

MEMÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO DE MULHERES PROFESSORAS

■ MARIA BETÂNIA E SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-2149-8982>

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Esse trabalho visa investigar elementos das trajetórias biográficas de oito mulheres que se tornaram professoras universitárias. O estudo está inserido na perspectiva metodológica das histórias de vida e, mais especificamente, nas (auto)biografias que contemplam as narrativas de investigação profissional. Foi desenvolvido na cidade do Recife em uma instituição pública de ensino superior e coletados depoimentos das professoras em três etapas que envolvem da infância à vida adulta, buscando compreender experiências vivenciadas que contribuíram para suas escolhas e atuação profissional no campo das Artes Visuais. As temáticas da memória e narrativa (auto) biográfica estão embasadas em autores(as) como Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003), Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015). O texto foca em duas etapas de vida – a infância e a adolescência – e mostra como se deram as aproximações e contatos com a Arte e experiências artísticas para essas mulheres. Ressalta as caracterizações gerais da família, as aulas de arte, os espaços culturais frequentados, lugares de maior interesse e atividades de ócio preferidas.

Palavras-chave: Memórias. Percursos de formação. Trajetórias biográficas. Artes Visuais.

ABSTRACT

MEMORIES OF LIFE-TRAINING OF WOMEN TEACHERS

This work aims to investigate elements of the biographical trajectories of eight women who became university teachers. The study is inserted in the methodological perspective of the life histories and more specifically, in the (auto)biographies that contemplate the narratives of professional investigation. It was developed in the city of Recife in a public institution of Higher Education and collected testimonies of teachers in three stages involving childhood, adolescence, youth and adulthood seeking to understand experiences that contributed to their choices and professional performance in the field of

Visual Arts. The themes of memory and (auto)biographical narrative are based on authors such as Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003), Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015). The text focuses on two stages of life, childhood and adolescence and shows how the approaches and contacts with art and artistic experiences for these women took place. It emphasizes the general characterizations of the family, art classes, cultural spaces attended, places of greatest interest and preferred leisure activities.

Keywords: Memoirs. Training Courses. Biographical trajectories. Visual Arts.

RESUMEN **MEMORIAS DE LA VIDA-ENTRENAMIENTO DE LAS PROFESORAS**

Este trabajo tiene como objetivo investigar elementos de las trayectorias biográficas de ocho mujeres que se convirtieron en profesoras universitarias. El estudio se inserta en la perspectiva metodológica de las historias de vida y, más específicamente, en (auto)biografías que contemplan las narrativas de la investigación profesional. Fue desarrollado en la ciudad de Recife en una institución pública de Educación Superior y recogió testimonios de maestros en tres etapas que involucran la infancia, adolescencia, juventud y edad adulta que buscan entender experiencias que contribuyeron a sus elecciones y desempeño profesional en el campo de las Artes Visuales. Los temas de la memoria (auto)biográfica y la narrativa se basan en autores como Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003), Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015). El texto se centra en dos etapas de la vida, la infancia y la adolescencia y muestra cómo se llevaron a cabo los enfoques y contactos con el arte y las experiencias artísticas de estas mujeres. Destaca las caracterizaciones generales de la familia, las clases de arte, los espacios culturales atendidos, los lugares de mayor interés y las actividades de ocio preferidas.

Palabras clave: Recuerdos. Cursos de formación. Trayectorias biográficas. Artes Visuales.

Este texto é oriundo de uma pesquisa que visa investigar histórias de vida e formação de professoras universitárias que lecionam Artes Visuais, buscando identificar experiências vivenciadas nas trajetórias individuais de formação pessoal que podem e ou puderam in-

fluenciar as escolhas, atuações e práticas profissionais. A pesquisa é desenvolvida com oito professoras originárias das regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil que lecionam em uma instituição de ensino superior público do estado de Pernambuco. Cada professora respon-

deu em média a 60 questões, organizadas em três etapas e blocos de temáticas específicas, que foram estruturadas de acordo com fases que compreendem a infância, adolescência, juventude e vida adulta.

Neste texto, o foco está centrado na infância e adolescência com a perspectiva de identificação dos primeiros encontros e aproximações com a Arte e experiências artísticas dessas mulheres. Mergulhamos através de suas memórias nas caracterizações gerais de suas famílias, nas aulas de Arte que tiveram na escola, nos espaços culturais frequentados por elas, nos lugares de maior interesse e nas atividades de ócio preferidas.

As temáticas da memória e narrativa (auto)biográfica nos ajudam a ampliar a discussão, fortalecendo o entendimento das complexas redes de relações estabelecidas ao longo da vida. Assim, Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003) são alguns dos autores que nos ajudam nas reflexões sobre memória. Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015) contribuem também com o entendimento e as discussões sobre os múltiplos estudos que envolvem narrativas (auto)biográficas.

Pesquisas que abordam narrativas auto(-biográficas) envolvem, necessariamente, relações com a memória. Por sua vez, a memória se conecta à identidade estabelecendo uma interligação entre si. Compreendemos, assim, que a construção da identidade é alimentada pela memória. Diante disso, Candau (2012) traz à tona a memória como uma reconstrução atualizada do passado, e Montenegro (2010) compartilha da mesma compreensão quando afirma que as memórias atuam reelaborando e ressignificando aquilo que se apresenta aos sentidos.

Em seus estudos, Halbwachs (2003) aprofunda a discussão sobre a memória coletiva tratando também da memória individual que, para ele, não pode ser desvinculada do grupo

social, do tempo e do espaço. Se a memória individual possui em sua base a intuição sensível que sempre está no presente, de acordo com o autor, podemos afirmar que são as experiências que se tornaram significativas que permanecem registradas no tempo.

Já afirmara Candau (2012, p. 17) que “as lembranças que guardamos de cada época de nossa vida se reproduzem sem cessar e permitem que o sentimento de nossa identidade se perpetue”.

Assim, buscamos acionar as memórias de professoras sobre suas experiências na infância e na adolescência, incluindo os contatos com a arte na escola e fora dela que envolvem os espaços culturais frequentados, os lugares de maior interesse e as atividades preferidas. Diante da importância de entender como os sujeitos se formam profissionais de determinado campo de atuação, nos questionamos sobre o que a memória revela como processos de contato e ensino-aprendizagem em Arte? Quais foram os acessos à Arte e as experiências vividas destacadas pelas professoras em suas trajetórias de vida individual ao revisitarem suas memórias?

A família como primeira célula social

Lembranças significativas que envolvem os afetos, sensações e emoções parecem atravessar o tempo da vida e os disparadores e dispositivos que contribuem para a ativação da memória como fotos, escritos, palavras-chave, objetos, questionamentos, fatos etc., possivelmente, colaboram para uma rememoração do passado.

As professoras¹ que fazem parte desta in-

¹ Um dos questionamentos respondidos pelas professoras diz respeito à principal qualidade que elas se atribuem. São essas qualidades que as identificam no texto. Assim, as professoras são: Habilidade Interpessoal, Sobrevivência, Feliz, Pró-ativa, Positividade, Perseverança, Liberdade e Estudiosa.

vestigação são oriundas das regiões brasileiras do Nordeste, Sudeste e Sul. Possuem entre 35 e 70 anos de idade e têm entre 13 e 35 anos de docência. Seus pais atuaram profissionalmente em diferentes áreas como, por exemplo, empresário, médico, operário de fábrica têxtil, auxiliar de enfermagem, comerciante, professor, funcionário público. Suas mães atuaram como donas de casa, operária de fábrica têxtil, auxiliar de enfermagem, secretária, professora, funcionária pública.

Duas professoras, as mais velhas, são oriundas de classe econômica social alta e seis delas da classe média. Estas, por sua vez, diferentemente daquelas, vivenciaram a inserção de suas mães no mercado de trabalho e, além disso, suas mães fizeram parte da estatística de redução da natalidade tendo entre um e três filhos (SILVA, 2017).

No final dos anos 1940 e início da década de 1950, as duas professoras que possuem entre 60 e 70 anos faziam parte de famílias com pais que atuavam como empresário e médico. Esse elemento correspondia a uma renda econômica superior a muitas famílias brasileiras da época. Suas mães, estavam inseridas dentro do ideal social destinado às mulheres: o interior do lar e a criação dos filhos.

No caso brasileiro, suas famílias faziam parte das estatísticas nas quais o número de filhos por mulher era de aproximadamente sete, quantitativo que foi reduzido significati-

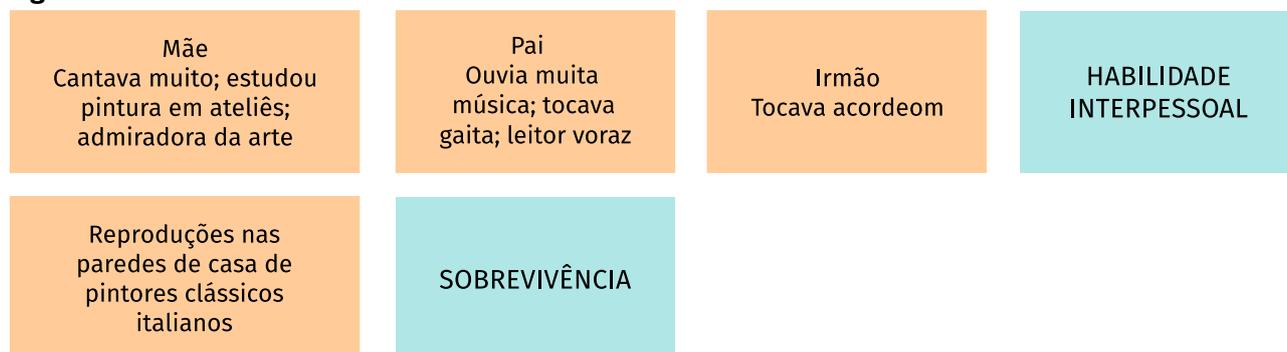
vamente para quatro ou menos na década de 1980. Isso correspondeu a uma queda de natalidade de mais de 50% em pouco mais de 20 anos, conforme Sawyer e Martine (2002).

As outras professoras do estudo possuem famílias menores, com um ou dois irmãos, e suas mães fizeram parte do avanço da inserção das mulheres no mercado de trabalho, durante o final da década de 1960 que se intensificou na década de 1980.

As professoras mais jovens estiveram situadas em possibilidades mais amplas de escolarização que, paulatinamente, foi se expandindo no Brasil, embora, lentamente, insuficientemente e de forma desigual entre as regiões para a demanda populacional. Diante disso, colocamos em evidência que as condições sociais e econômicas de suas famílias possibilitaram que essas professoras não abandonassem a escola por motivos de sobrevivência, pois não tiveram que contribuir desde cedo com a renda familiar. Além disso, as condições socioeconômicas se apresentaram como facilitadoras para o acesso e a frequência em equipamentos culturais e formações extraescolares, como veremos mais adiante.

Um dos pontos apresentados pelas professoras está direcionado aos contatos com a Arte que elas tiveram em sua infância partindo da primeira célula social: a família. Podemos observar seus registros organizados nas formas a seguir:

Figuras 1 e 2 – Contatos com a Arte na infância



Fonte: elaboradas pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras – Habilidade Interpessoal, Sobrevivência.

Figuras: 3 e 4 – Contatos com a Arte na infância



Fonte: elaboradas pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras – Feliz, Pró-ativa.

Figuras: 5, 6, 7 e 8 – Contatos com a Arte na infância



Fonte: elaboradas pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras Positividade, Perseverança, Liberdade e Estudiosa.

Os dados nos mostram que todas as professoras tiveram contato e experiências próximas com a Arte desde a mais tenra idade. Identificamos em suas famílias vários membros que eram envolvidos com ou desenvolviam atividades artísticas a exemplo da música, das artes visuais, das artes manuais. Revisitar e registrar essas memórias como pontos importantes de primeiros contatos com a Arte ressalta a importância dos estímulos recebidos que possibilitaram o des-

pertar e exercitar os sentidos.

Montenegro (2010, p.39) nos ajuda a entender que “desde o momento inicial da percepção de algo, desencadeia-se uma construção em que as memórias que trazemos atuam reelaborando e resignificando aquilo que se apresenta aos sentidos”.

Ao investigar trajetórias biográficas de professoras, é importante observar o que nos diz Peña (2015) ao afirmar que as narrativas sobre a infância e a vida familiar

permitem dar conta de acontecimentos formativos – intencionados ou não – que marcaram os trajetos biográficos dos indivíduos, suas aprendizagens pessoais e suas expectativas de realização e constituição de si.² (PEÑA, 2015, p. 11, tradução nossa)

Assim, entender o contexto em que os sujeitos foram e ou estão inseridos contribui para identificar o fio condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc. Pois, de acordo com Peña (2015, p. 12), “as histórias que contamos de nossas vidas se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e cultura”.³

Aulas de Arte na escola e fora dela

Visitando suas memórias sobre as escolas em que estudaram, as oito professoras apresentam toda a sua formação na educação básica em instituições privadas de ensino, exceto duas que estudaram em escolas públicas. No entanto, todas elas, cursaram sua graduação e cursos de pós-graduação em instituições públicas federais de ensino superior.

Bernardes (2015, p. 246) nos lembra que a formação envolve diferentes tempos e não se resume à graduação, mas inclui o “tempo da sua trajetória-vida; de experimentação e vivência no campo da arte e da cultura; da experiência estética; da memória; da infância; da vida vivida”.

Nesse sentido, qualquer que seja o relato, de quem o conta ou de quem o vivenciou, será sempre uma versão parcial da história. E a história existe porque a narramos, construímos

2 “permiten dar cuenta de acontecimientos formativos – intencionados y no intencionados – que han marcado los trayectos biográficos de los individuos, sus aprendizajes personales y sus expectativas de realización y constitución de sí”.

3 “las historias que contamos de nuestras vidas se escriben bajo las condiciones socio-históricas de la época y cultura”.

discursos que envolvem personagens, acontecimentos, espaços, lugares, experiências, tempos. Ao narrar, colocamos em jogo o passado, o presente e o futuro. Como Domingo (2015) nos ajuda a entender que

[...] Contar o viver, o que se vive, requer uma história. Damos sentido ao fluxo de experiências que vivemos, de um modo narrativo: expressando o movimento entre o fluir da vida e as tentativas de captá-la e torná-la inteligível.⁴ (DOMINGO, 2015, p. 41, tradução nossa)

Mas, como foram os anos iniciais na escola para essas professoras? Tiveram aulas de Arte? Como elas aconteciam? Destacamos em suas falas que o contato com a Arte na escola durante a infância foi centrado no exercício de cópia; a confecção de trabalhos manuais como bordado e costura; participação em teatros de contos de fadas; atividades com massa de modelar, colagem com linhas, revistas; desenhos livres; cantos e poesias decoradas; encenação de peças teatrais; produção de cartões para datas comemorativas.

É importante destacar que o modelo escolar de ensino de arte vivenciado pelas professoras mais velhas remonta, possivelmente, uma formação docente vinda de Escolas Normais onde as atividades manuais, voltadas para o feminino, se direcionavam para a formação e atuação da mulher no lar. Além disso, nas vozes das professoras, não havia espaço de criação e invenção, pois tudo era cópia e ou reprodução de modelos previamente determinados. Para as professoras mais jovens, já foi possível detectar uma mudança nesse ensino em que as festas escolares, os exercícios e experimentos mais direcionados ao campo da Arte passaram a fazer parte do cotidiano desses encontros na escola.

4 “[...] contar el vivir, lo que se vive, requiere una historia. Damos sentido al flujo de experiencias que vivimos, de un modo narrativo: expressando el movimiento entre el fluir de la vida y los intentos de captarla y hacerla inteligible”.

Ao serem questionadas sobre alguma imagem da infância que até hoje permanece viva em suas memórias, assim elas relataram:

Morava em uma casa que possuía um quintal imenso. Neste quarteirão havia apenas duas casas. Eu e meus irmãos brincávamos muito com as crianças (5) da casa vizinha, no quintal da minha casa e na casa vizinha. No da vizinha, havia um caramanchão coberto por uma parreira, embaixo do qual nós apresentávamos para a família peças de teatro, cantos, recitais, em geral, criadas por nós mesmos. Uma das coisas que mais me encantava era fazer as nossas roupas para apresentação, de papel celofane. Cortar, criar, mas, principalmente, o colorido dos papéis me encantava. (Depoimento da professora Habilidade Interpessoal)

A vizinha me emprestava livros. Por motivos óbvios. Eu gostava de ler. Minha família não incentivava. (Depoimento da professora Sobrevivência)

Lembro muito das dramatizações que fazia com bichos mortos (baratas, pintos, formigas, minhocas) e eu fazia procissão, enterro, todo um ritual. Jogos e brincadeiras. Por quê? Talvez porque a criação dessas narrativas, brincadeiras me tornava livre e me dava prazer. Não sei...a inventividade! (Depoimento da professora Feliz)

Lembro que gostava muito de ir pra escola e que comprar os produtos da lista de materiais escolares com minha mãe era um momento mágico. Com todos eles em casa, ficava horas encapando cadernos, organizando o estojo e etiquetando com meu nome. Fazíamos isso na cozinha enquanto minha mãe cozinhava bolinhos de chuva. Tenho guardado na memória o cheiro dos bolinhos misturado ao cheiro de materiais escolares novos. Acho que sempre valorizei a escola como um lugar tão sagrado quanto a Igreja, por isso, tudo deveria estar limpo e organizado. Gostava muito mais dos lápis de cor, canetinhas e do giz de cera. (Depoimento da professora Pró-ativa)

Ao observar essas narrativas, é possível perceber que a ativação dos sentidos parece aflorar e a produção de imagens revela quão significativa foram as experiências vivencia-

das. Duarte Jr. (2010) afirma que há um saber sensível, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que eles sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. O encanto, o estímulo, a imaginação, a invenção, a magia foram elementos impulsionadores para o exercício dos sentidos e o refinamento do sensível.

Buscando compreender o papel da escola na oferta do ensino de Arte no período da adolescência, questionamos a cada uma das professoras se havia aulas de Arte em suas escolas e como elas aconteciam.

A professora Sobrevivência afirmou ter se matriculado em um curso de extensão na universidade pública de sua cidade natal, ainda enquanto adolescente. Mas, não recorda de ter tido aulas de Arte na escola durante a adolescência. Ela relatou que as aulas no curso de extensão “eram interessantes com professores como João Câmara e Roberto Lúcio” (Depoimento da professora Sobrevivência).

Duas outras professoras não tiveram aulas de Arte durante sua adolescência, Perseverança e Positividade. Para Pró-ativa, as aulas de Arte se centravam em desenhos de observação e geometria. Ela, ao revisitar suas memórias, relatou: “a professora – lembro até hoje de sua voz – colocava um objeto no centro e nós deveríamos desenhá-lo com atenção a todos os detalhes. Luz, sombra, perspectiva, pontos e linha são os conteúdos que recordo” (Depoimento da professora Pró-ativa).

Habilidade Interpessoal, outra professora de nosso estudo, relatou que tinha aulas de desenho e pintura com lápis de cor e algumas aulas eram dedicadas a bordados. Ela explicou: “talvez, por ser uma escola de religiosas, voltada apenas para a mulher. Havia ainda a disciplina de música. Nesta, eram ensinadas as notas e princípios de solfejo” (Depoimento da professora Habilidade Interpessoal).

Para Feliz, as aulas eram direcionadas para fazer trabalhos artesanais como gatos de lã, bordados, tapeçaria, bolsas de couro. A professora Estudiosa destacou que sua escola utilizava os métodos da Escolinha de Arte do Brasil e que havia aulas de campo e bastante material.

Por fim, Liberdade, registrou detalhadamente experiências com a Arte na escola narrando que

na 5ª e 6ª séries, lembro de atividades como pintar com giz de cera, cobrir com nanquim e raspar desenho, xilogravura. Os trabalhos eram livres, com ensino desses tipos de técnicas, creio que nos moldes da Escolinha de Arte, pelo que lembro. Desconheço a formação dos professores. Isso foi nos anos 1978 e 1979. Na 7ª e 8ª séries, as deliciosas aulas de Arte foram substituídas por Desenho Geométrico. Não lembro o nome da professora, lembro que era rígida e que eu tinha que refazer os exercícios de achar baricentro etc., com régua, compasso e esquadro num caderno espiral de desenho, A4 formato paisagem, que a professora corrigia. Eu detestava, devo ter tido recalque quando fui, posteriormente, estudar Arquitetura e abandonei. (Depoimento da professora Liberdade)

As narrativas das professoras evidenciam concepções, conteúdos, métodos e práticas de ensino que foram utilizadas em seus anos escolares na adolescência e estão conectadas a estudos sobre o período histórico como identificados, por exemplo, nas pesquisas de Silva (2004, 2010) e Silva; Santos; Azevedo (2013).

Bosi (2003, p.53) nos alerta na reflexão sobre o papel da memória reforçando que ela “é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”.

Desse modo, para além das vivências com a Arte na escola, as professoras de nosso estudo revisitaram fatos diversos que foram marcantes para elas em relação à Arte naquele período de suas adolescências.

A professora Liberdade narrou sobre a lembrança do “surgimento dos grafites na cidade, na década de 1980, da rainha do frango assa-

do de Alex Vallauri e da atividade de grafite em stencil feita com a turma da minha irmã que eu morri de inveja” (Depoimento da professora Liberdade).

A professora Feliz, por sua vez, explicitou que

eu dançava em uma academia e fiz diversas apresentações em programas de tv, teatros, clubes Internacional e Português. Com 14 anos, comecei a dar aulas de recreação em uma escola da Irmandade das Almas e eu fazia muitas encenações com as crianças e adolescentes da escola. Encenei quase todos os livros de Ana Clara Machado. Fazia os autos de Natal, pastoril, bumba-meu-boi, teatro de bonecos, até capoeira eu dei, mas aí os meninos me ensinavam ou, na verdade, tinham um tempo livre para praticar capoeira quando estavam comigo. As aulas aconteciam dentro da capela, junto à escola. (Depoimento da professora Feliz).

Bosi (2003) nos chama atenção para pensar sobre o enraizamento que, talvez, seja a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. Para ela, o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

A raiz de que trata Bosi (2003) faz conexão rizomática com as lembranças e esquecimentos que são elementos que fazem parte do jogo da memória que vem fundar a identidade. Se a memória é geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a incorporar certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais que dependem da representação que eles fazem de sua própria identidade, construída no interior de uma lembrança (CANDAU, 2012).

Nesse sentido, as professoras ao escolherem narrar esses contatos iniciais com a Arte em suas infâncias e adolescências, ressaltam,

em suas vozes, a representação de sua própria identidade como profissionais das Artes Visuais. Pois, certamente, ao escolher essas narrativas, afirmam que as experiências vividas com a Arte foram significativas sob algum aspecto que colaborou para sua permanência no tempo em suas próprias memórias.

Os relatos das professoras foram acionados por lembranças dotadas de sentido, construídos e reconstruídos a partir do presente pela memória representativa, aquela capaz de escolher entre lembrar ou esquecer, como afirma Joël Candau. Para ele, contar uma história é um ato de criação e não apenas de repetição.

Falar é recordar. O ato de memória que se dá a ver nas narrativas de vida ou nas autobiografias coloca em evidência essa aptidão especificamente humana que consiste em dominar o próprio passado para inventariar não o vivido, mas o que fica do vivido. (CANDAU, 2012, p. 71)

O ato de criação e invenção é ressaltado nas falas das professoras. As experiências de prazer, satisfação e liberdade expressam momentos profundos de alegria. O aguçamento dos sentidos visual, tátil, olfativo, auditivo traz em si toda a carga memorial reelaborada no tempo e se apresenta como elementos constituintes de seus processos formativos.

Assim, Bosi (2003) discorre que a memória resgata o tempo mediante as imagens. A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. Recontar é sempre um ato de criação.

Espaços culturais frequentados e lugares de maior interesse

A análise dos fragmentos singulares das histórias das professoras possibilita instituir uma forma de compreensão de como se dão os processos de acesso e aproximação com a Arte. Por meio das narrativas construídas e reconstruídas, essas professoras se apresentam como ar-

tesãs da memória ao revisitarem os trabalhos e ações cotidianas que vivenciaram em suas trajetórias iniciais de vida. Experiências significativas que possibilitaram a dilatação dos sentidos.

Além dos primeiros contatos iniciais com a Arte no interior da família e, posteriormente, na escola, outros espaços foram promotores de práticas e vivências culturais que possibilitaram marcas no tempo. A professora Feliz relatou ter aprendido tocar violão e flauta doce. Habilidade Interpessoal estudou piano e com muita frequência ia ao cinema e teatro. Pró-ativa participava de projetos sociais e cursos realizado pela igreja. Perseverança frequentava espaços culturais, ia ao teatro, museu. Gostava também de música e poesia. Positividade participava do coral e peças teatrais na igreja. Para ela, outro momento rico em sua formação foi o acesso frequente à cultura local como, por exemplo, nas quadrilhas juninas fortemente desenvolvidas em sua cidade. Essa mesma professora também frequentou assiduamente o Centro Cultural de sua cidade onde eram desenvolvidas aulas de artes plásticas, teatro, coral, dança, violão. A professora Liberdade também teve aulas extraescolares de violão, Artes Visuais, desenho, pintura e artesanato. Por fim, Estudiosa também aprendeu a tocar piano e flauta. Frequentou a Escolinha de Arte e participava do coral na igreja.

Nessas lembranças ativadas pelas memórias das professoras, vale destacar o que nos diz também Meireles (2015) ao pensar sobre a experiência experienciada, como vivida. A autora ressalta que ela permanece privada, mas seu sentido, a sua significação, torna-se pública. A narrativa tecida/contada por cada professora é marcada por uma narrativa viva atravessada, também por um tempo vivo/vivido implicado por subjetividades, significações da vida, revelados ou não na ordem do discurso.

Essa é uma das perspectivas trazidas pelas investigações que utilizam a (auto)biografia,

pois, possibilita entender o sujeito em seus percursos de vida-formação-profissão, tendo em vista valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida, como nos dizem Pereira e Rios (2015).

Ao tratarmos sobre as memórias e elementos das trajetórias de vida de mulheres que se tornaram professoras de Artes Visuais, nos inserimos nos estudos que utilizam a perspectiva metodológica das histórias de vida e, dentro desse vasto campo, mais especificamente, nas (auto)biografias que contemplam as “narrativas de investigação profissional como dispositivo de pesquisa-formação” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.161).

Assim, entender o contexto em que os sujeitos foram e ou estão inseridos contribui para identificar o fio condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc.

No período da adolescência dessas professoras, a presença em museus e cinemas foi uma ação sistemática para quatro delas. Os teatros foram frequentados por cinco dessas professoras. Duas delas apresentam os circos como lugares de experiências vivenciadas. Outros espaços aparecem nas narrativas de três professoras como passeios da escola, excursões da igreja, centro cultural e clube hebraica, como nos contam a seguir.

A professora Sobrevivência nos relatou que sua frequência aos espaços culturais se deu “*só no Rio de Janeiro onde passava as férias. Todos os museus. Graças ao filho da minha vizinha intelectual. Ele era um artista e intelectual*” (Depoimento da professora Sobrevivência).

A professora Liberdade, ao acionar suas memórias, narrou em detalhes diversos contatos estabelecidos em suas vivências dizendo que

eu frequentava, desde a infância, o clube Hebraica em São Paulo, por ser de origem judaica. Lá tem teatro, cinema e exposições. Frequentei grupos juvenis em outros espaços e ia com os amigos ao cinema, teatros e com menos frequência a museus. A escola também levava, ocasionalmente (bem pouco). Lembro de ter ido ao Teatro Municipal assistir orquestra sinfônica com a família, também, fui a concertos no Ibirapuera. Também frequentei grupos de dança folclórica judaica/israeli na Hebraica, na escola e nas associações juvenis, me apresentando em festivais e chegando a ter coreografado, junto com uma colega, o grupo infantil da escola, quando estávamos no 2º grau (Ensino Médio). Eu era aficcionada por esse tipo de dança, que tinha gêneros variados, abrangendo épocas e lugares distintos da cultura judaica. (Depoimento da professora Liberdade)

É possível identificar que os contatos das professoras com os espaços culturais lhes permitiram o acesso a elementos das Artes Visuais, das Artes Cênicas – teatro e circo –, do Cinema, da Dança, da Música. Esses encontros são fatores fundamentais para a ampliação dos repertórios culturais e artísticos que, possivelmente, contribuíram para suas escolhas e percursos profissionais na vida adulta. Além disso, as diversas experiências possibilitaram a dilatação dos sentidos, o contato direto com obras e lugares promotores de Arte.

No entanto, quando questionamos sobre os lugares que mais lhes atraíam na adolescência, as respostas apresentaram outros elementos além daqueles. Aqui se destacaram bibliotecas, teatros, centro cultural e histórico, a igreja, a rua, o clube, a piscina, a praia, a praça, andar a pé ou de bicicleta, o brincar na rua. Esses espaços ressaltam necessidades importantes do convívio e relação social com os grupos de amigos(as) estabelecidos durante as etapas da existência.

Investigar trajetórias de formação significa registrar percursos, leituras e compreensões do sujeito sobre si e sobre o mundo que o

rodeia, envolvendo as múltiplas experiências que possibilitam a expansão das redes de relações que vão sendo tecidas ao longo da vida. Nessa direção, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais e relatos de vida – são segundo a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, práticas de investigação, formação e intervenção, de acordo com Monteagudo (2015).

Pensar sobre si, sobre sua trajetória, seu percurso, suas experiências, suas relações, permite identificar o fio condutor de sua própria história de vida, uma história em formação.

Diante das lembranças revisitadas pelas professoras, dialogamos com Pineau (2015) ao afirmar que as histórias de vida tentam identificar as marcas deixadas no caminho para decodificar as direções que elas podem esboçar. Isso também quer dizer que viver de maneira sensível e sensata implica tomar sua vida de frente e refleti-la para construí-la da melhor

maneira. Assim, as experiências vividas que foram significativas para essas professoras permaneceram vivas em suas memórias.

Atividades de ócio preferidas

Abordamos as professoras no que se refere às principais atividades de ócio preferidas por elas. Esse elemento compõe o que Monteagudo (2015, p. 75) chama de “biograma”. O autor diz que o biograma consiste em uma representação cronológica dos acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa, no transcurso de um eixo temporal que se desenvolve entre o nascimento e o momento atual. Ele destaca, ainda, a identificação da atividade de ócio preferida como um dos elementos de representação simbólica da identidade pessoal.

Assim, elaboramos o quadro abaixo que sintetiza as principais atividades de ócio preferidas pelas oito professoras de nosso estudo.

Quadro 1 – Atividades de ócio preferidas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras.

Das atividades de ócio preferidas pelas oito professoras, destacamos a leitura como uma preferida por sete delas. A ida ao teatro foi apontada por quatro professoras. Cinco delas citaram o cinema, assistir a filmes e ou a documentários. Apenas duas delas apontaram a ida a exposições. Atividades manuais e de esporte foram apresentadas apenas por uma professora.

Pineau (2015) ressalta que a vida não é feita apenas de coisas importantes, mas é feita também de altos e baixos. Para ele, os altos feitos, nem sempre, são os que se destacam primeiro com os jovens e adultos em formação. Mas, “talvez os espaços, as passagens vazias, as experiências nas quais não se vê sentido” (p.31).

Diante disso, é importante destacar que o percurso que informa a apreensão, interiorização, subjetivação de uma percepção vem carregado das marcas da memória porque essa consiste num progresso do passado ao presente, como afirmam Bergson (2010) e Montenegro (2010).

O tempo e a memória são elementos inseparáveis. Ambos impalpáveis. Ambos invisíveis. Ambos em contínua relação. Ambos componentes que nos ajudam a (re)construir trajetórias, percursos, histórias vividas e em processo de formação.

Compreender as histórias de vida como histórias em formação é perceber que se conta ou se recompõe um caminho de formação, de episódios segundo os quais se formou sua individualidade. Assim, a partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem (DELORY-MOMBERGER, 2015).

Algumas considerações

Compreender trajetórias de formação profissional nos ajuda a captar o fio condutor dos

processos e percursos vividos, dos espaços e lugares frequentados, dos contatos e experiências tecidas, das concepções e significados construídos, das descobertas e rede de relações estabelecidas durante a vida. Como afirma Delory-Momberger (2015), recompor um caminho de formação revela o processo de formação da própria individualidade.

Podemos afirmar que durante a infância os primeiros contatos com a Arte para essas professoras foram mediados, sobretudo, pela família e pela igreja. Pela família, por meio de objetos pertencentes em suas casas ou por proporcionar os acessos aos lugares e espaços onde se veiculava Arte. A maioria delas tinha a mãe, o pai ou irmão e parentes próximos envolvidos com música, pintura, trabalhos manuais etc. Além disso, todas elas frequentaram espaços diversos entre museus, teatros, cinema, danças clássicas e populares, feiras populares, espaços de artesanato, escolinhas de arte. Os contatos com arte promovidos pela igreja se deram através da realização de eventos culturais, cursos e projetos sociais organizados junto à comunidade em que estavam inseridas (SILVA, 2017).

Todas essas experiências selecionadas, acionadas, ativadas por elas em suas memórias, ao construírem suas narrativas de formação, destacam sua importância como elementos condutores ao campo futuro de atuação profissional como professoras de Artes Visuais.

Ressaltamos que as relações com o tempo, o espaço, a memória e a construção das narrativas de si nos ajudam a compreender fragmentos singulares das trajetórias biográficas de mulheres que se tornaram professoras de Artes Visuais. Os contatos iniciais com a Arte no interior da família, as aulas de Arte, as marcas de encontros com a Arte, os espaços culturais frequentados, os lugares de maior interesse e as atividades de ócio preferidas e relatadas por elas nos ajudam a compreender os proces-

sos de acesso e aproximação com a Arte, experiências promotoras de dilatação dos sentidos. Além disso, esses elementos contribuem para a identificação das representações cronológicas dos acontecimentos mais relevantes da vida vivida por mulheres que se tornaram docentes, (re)construindo assim seus biogramas e destacando elementos de representação simbólica da identidade pessoal como afirma Monteagudo (2015).

Identificar o fio condutor de sua própria história de vida, uma história em formação atravessa o pensar sobre si, sobre sua trajetória. Esse movimento tenta identificar as marcas deixadas no caminho para decodificar possíveis direções esboçadas, conforme nos diz Pineau (2015). Reforça ainda o entendimento de que viver de maneira sensível e sensata implica tomar sua vida de frente e refleti-la para construí-la da melhor maneira.

Como professoras de Artes Visuais na contemporaneidade, elas colocaram em evidência memórias consideradas por elas como fundantes de uma base inicial e estrutural formativa. Isso revela a busca de entender-se como sujeito em seus percursos de vida-formação-profissão e ressalta também o que afirmou Bosi (2003) ao dizer que a memória é um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.

Referências

- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERNARDES, Rosvita Kolb; VELLOSO, Luciana Mendes. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.243-257.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de Investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.161-171.
- DOMINGO, José Contreras. Profundizar narrativa-mente la educación. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectiva de análises. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 285-296.
- MONTEAGUDO, José González. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 59-95.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PEÑA, Andrés Klaus Runge. Prefácio. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-24.
- PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O ensino como prática de investigação-formação: narrativas de professores universitários. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 307-326.
- PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. *In*:

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 25-40.

SAWYER, Donald; MARTINE, George. Educação e transição demográfica: população em idade escolar no Brasil. Série Documental **Relatos de Pesquisa**, Brasília: Inep/MEC, v.1, 2ª ed., p. 51-96, 2002. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488155. Acesso em: 5 abr. 2020.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar** (Pernambuco, 1950-1980). 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da Arte:** dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife – Pernambuco).

2010. 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Maria Betânia e; SANTOS, Amanda Priscila; AZEVEDO, Milena Leite de. **Memórias não são só Memórias.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Maria Betânia e. Memórias de Professoras das Artes Visuais. In: 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 26ª edição, 2017, Campinas. **Anais...** 26º Encontro da ANPAP Memórias e Inventações. Campinas: PUC, 2017. p. 745-755.

Recebido em: 08/04/2020

Revisado em: 31/07/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Maria Betânia e Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Artes Plásticas pela UFPE. Professora do Departamento de Artes da UFPE e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPE e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do grupo de pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Gephe) da UFMG. *E-mail:* mbspvgav@gmail.com