

Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica¹

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Resumo

O presente texto trata da pesquisa autobiográfica com destaque para as narrativas como um de seus instrumentos de coleta de informações, bem como para a memória como elemento basilar de pesquisa desta natureza. Estabelece a tese de que a memória do narrador (reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/produzida.

Palavras-chave: pesquisa-autobiográfica; memória; narrativas.

Abstract

This paper deals with auto-biographical research giving prominence to narratives as one of its tools of collection of information as well as it detaches the memory as a fundamental element in research of this kind. It establishes the thesis for which memory from one who tells his history (reconstructive of one's experiences) and the analysis and interpretation instruments of the researcher are elements which interlace and complement each other for better understanding of dimensions of the searched reality, as much in the individual/social perspective of the narrator, as in the contextual perspective of which this individuality is product/producer.

Key-words: auto-biographical research; memory; narratives.

¹ Texto produzido para o livro "A Aventura Autobiográfica – teoria e prática", no prelo, apresentado em primeira mão em Mesa Redonda "Memória e Pesquisa Autobiográfica", coordenada pela Dr^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, no IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, que teve como tema geral História da Educação, literatura e memória, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, dias 5 e 6 de junho de 2003, com promoção da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE e da Linha de Pesquisa Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

A pesquisa autobiográfica — Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais — não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória.² Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

Nesse sentido, nossa pesquisa com destacados educadores rio-grandenses³ permitiu diversos esforços de generalização analítica, em especial no que respeita às dimensões formação, profissionalização e construção identitária do professor, como sujeito e como profissional (Abrahão, 2002a). Essa generalização analítica obviou, entre outras possibilidades, a comparação entre a vida profissional de 12 educadores que

² Memória será trabalhada neste texto especialmente como memória individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais – sociais e culturais – e por elas informada/significada/ressignificada. Outras compreensões sobre a memória, como memória coletiva e memória pública (ver: Halbwachs, 1976).

³ **Pesquisa:** Identidade e Profissionalização Docente: narrativas na primeira pessoa, publicada em livro (Abrahão, 2001a).

Grupo de Pesquisa:

Coordenadora: Prof^ª Dr^ª Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Pesquisadores Associados: Prof^ª Dr^ª. Berta Weil Ferreira; Prof^ª Dr^ª Lenira Weil Ferreira; Prof. Dr. Silvio Laffin.

Doutorandos: Berenice Hackmann; Dulce Helena Cabral Hatzenberger; Eliana Perez Gonçalves de Moura; Helena Sporerleder Cortes; João Dornelles; Jussara Freitas; Maria Conceição Pillon Christófoli; Maria Waleska Cruz.

Mestrandos: Alaydes Sant'Anna Bianchi; Alzira Elaine Melo Leal; Gilda Maria Silveira Rodrigues; Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Luciana Martins Teixeira; Maria Tereza Blini Prates; Marilene Jacintho Müller; Mirna Susana Viera Martínez; Mônica de Novais Latorre; Protásio Pletsch; Rita Tatiana Cardoso Erbs; Susana Almeida Dornelles.

Bolsistas IC: Rosemary Liedtke - FAPERGS (até dezembro de 1999); Rafael Preussler de Aguiar – PUCRS (até dezembro de 2000); Jacqueline Machado Bastos CNPq (até agosto de 2002); Glimanis Wachter - CNPq até agosto de 2005).

Apoio: CNPq/FAPERGS/PUCRS.

fizeram história na educação do Rio Grande do Sul e os ciclos de vida profissional de educadores em Hubermann (1995), — Abrahão, 2001b —, bem como a possibilidade de enunciar a tese de que a natureza da profissão e da prática docente comporta e apresenta elementos e dimensões analíticas universais (Abrahão, 2002b), numa comparação com elementos apresentados por Nóvoa (2001), fruto de estudo que este autor realizou com educadores de diversos países.

As narrativas⁴ permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes. Nessa perspectiva, Denzin (1984, p.32) nos ensina que "As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem". Pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional dos destacados educadores de nossa pesquisa pudemos apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais, de construção identitária – do ser educador – relacionados aos diferentes momentos e cenários sócio-político-econômico-culturais de fins do século XIX e de todo o século XX (Abrahão, 2001c).

Comungamos com Moita (1995) que considera a pesquisa autobiográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (p. 113), razão pela qual os estudos autobiográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais (Bourdieu, 1987).

Com base nesse entendimento, na pesquisa retro-mencionada, deu suporte à produção de informações a corrente que ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias de Vida são entendidas como um documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida são vistas como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação. O suporte teórico da metodologia empregada a essa produção ultrapassou, também, a visão interacionista, mediante a qual o que realmente importa é a construção dual de situações

⁴ "Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVITCH, S & BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp90-113). Sobre narrativas no cenário educacional, em especial: LARROSA, Jorge et al.(1995); MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (org). (1995).

no processo de produção de relatos, abstraído da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macro – sócio-político-culturais e econômicas – que perpassa a situação de interação na qual a História de Vida adquire sentido. Nossa perspectiva comungou com uma terceira, apresentada por Santamarina e Marinas (1994, p. 268-269) como de caráter dialético, segundo a qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macro-estruturais do sistema social.

Coerente com a corrente teórica adotada que sustentou o processo de produção de informações para a construção das Histórias de Vida, o processo de interpretação utilizou procedimentos de análise que desconsideram os utilizados pela corrente positivista bem como aqueles de que se utiliza a corrente interacionista. No primeiro caso, uma visão estruturalista de análise que privilegia a saturação de um modelo que opera fundamentalmente com fonte documental, determinista, analisada à exaustão, sem interessar-se pelas peculiaridades biográficas que um trabalho de campo pode proporcionar. No segundo caso, uma prática de análise que utiliza uma interpretação hermenêutica que supõe estar um texto (no caso, o texto narrativo) dado e acabado, tratando tão-somente de descobrir, por meio de uma análise em detalhe e profundidade, sentidos ocultos nesse texto, ficando a História de Vida reduzida ao texto como produtor de sentidos. Diferentemente, no processo de interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. A esse modo Santamarina e Marinas (op. cit. p. 270) chamam de "comprensión escénica", que traduzimos por compreensão de contexto. Esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. Os autores supracitados enunciam o que denominamos de três planos da compreensão de contexto: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação

da própria entrevista, como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos "re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais" das histórias (op. cit. p. 272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação como o momento do enunciado, "trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas, também, na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais" (op. cit. p. 272). Esses autores advertem que o trabalho com Histórias de Vida em contexto exige "uma redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação" e que nos "encontramos com histórias de pessoas e de grupos, cujo sentido contribuimos para estabelecer" (op. cit. p. 281). Esses planos de compreensão de contexto foram analisados na pesquisa já referida tendo em vista duas dimensões complementares: a) o desenvolvimento profissional, compreendendo, na visão de Vonk e Schras (1987), a perspectiva do desenvolvimento pessoal – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual; a perspectiva da profissionalização – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização – que entende a profissionalização docente como centrada na inserção do professor no meio profissional em que atua e b) a construção da identidade profissional, entendida por Lessard (1986) como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos – saber fazer e saber ser – que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática docente, em especial de autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente.

Esta dialética pode, igualmente, ser encontrada em Ferrarotti, quando afirma que, nos estudos autobiográficos, fica clara a imbricação já referida entre o eu pessoal e o eu social, permitindo "reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese activa de um sistema social a interpretar a objectividade de um fragmento da história social a partir da subjectividade não iludida de uma história individual" (1988, p. 30).

O método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, "uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação" (Moita, op. cit.

p. 258), com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico.

O caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade "tempo cronológico"/"tempo fenomenológico". A correlação tempo e narrativa em Paul Ricoeur leva a indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tri-dimensional. (Ricoeur, 1995).

A perspectiva tri-dimensional do tempo narrado, também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambigüidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro. Sousa Santos (1987) explicita, com maestria essa situação:

"Estamos a quinze anos do final do século XX. Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nuncairmos a ser." (p. 5).

Vale a pena lembrar a explicitação que o autor faz para justificar essa assertiva, embora longa:

"Quando, ao procurarmos analisar a situação presente das ciências no seu conjunto, olhamos para o passado, a primeira imagem é talvez a de que os progressos científicos dos últimos trinta anos são de tal ordem dramáticos que os séculos que nos precederam – desde o século XVI, onde todos nós, cientistas modernos, nascemos, até ao próprio século XIX – não são mais que uma pré-história longínqua. Mas, se fecharmos os olhos e os voltarmos a abrir, verificamos com surpresa que os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram e trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX, de Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim a Max Weber e Pareto, de Humboldt e Planck a Poincaré e Einstein. E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. E se, em vez de no passado, centrarmos o nosso olhar no futuro, do mesmo modo duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar". (op. cit. p. 5-6).

Essa unicidade do tempo narrado pode ser detectada em diversas narrativas autobiográficas, tanto no que respeita a reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, como no que se refere à reflexão sobre matéria macro, como no caso da citação trazida de Sousa Santos.

Em Soares (1990, p. 41), por exemplo:

"Conto o passado — o passado de que foi contemporânea aquela que fui — conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje".

Também na pesquisa que realizamos, antes referida, essa perspectiva tri-dimensional tempo/narrativa foi detectada nas lembranças dos destacados educadores com quem trabalhamos. Como exemplo, cabe reproduzir:

"Então, no dia em que deixamos a Secretaria (Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio grande do Sul, onde a narradora exercia a titularidade da pasta), saímos à procura de uma casa...onde nós começamos a nossa escola com 115 alunos (perspectiva: passado). Hoje, são mais de 2.000 alunos (perspectiva: presente). Um dos objetivos era fundar uma escola com a participação dos pais, professores, alunos e funcionários, de tal forma que quando se matriculava o aluno nós "matriculávamos" também os pais. Depois, compramos um terreno e construímos a escola onde hoje ela se encontra. Criamos uma escola comunitária, sem fins lucrativos (perspectiva:passado-presente-futuro). Hoje, ela é uma fundação mantida pelos pais, que assumiram de tal forma a vida comunitária da escola, onde professor, funcionário, aluno têm vez, que eles chegaram à conclusão de que a escola realmente tinha que ser mantida por eles (perspectiva: presente-passado). Sempre disse que nós tínhamos que fazer uma grande escola e, não uma escola grande, mas ela teve uma enorme repercussão, foi crescendo, crescendo e dificilmente se conseguia evitar seu crescimento. Quando sai, em 1973, não havia esse número de alunos que há hoje (1992, mais de 2.000 alunos), mas já estava muito grande (perspectiva: passado-presente-passado) A meu ver, a escola cresceu muito. Precisaria parar um pouco para manter a qualidade porque não é fácil, não é fácil esse trabalho" (perspectiva: presente-futuro).

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção, "é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada" (Moita, op. cit. p. 272). Isto, caracteriza o processo de pesquisa que consiste em "fazer surgir" histórias

de vida, biografias, autobiografias, em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, aspectos subjetivos como em Fraser (1990, p. 148) que, ao relatar entrevista com pessoas que participaram da guerra civil na Espanha, afirma: "Não esperava recolher de meus informantes novos feitos históricos ... os testemunhos podiam contar-me não só o que recordavam ter feito, mas também o que pensavam que estavam fazendo àquela época e o que hoje pensam que haviam feito".

Esse ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não.

Nesse sentido, essa metodologia de pesquisa tem, segundo Santamarina e Marinas (op. cit.), uma dimensão ética e política na medida em que "aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais" (p. 259), rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a "intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis ... (buscando) o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social" (p. 259).

Isto não quer dizer que a pesquisa autobiográfica não comporte riscos, desde que "Ninguém *se diz* impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços para dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigaram a ser" (Nóvoa, 2001, p. 7). No entanto,

"...é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto (auto)biográfico a ele se consagraram uma ou outra vez. Tudo se decide na consciência do acto. No seu equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar (Nóvoa, 2001, p. 7-8).

Essa memória reconstrutiva é enunciada por Soares (op. cit. p. 40), em estudo auto-biográfico que realizou:

"Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje.

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto".

Catroga (2001), em artigo intitulado Memória e História, também aborda a memória como sendo uma construção seletiva do sujeito, eis que, na visão do autor, com a qual concordamos, a memória é, mais que um mero registro, pois esta objetiva-se "numa narrativa coerente que, em, retrospectiva, domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos do real passado quando este foi presente, actuando como se, no caminho, não existissem buracos negros deixados pelo esquecimento" (p. 46). Da mesma forma Bosi (1994, p. 55), nos alerta que "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.... A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual".

Capturando indícios de memória reconstrutiva nas narrativas de sujeitos

Na pesquisa, já tantas vezes mencionada, trabalhamos bem conscientes de que o fazíamos contando com a memória reconstrutiva de nossos destacados educadores e das demais pessoas-fonte que nos brindavam com suas narrativas.

Sob este aspecto, em especial, reputamos muito adequada a proposta teórico metodológica de pesquisa que adotamos, justamente ao pretender construir um conhecimento privilegiando a profissionalização do educador, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sócio-política que àquela se imbricam. Os educadores rio-grandenses que privilegiamos, atuaram/atuam muito significativamente nessas dimensões, exercendo seus talentos, seu saber e seu empenho de forma a agir tendo em vista a transformação dos principais condicionantes micro e macro-estruturais embargadores de que educadores possam ser profissionais da educação de modo pleno. As Histórias de Vida de reconhecidos educadores deixam aflorar aspectos de sua formação - formação, essa, também realizada nos percursos de vida desses educadores - que permitem um *constructo* que aporta subsídios para a formação de

educadores realmente profissionalizados. Esse entendimento estriba-se no pensamento de Shulman e Colbert (1989), que consideram as narrativas das práticas de professores como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão. Nesse sentido, nosso estudo não pretendeu ser uma reflexão voltada tão-somente para o passado, mas teve especialmente em vista a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-transformativos de sua própria prática, constantemente repensada e sopesada e de práticas sociais, no limite das possibilidades concretas do trabalho de educador, identificado como tal. Entendemos, pois, as Histórias de Vida de destacados educadores rio-grandenses como um potencial para a construção de propostas significativas para a formação de professores e para a profissionalização docente.

Ao detectarmos essas características, no entanto, não deixamos de ter presente que nossos destacados educadores foram/são, antes de tudo, seres humanos e, portanto, longe de se constituírem em "super-homens" e "super-mulheres". Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities antes do que as debilidades desses educadores, o constructo das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos justamente porque apresentam características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas com essa feição tão positiva, "quase heróica". E foi, naturalmente, com a memória reconstrutiva desses educadores e das demais pessoas-fonte que trabalhamos.

No entanto, reconhecendo os riscos de se utilizar a memória que assumimos com reconstrutiva, por definição, como única fonte de análise, trabalhamos com triangulações de fontes e com Histórias de Vida de relatos cruzados.

O material coletado que triangulamos com as narrativas (documentos, vídeos, fotos, cruzamento de relatos de Histórias de Vida) e a metodologia de análise empregada nos permitiram um entendimento mais orgânico, não só das individualidades em estudo como, igualmente, do contexto educacional rio-grandense do qual essas individualidades foram/são produto/produtoras.

Assim, a memória de nossos(as) narradores(as)⁵, embora respeitada em sua racionalidade reconstrutiva, teve modos de verificação justamente por meio das referidas triangulações.

Pudemos, em nossa pesquisa, identificar alguns aspectos dessa reconstrutividade da memória.

⁵ A partir daqui, aparecerá sempre *in genere* – o narrador.

Primeiramente, uma memória não intencionalmente seletiva. Isto aconteceu em situações em que os narradores guardaram na memória fatos, pessoas, relações, situações a que tinham atribuído significação relevante no momento em que os vivenciaram, ou, então, com narradores com avançada idade. Lembravam-se de fatos de sua formação inicial e do início da prática docente, mas tinham enorme dificuldade de narrar fatos mais adiantados no tempo ou deles simplesmente não lembravam. Mesmo quando se utilizavam técnicas como a visualização de fotos da época em questão, o avivamento da memória era inócuo ou pouco expressivo. Nesse caso, a narrativa de alunos e de parentes mais jovens auxiliava sobremaneira no preenchimento de lacunas.

Uma segunda expressão da memória seletiva ocorria quando o narrador intencionalmente selecionava a informação, ou para não lembrar fatos desagradáveis, muitos dos quais chegavam a lhe recordar situações de intenso sofrimento, ou para não declinar situações que achavam não deveriam vir a público. Houve ocasiões em que o narrador, embora tivesse abordado o fato, dissesse "isto você não publica". Ou, ainda, no afã de nos agradecer, desde que – e isso, muitas vezes ficou visível – o narrador tinha um pressuposto daquilo que, na sua perspectiva, gostaríamos de escutar.

Uma outra expressão de reconstrutividade memorial ficava evidente quando o narrador realmente ressignificava o fato no momento da enunciação. Isto ficava claro pelas diversas traduções de determinado fato nos enunciados de sucessivas narrativas sobre esse fato, quer no discorrer de um mesmo discurso narrativo, quer ocorrido em narrações realizadas em diferentes momentos.

Há ainda, o que denominamos de memória "de vida compartilhada". A pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de um outro personagem, no caso, um de nossos destacados educadores, imbricava a própria trajetória no relato. Esta foi, na verdade, a situação mais recorrente. Não encontramos na literatura⁶ esse tipo de memória. Convém, dada sua especificidade em nosso estudo, exemplificar:

"Aos 4 anos de idade conheci minha madrinha, pela qual nutri, desde o primeiro momento, enorme simpatia e carinho. Através dela conheci meu padrinho Ary (um dos destacados educadores) e sua filha mais velha, Maria da Graça, que foi minha amiga e companheira durante muitos anos. Sob meu olhar de criança, todos os adultos pareciam gigantes, mas eu só saberia o quão gigantesco era meu padrinho, com o decorrer do tempo.

⁶ Para os demais "tipos" de memória reconstrutiva encontramos explicitação teórica na literatura; podemos referenciar, dentre outros: Fraser (1990), Bosi (1994), Thompson (1998), Oliveira (2000), Catroga (2001), Jovchelovitch & Bauer (2002).

Na época em que eu o conheci eu morava na Rua João Alfredo, 823, onde hoje fica o supermercado Nacional. Os automóveis eram raros naquela época, mas meu padrinho possuía um Citroën preto, aliás, a maioria dos automóveis era preta. O fato é que, por diversas vezes, ele se dava ao trabalho de me levar de carro para uma volta na quadra, só para ver a minha felicidade de criança, como quem está desejoso de comer um doce. Na época de carnaval, que ele não gostava muito, eu e a Maria da Graça nos fantasiávamos e ele nos levava para ver o desfile realizado na Cidade Baixa.

Diversas vezes ele nos levou para comer bauru (nossa paixão), ao parque de diversões do Bom Fim, ao cinema, tudo com muita paciência e bom humor.

Depois, meus pais e eu nos mudamos para Ipanema. Em seguida eles mudaram também, onde eles residiram à Rua Gávea, 113. Muitos e muitos sábados eu e minha mãe íamos visitá-los. Quando estava chovendo eu e Maria da Graça ficávamos enfadadas, ele passava a tarde inteira jogando dominó para nos distrair. Nessa época a Maria da Glória já havia nascido e deveria ter de 1 a 2 anos. Eu ainda desconhecia a profissão do meu padrinho, mas reconhecia nele muitas qualidades e o afeto a mim dedicado.

Aos 13 anos cursando a 2ª série ginásial, decidi que cursaria a Faculdade de Matemática e só então fiquei sabendo que ele era professor de Matemática e, não convencida, fui perguntar a ele, comunicando a minha decisão. Ele todo feliz deu um largo sorriso e exclamou: "Muito bem! Se precisar de uma mãozinha, não te acanhas". Ao que eu respondi: "Não quero nem a ponta do teu dedinho, dindo". Ele fez um beicinho e fez "Hum!".

Da mesma forma, a esposa:

"Eu conheci o Ary em 29 de setembro de 1942, num baile de primavera realizado na SOGIPA. Eu estava com um vestido de linha azul e ele disse: "Um céu azul sem necessidade de estrelas, porque ele já é luminoso". E nunca mais deixamos de nos ver. Casamos em 29 de setembro de 1943, escondido da mãe dele, devido ao grande amor que a mesma nutria pelo filho. Quando a mãe, Izolina, sugeriu que ficássemos noivos, Ary comunicou que já estávamos casados. Ressalto porém, que o pai do Ary, Leopoldo, já sabia do casamento. Quando ele fez a opção pela carreira de professor, eu fiquei encantada, pois ele estava envolvido com o ato de ensinar, só não sabia o quanto de solidão que este fato me traria no futuro.

Tivemos duas filhas: Maria da Graça nascida em 18 de junho de 1950 e Maria da Glória nascida em 9 de julho de 1962. Para as filhas ele não contava estórias, as inventava".

Sobre uma destacada educadora:

"Eu adorava a Zilah. Era uma pessoa inteligentíssima, interessantíssima, muito modesta. A grande qualidade de Zilah que eu mais observava era que ela sempre estava bem em qualquer situação: ela se dava bem com todos, podia ser um mendigo, podia ser uma alta personalidade, ela sempre guardava aquela naturalidade, ela sempre estava à altura das pessoas. Estudamos

toda a vida, no Sévigné, estudamos juntas. Zilah sempre foi uma aluna brilhante; às vésperas dos exames nós (um grupo de colegas) íamos à casa da Zilah para estudar com ela toda a matéria. Havia até fatos engraçados. A irmã Alexandra passava, para analisarmos, os versos de Camões, naquele tempo era obrigado Camões. A Zilah era um crânio. Aquelas estrofes ela analisava que era uma coisa maravilhosa! Às vezes eu copiava da Zilah e a freira dava dez para ela e dois ou três para mim. Eu não podia reclamar, pois a freira sabia que eu tinha copiado da Zilah porque eu não tinha capacidade para fazer o que a Zilah fazia." (Nêmera, prima, amiga e colega).

"Quando a conheci, numa reunião de diretores, ela me chamou a atenção não só pela cultura em termos de educação, mas como personalidade; mostrava que era uma pessoa que quando queria as coisas ela realizava e eu acho que em termos de educação ela fez o máximo, e tanto, que eu sinto que ela não tenha sido indicada, hoje, como uma das personalidades do século, porque ela realmente foi uma personalidade. Quanto mais eu convivía com ela, mais a admirava; os procedimentos dela em termos de educação se encaixavam com o pensamento dela. As palavras dela traduziam o que ela realizava" (Leda Falcão de Freitas, amiga e fundadora, com a Prof^a. Zilah, do Colégio João XXIII).

"A Zilah foi uma pessoa sempre voltada à educação; o ideal dela era o contato com o aluno, era a sala de aula, que era a segunda casa dela e onde se sentia bem. Nós todas somos professoras, nós mulheres, por influência da mamãe que sempre foi uma educadora, que gostava muito de nós e que nos ajudava muito. "Eu acompanhei muito a Zilah em suas atividades profissionais e nas escolas que ela fundou. Ela foi muito apoiada e era o orgulho, vamos dizer assim, da família. Então, os pais e os irmãos girávamos em torno da sua figura. Sempre, todos os seus trabalhos, em tudo o que ela fazia, a gente participava e estimulava. Meu pai gostava muito de escrever, colaborava com o Correio do Povo. Então, de todas as atividades da Zilah ele dava umas notícias, pois tinha muito orgulho." (Helena Totta Silveira, irmã).

"Era um fim de tarde dos anos 80. Uma sala de aula foi indicada para que eu, aluna do curso de Pedagogia, fizesse parte do grupo. Havia me matriculado na condição de "para-queadista" (aluno matriculado num curso e frequentando outro em disciplinas afins). Eu era egressa de um curso de Biologia, ingressando no de Pedagogia e, como neste não havia mais vagas para a disciplina de Filosofia, poderia optar por um outro espaço físico, outro grupo de colegas e outro curso em face de a Universidade permitir essa flexibilidade. Esse fato foi, para minha formação, de extrema validade. Aproximei-me da sala de aula indicada e fui acolhida por uma figura humana, a professora Zilah, de estatura pequena, muito sorridente e ágil nos seus pensamentos. Conhecedora do ser humano, logo se deu conta que eu era um "passarinho de outro ninho" como costumava chamar os que não pertenciam ao curso de Filosofia. Também fazia questão de dizer que ninguém poderia se "sentir diferente naquele espaço de discussão e crescimento", pois

"o saber não tem espaço limitado e nem sujeito definido" (Zélia Maria Ferrazzo Farenzena, ex-aluna; professora da PUCRS).

Sobre outros educadores:

"Eu era um jovem professor do Rosário e lembro que ele tinha tanto cuidado pelas crianças, que quando chegava, por exemplo, a Páscoa, a gente recebia chocolates dos alunos e ele chegava e dizia: - Olha, você não podia me reservar algum doce que eu vou levar para as minhas crianças. E todo mundo dava, eu dava também, a gente gostava de chocolate, mas dava para ele. E ele ia juntando aquilo numa sacola. A mesma coisa acontecia no Natal. Então a gente já sabia, vamos cuidar disso e deixar para o Irmão Inocêncio que ele vai levar isso para a criançada. Eu admirei muito o Irmão Inocêncio, que homem desprendido, penso que não registraram tantas coisas significativas que praticou, tantas virtudes, dever-se-ia introduzir a causa dele para ser beatificado, para ser santo" (Irmão João Batista).

"Dona Martha adotava uma metodologia muito especial, buscando despertar nosso gosto pelo sócio-cultural, induzindo-nos a boas e interessantes leituras. Além disso, levava a aluna a vivenciar situações que, provavelmente, mais tarde, teria de enfrentar, realizando visitas à maternidade da Santa Casa de Caridade, ao Asilo das Meninas, para que compreendessem a realidade do mundo. Ofereceu-nos não só a teoria; levou-nos a colocar em prática os conhecimentos adquiridos" (Maria de Lourdes Silva, ex-aluna, professora aposentada).

"Era um fim de tarde dos anos 80. Uma sala de aula foi indicada para que eu, aluna do curso de Pedagogia, fizesse parte do grupo. Havia me matriculado na condição de "para-queidista" (aluno matriculado num curso e freqüentando outro em disciplinas afins). Eu era egressa de um curso de Biologia, ingressando no de Pedagogia e, como neste não havia mais vagas para a disciplina de Filosofia, poderia optar por um outro espaço físico, outro grupo de colegas e outro curso em face de a Universidade permitir essa flexibilidade. Esse fato foi, para minha formação, de extrema validade. Aproximei-me da sala de aula indicada e fui acolhida por uma figura humana, a professora Zilah, de estatura pequena, muito sorridente e ágil nos seus pensamentos. Conhecedora do ser humano, logo se deu conta que eu era um "passarinho de outro ninho" como costumava chamar os que não pertenciam ao curso de Filosofia. Também fazia questão de dizer que ninguém poderia se "sentir diferente naquele espaço de discussão e crescimento", pois "o saber não tem espaço limitado e nem sujeito definido" (Zélia Maria Ferrazzo Farenzena, ex-aluna; professora da PUCRS).

Jovchelovitch, S. & Bauer (op. cit. p. 110) nos apresentam algumas características das narrativas em relação com a realidade propriamente dita e a representação dessa realidade:

- "A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado*⁷ pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *real*⁸ para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes".

O fato de reconhecermos e aceitarmos a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da "realidade", que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da perspectiva tri-dimensional do tempo narrativo, a que já nos referimos, não elide que, na interpretação das informações, também lhes imprimamos sentido, fundamentadas no todo dos elementos de que dispomos, pela triangulação do conteúdo das narrativas com o de outras fontes: documentos, narrativas de outras pessoas, etc.

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu "estabelecimento da verdade", mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma "referência de verdade" para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador — que representa as individualidades — na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produzidas.

Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

⁷ Destaque dado pelos autores.

⁸ Idem

_____. O Professor e o Ciclo de Vida Profissional. In: ENRICONE, D. *Ser Professor*. p. 9-23. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001b.

_____. Elementos Histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-temporal das Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida – Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense*. p. 253-279. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001c.

_____. Brazilian Teacher Education Revealed Through the Life Stories of Selected Great Educators, *Journal of Education for Teaching – JET*, England, v. 28. n. 1. p. 7-16, abril, 2002a.

_____. Educação e Destacados Educadores Rio-grandenses: características universais em docentes, *Educação*, ano XXV, n. 46, março/2002b, p. 7-26. Porto Alegre.

BOURDIEU, P. Les rites comme actes d’institutions. In: CENTLIVRES, P. et HARINARD, J. (dir.). Les rites de passages aujourd’hui. *Actes du Colloque de Neuchâtel*, 1987.

BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CATROGA, F. Memória e História. IN: PESAVENTO, S. J. (org.). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2001.

DENZIN, N. K. Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. *Dados*, v. 27, n. 1, 1984.

FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FRASER, R. La formación del entrevistador. *Historia y fuente oral*. n3, p. 129-150, 1990.

HALBWACHS. M. Les cadres sociaux de la mémoire. Paris: Mouton, 1976.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113).

- LARROSA, J. et al. *Déjame que te Cuento: Ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Laertes, S.A. Ediciones, 1995.
- LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères - Essais en Éducation*, n. 8, p. 135-190, 1986.
- MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (org). *La narrativa en la enseñanza, al aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores A. A., 1995.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.
- OLIVEIRA, W. F. de. A Formação de Professores Revisita os Repertórios Guardados na Memória. In: OLIVEIRA, W. F. de. (org.). *Imagens do professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 11-24.
- RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Tomo II. São Paulo: Papirus, 1995.
- SANTAMARINA, C. e MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- SHULMAN, J.H. e COLBERT, J. A. Cases as catalysts for cases: inducing reflection in teacher education. *Action in Teacher Education*. XI (1) p. 44-52, 1989.
- SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUSA SANTOS, B. de. *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- THOMPSON, P. *A Voz do Passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- VONK, H. e SCHRAS, G. From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, n. 10 p. 95-110, 1987.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão é Doutora em Ciências Humanas – Educação. Pesquisadora 1 CNPq. Professora Titular na PUCRS. Docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação dessa universidade.

E-mail: maria-helena@uol.com.br

Recebido em: 05/06/2003.