

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

SANDRA CRISTINNE XAVIER DA CÂMARA

O MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO.  
UMA TRADIÇÃO ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

NATAL/RN  
2012

SANDRA CRISTINNE XAVIER DA CÂMARA

**O MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO.  
UMA TRADIÇÃO ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA CONCEIÇÃO FERRER  
BOTELHO SGADARI PASSEGGI.

Natal-RN  
2012

SANDRA CRISTINNE XAVIER DA CÂMARA

**O MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO.  
UMA TRADIÇÃO ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Tese examinada e aprovada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela comissão examinadora formada pelos professores:

*TESE DEFENDIDA E APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_*

---

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda  
UFC  
EXAMINADOR EXTERNO

---

Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa  
UFRN  
EXAMINADOR INTERNO

---

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
UNEB  
EXAMINADOR EXTERNO

---

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo  
UFRN  
EXAMINADOR INTERNO

---

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto  
UNICID  
SUPLENTE EXTERNO

---

Profa. Dra. Maria Estela Costa H. Campelo  
UFRN  
SUPLENTE INTERNO

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
ORIENTADORA

Natal-RN, 2012

Às professoras Maria da Conceição Passeggi e Tatyana Mabel Nobre Barbosa, pela amizade e companheirismo, tão fortemente cultivados ao longo desses anos.

## AGRADECIMENTOS

À inexplicável força que nos impele às nossas realizações; que nos concede bênçãos; que nos faz acreditar em milagres: Deus.

À Lourdes e Cícero, pais queridos que souberam materializar carinho, apoio e proteção ao longo de minha existência.

À minha querida irmã, Patrícia, que, como ninguém, cuidou/cuida – com um amor incondicional – do meu bem mais precioso. Imprescindível companheira em todos os momentos da minha existência.

Ao meu companheiro Sérgio, que tem sabido caminhar comigo. Sua autenticidade, respeito e carinho são qualidades que fortalecem nossa união e nos mantêm cúmplices em projetos e realizações.

A Danilo, pelas intermináveis mamadas noturnas, que me permitiam descansar e pensar os nexos entre um parágrafo e outro.

Às professoras Conceição Passeggi e Tatyana Mabel, pela paciência e contribuições (teóricas e afetivas) imprescindíveis para a finalização desta tese.

Às companheiras de percurso acadêmico Eleny Gianini, Selma Pena e Maria José Dantas, pela força dispensada e pelo imenso carinho que demonstram por mim, sempre.

À Olívia Neta, Simone Rocha, Cristóvão Pereira, Izabel Regina e Vanessa Cristina pelo apoio fundamental dispensado para a realização e finalização deste trabalho.

À Verônica Pinheiro pela assessoria constante em assuntos “tecno-pessoais”. Agradeço também à sua irmã, Vanessa Pinheiro, pela colaboração na transcrição das imagens.

A Elizeu Clementino de Souza e à Paula Perin Vicentini pela tutoria prestada durante a realização do doutorado sanduíche como missão prevista no PROCAD-NF, em 2009.

A todos aqueles que colaboraram na viabilização e acesso aos memoriais e documentos que constituem os dados desta tese, sem os quais ela não seria possível.

Por fim, um agradecimento especial à Ângela Maria Fernandes que, numa amizade que dura quase 23 anos, foi a inspiração de minha escolha pela docência e caminhada acadêmica.

[...] Em qualquer caso, é importante destacar a mudança do contexto de produção da narrativa de vida. A narrativa acontece em dado momento da história e em um entorno cultural específico. [...] Toda construção biográfica é reveladora da influência educativa exercida pela geração precedente. Toda biografia educativa coloca em cena uma passagem de geração. A narrativa de vida é rica do que a prefigura. Apresenta-se, assim, como uma reconfiguração das heranças que marcaram o processo de construção biográfica dos antigos.

(DOMINICÉ, 2008, p.35)

## RESUMO

A tese tem como objeto de estudo os memoriais autobiográficos. O objetivo geral é descrever o percurso histórico do memorial como uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil. Considerados um gênero híbrido, os memoriais trazem a peculiaridade de focalizar cientificamente trajetórias de vida. A investigação situa-se em três vertentes que se articulam: História da Educação, práticas educativas e usos da Linguagem, as quais nos permitem dialogar com múltiplas referências teórico-metodológicas na sustentação de nossas análises. O *corpus* utilizado para a análise constituiu-se por 40 memoriais autobiográficos, assim distribuídos: 16 memoriais acadêmicos, datados de 1935 a 1970; 07 memoriais acadêmicos, datados de 1980 a 2007; e 17 memoriais de formação, datados de 1995 a 2000. Nesse *corpus* reunimos, ainda, documentos oficiais, que dizem respeito à legislação disposta em editais, resoluções, portarias, regimentos, com os quais tivemos como propósitos: 1) conhecer e compreender o contexto maior de regulamentação do ensino superior no Brasil e seus aspectos concernentes à carreira do magistério superior; 2) investigar a escrita dos memoriais à luz do discurso injuntivo característico dos editais e resoluções nos quais se pautavam. A análise do memorial respaldada na legislação que o regulamenta permitiu reconstituir a imagem do professor ao longo de 80 anos na universidade pública brasileira. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido no marco teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica em Educação e dos estudos sociolinguísticos sobre os gêneros do discurso e as tradições discursivas. As investigações revelam o memorial como um gênero acadêmico no qual se entrelaça a história acadêmico-profissional do professor com a história da carreira do magistério superior no Brasil. Ancorados na perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, segundo a qual os gêneros evoluem e se complexificam à medida que seus contextos de uso também evoluem e se tornam mais complexos, os resultados de nossas análises permitiram correlacionar, nas décadas estudadas, as alterações dos memoriais ao contexto sociohistórico e ao seu uso como uma prática educativa no âmbito da universidade. Desse modo, as análises evidenciaram que essas escritas de si: passam da subjetividade latente para a pura objetividade entre as décadas de 1930 e 1960; apresentam total apagamento do sujeito entre as décadas de 1960 a 1970; ressurgem na década de 1980, tendo como marco o memorial da professora Magda Soares; expandem-se e diversificam-se a partir dos anos 1990, tornando-se também um dispositivo de formação e de projeção profissional. No que concerne aos usos da linguagem, investigamos a relação do sujeito com a linguagem, especificamente a manifestação da alteridade no tecido discursivo dos memoriais. Nessa vertente, as análises apontaram a influência do discurso de autoridade na formação do professor; dos discursos de injunção no processo de inserção profissional e de reinvenção de si no processo de autoria. Nesse sentido, o memorial autobiográfico revela-se como expressão específica da esfera cultural da academia brasileira e nos permite confirmar a hipótese de que cada memorial trata de uma situação singular-plural, ao apresentar uma articulação dialética entre o privado e o público, segundo as estruturas institucionais, nas quais e com as quais o professor|a se formou e com as quais dialoga.

**Palavras-chave:** Memorial autobiográfico. Ensino superior. Pesquisa (auto)biográfica. História da Educação. Alteridade.

## ABSTRACT

The thesis has as object of study the autobiographical memmorial. The general objective is to describe the history of the memmorial as an academic tradition of higher education in Brazil. Considered a hybrid genre, memmorial is known for focusing on life stories from a scientific perspective. The investigation revolves around three intertwined branches: History of Education, educational practices and language usages, which allow us to conduct a dialogue with multiple theoretical-methodological references with a view to supporting our analyses. The *corpus* used for the analysis was made up of 40 autobiographical memmorial, distributed as follows: 16 academic memmorial, dated from 1935 to 1970; 07 academic memmorial, dated from 1980 to 2007; and 17 formation memmorial, dated from 1995 to 2000. In this *corpus*, we also included official documents, which relate to legislation contained in edicts, resolutions, ordinances, regulations, which we used with a view to: 1) getting to know and understanding the big picture of higher education regulation in Brazil and the aspects related to the higher education teaching career; 2) investigating the text of memmorial in the light of the injunctive discourse characteristic of the edicts and resolutions in which they were based. The analysis of the memmorial supported by the legislation which regulates it allowed us to reconstitute the image of the professor throughout 80 years in the Brazilian public university. For this purpose, the study was conducted in the theoretical-methodological perspective of the (auto)biographical research in Education and of the sociolinguistic studies on discourse genres and discursive traditions. The investigations reveal the memmorial as an academic genre in which the professor's academic-professional history and the history of the higher education teaching career in Brazil intertwine. Anchored in the Bakhtinian perspective on discourse genres, according to which the memmorial evolve and become more complex as their contexts of usage also evolve and become more complex themselves, the results of our analyses allowed us to correlate genre changes to the sociohistorical context and to its usage as an educational practice in the university, in the decades under study. Therefore, the analyses showed that these self-writings: go from latent subjectivity to pure objectivity from the 1930s to 1960s; they show total annulment of the subject from the 1960s to the 1970s; they reappear in the 1980s, having Professor Magda Soares' memmorial as perspective; they expand and diversify from the 1990s onwards, taking on a formative role and a perspective of future as well. So far as language usages are concerned, we investigated the relationship of the subject with the language, specifically the manifestation of alterity on the discursive tissue of the memmorial. In this branch, the analyses pointed to the influence of the authoritative discourse on the formation of the professor and of the injunction and reinventing discourses on the authorship process. Therefore, the autobiographical memmorial reveals itself as a specific expression of the Brazilian academy's cultural sphere and allows us to confirm the hypothesis that each memorial tackles a singular-plural situation, by presenting a dialectical articulation between private and public, according to the institutional structures, in which and with which the professor has already formed him/herself and with which he/she dialogues.

**Keywords:** Autobiographical memmorial. Higher Education. (Auto)biographical Research. History of Education. Alterity.



## RÉSUMÉ

La thèse a comme objet d'étude les mémoriaux autobiographiques. L'objectif général est de décrire le parcours historique du mémorial comme une tradition académique de l'enseignement supérieur au Brésil. Considérés un genre hybride, les mémoriaux apportent la particularité de focaliser scientifiquement des trajectoires de vie. La recherche se forme en trois sources qui s'articulent : Histoire de l'Éducation, pratiques éducatives et usages de la Langue, qui nous permettent de dialoguer avec de multiples références théorico-méthodologiques dans la sustentation de nos analyses. Le *corpus* utilisé pour l'analyse se constitue de 40 mémoriaux autobiographiques, ainsi distribués : 16 mémoriaux académiques, datés de 1935 à 1970; 07 mémoriaux académiques, datés de 1980 à 2007; et 17 mémoriaux de formation, datés de 1995 à 2000. Dans ce *corpus*, nous réunissons encore, des documents officiels, en rapport à la législation disposée dans des actes officiels, des résolutions, des documents administratifs, des règlements, avec lesquels nous avons eu l'intention de : 1) connaître et comprendre le plus grand contexte de réglementation de l'enseignement supérieur au Brésil et ses aspects relatifs à la carrière de l'enseignement supérieur; 2) enquêter sur l'écriture des mémoriaux du discours injonctif caractéristique des proclamations et des résolutions dans lesquelles ils se réglaient. L'analyse du mémorial soutenue dans la législation qui le régleme, a permis de reconstituer l'image de l'enseignant tout au long de 80 années à l'université publique brésilienne. Le travail a ainsi été développé dans la limite théorico-méthodologique de la recherche (auto)biographique en Éducation et des études sociolinguistiques sur les types du discours et les traditions discursives. Les recherches révèlent le mémorial comme un genre académique dans lequel s'entrelace l'histoire académico-professionnelle de l'enseignant avec l'histoire de la carrière de l'enseignement supérieur au Brésil. Basés dans la perspective bakhtinienne sur les types du discours, selon laquelle les mémoriaux évoluent et se complexifient au fur et à mesure que leurs contextes d'utilisation évoluent aussi et deviennent plus complexes, les résultats de nos analyses ont permis de corréliser les modifications du genre au contexte sociohistorique et à son utilisation comme pratique éducative dans le contexte de l'université, dans les décennies étudiées. De cette manière, les analyses ont prouvé que ces écritures: passent de la subjectivité latente par pure objectivité entre les décennies 1930 et 1960; elles présentent une totale suppression du sujet entre les décennies 1960 à 1970; elles resurgissent dans la décennie de 1980, en ayant comme limite le mémorial de l'enseignante Magda Soares; elles se développent et se diversifient à partir des années 1990, en assumant également un rôle formatif et une perspective d'avenir. En ce qui concerne les usages de la langue, nous avons enquêté la relation du sujet avec le langage, spécifiquement la manifestation de l'altérité dans le tissu discursif des mémoriaux. Dans cette source, les analyses ont indiqué l'influence du discours d'autorité dans la formation de l'enseignant et des discours d'injonction et de réinvention de soi dans le processus de responsabilité. Dans ce sens, le mémorial autobiographique se révèle comme expression spécifique de la sphère culturelle de l'académie brésilienne et nous permet de confirmer l'hypothèse que chaque mémorial traite d'une situation singulière-plurielle, à présenter une dialectique entre le privé et le public, selon les structures institutionnelles, dans lesquelles et avec lesquelles l'enseignant s'est formé et avec lesquelles il dialogue.

**Mots-clés:** Mémorial autobiographique. Enseignement supérieur. Recherche (auto)biographique. Histoire de l'Éducation. Altérité.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: UM NOVO PARADIGMA .....</b>	<b>23</b>
2.1 O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO .....	28
2.2 ALTERIDADE E HETEROGENEIDADE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....	31
<b>3 O TRILHAR DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS MEMORIAIS.....</b>	<b>35</b>
3.1 A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES AUTOBIOGRÁFICAS.....	36
3.1.1 Memoriais acadêmicos .....	38
3.1.2 Memoriais de formação .....	44
3.1.3 A legislação.....	47
3.2 APROXIMAÇÃO DAS FONTES AUTOBIOGRÁFICAS: EM BUSCA DOS ELOS PERDIDOS...49	
<b>4 O MEMORIAL: O SURGIMENTO DE UMA TRADIÇÃO ACADÊMICA DE 1930 A 1950.....</b>	<b>60</b>
4.1 INTITUCIONALIZAÇÃO DOS MEMORIAIS .....	62
4.2 UMA PRÁTICA DISCURSIVA INTITUCIONALIZADA .....	68
4.3 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMORIAL.....	83
<b>5 O MEMORIAL: PADRONIZAÇÃO, EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE 1960 A 2000.....</b>	<b>96</b>
5.1 BREVE PANORAMA SOCIOPOLÍTICO DA UNIVERSIDADE (1960 A 1980).....	97
5.2 O RESSURGIR DE UMA PRÁTICA DISCURSIVA.....	100
5.3 O MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO .....	107
5.4 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMORIAL.....	115
5.4.1 O trajeto e o projeto de si .....	116
5.4.2 Do <i>curriculum vitae</i> à palavra do sujeito.....	119
5.4.3 A voz da mulher professora.....	120
<b>6 A ESCRITA DO MEMORIAL E O LUGAR DO <i>OUTRO</i> NA CONSTITUIÇÃO DE SI .....</b>	<b>125</b>
6.1 O DISCURSO DE FORMAÇÃO: A VOZ DO OUTRO E O DISCURSO DE AUTORIDADE .....	126
6.2 DISCURSOS DE INJUNÇÃO E DE REINVENÇÃO: O OLHAR DO OUTRO E O PROCESSO DE AUTORIA .....	141
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>

## *Introdução*

*A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.*

*Mikhail Bakhtin (2003a, p. 262)*

As biografias e as autobiografias são gêneros seculares. A sua história, desde seu surgimento, na antiguidade clássica, até os dias atuais, está marcada por um processo de reconhecimento lento e tortuoso, que lhes permitiu passar de gêneros menores e sem interesse acadêmico, para o reconhecimento editorial, literário, histórico e científico, desde o final do século XX. Que mudanças históricas, sociais, intelectuais provocaram essa virada?

Em seu livro “O desafio biográfico: escrever uma vida”, Dosse (2009) traça um histórico do gênero biográfico e, nessa discussão, ele marca o início dos anos de 1980 como um período de redescoberta, na França, por parte das ciências humanas e dos historiadores, das virtudes desse gênero, antes alijado do campo da pesquisa e da divulgação editorial e científica por não suprir as “exigências universitárias de seriedade, competência erudita e legitimação acadêmica” (DOSSE, 2009, p. 23). Com efeito, durante muitos anos as biografias e autobiografias, por se caracterizarem como gêneros impregnados de subjetividade, portanto menores, não poderiam ser alçadas aos parâmetros do rigor científico, uma vez que a ciência e o mundo universitário, de uma forma geral, configuravam-se como espaços bloqueadores da expressão da intuição e da emotividade em ciência (DOSSE, 2009).

Ao contextualizar a situação das publicações de biografias, François Dosse (2009, p. 16) assim se expressa: nos anos 1980, “A biografia é reivindicada pela musa da história” e uma vez derrubado o muro que separa o biográfico do histórico, “assistimos a uma verdadeira explosão biográfica que se apossa dos autores e do público num acesso de febre coletiva que dura até hoje”. Essa mudança de interesse pelas escritas autobiográficas, especialmente no ambiente acadêmico, acompanha uma nova concepção acerca dos acontecimentos narrados e de seus autores. Se, inicialmente, essas escritas estavam reservadas aos dignitários, aos heróis da História, a personalidades extraordinárias, aos santos da Igreja, e a acontecimentos memoráveis, elas se democratizam, deixando lugar para as pessoas comuns e a “trivialidade” do cotidiano. Quem são os “grandes homens” de hoje? E quem são as “grandes mulheres” que contam suas histórias? Que “lugar no mundo” eles e elas ocupam? Em que contextos? A quem interessa suas biografias e suas autobiografias? É evidente que a voz das mulheres surge e se impõe, lentamente, nesse tipo de escrita ao longo da história. Mas, o que nos convém ressaltar, nesse momento, é que

hoje, como dantes, estamos diante de autores que são sujeitos da História, quer se trate de intelectuais, de santos, de heróis ou de artistas, que como Carolina Maria de Jesus (2007), em “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, faz da intimidade de sua voz e do seu dia a dia, o retrato de milhões de brasileiros, catadores de lixo, vivendo nas favelas em idos dos anos 1960, às vésperas da inauguração de Brasília.

Para Dosse (2009, p. 16), assiste-se, em meados da década de 1980, o que podemos chamar de guinada biográfica, quando “as ciências humanas em geral e os historiadores em particular redescobrem as virtudes de um gênero que a razão gostaria de ignorar”. Essa guinada permite à escrita biográfica e autobiográfica “sair do purgatório”, e se tornar um terreno propício às ciências humanas, preocupadas em reexaminar sua ambivalência epistemológica, sempre em tensão entre seu polo científico, positivista, objetivista e seu polo ficcional, subjetivista, interpretativista. O gênero biográfico, por seu caráter híbrido, replica, como nenhuma outra forma de expressão, as tensões e as conveniências entre literatura e ciências humanas.

De acordo com Passeggi (2011), a emergência do biográfico (escrita da vida), nos anos 1980, inscreve-se num movimento científico e cultural, bastante amplo. Face ao declínio dos grandes paradigmas dominantes: o estruturalismo, o marxismo, o behaviorismo, que orientavam até então as pesquisas em suas distintas disciplinas, as ciências humanas e sociais procuram outros caminhos para investigar o lugar do indivíduo no mundo e os laços que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade, entre determinismo e capacidade humana de emancipação, entre o inconsciente freudiano e a consciência histórica de si. Para a autora, nesse movimento, que assegura a emergência do sujeito como ator e autor de sua história:

A linguagem passa a ocupar um lugar central como ação humana na construção da realidade e nos jogos de poder nas práticas sociais. A atenção dos pesquisadores volta-se então para as noções de representações, reflexividade, construção do sentido, crenças e valores, criando novas aberturas para o estudo do cotidiano, como *locus* da ação social, o saber do senso comum e a diversidade cultural, para se acercar da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens (PASSEGGI, 2011, p. 9).

Mas para compreender a linguagem como lugar de construção da realidade e de “jogos de poder nas práticas sociais”, é preciso antes compreender as relações que se

estabelecem entre os modos de dizer e a constituição permanente da historicidade daqueles que narram sua história de vida.

Para Bakhtin (2003a, p. 262, grifos do autor), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais [denomina] *gêneros do discurso*”. E como sugere o autor, na epígrafe que abre esta introdução, cada esfera da atividade humana desenvolve um repertório de gêneros do discurso, que se amplia e se diversifica, na medida em que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa. De modo que os gêneros do discurso nascem, crescem e se transformam de acordo com o prestígio ou desprestígio que adquirem no interior de uma esfera social. Ainda segundo Bakhtin (2003a, p. 283), estamos, portanto, de tal forma, impregnados dos gêneros do discurso que se eles não existissem e “nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Existiria, assim, uma relação dialética entre os gêneros do discurso e a cultura, uma vez que assim como eles vivem para reforçar as estruturas, os valores e as tradições de uma determinada cultura, eles são fortalecidos por ela.

Um dos problemas que se coloca para o estudo dos gêneros do discurso consiste em saber como esses enunciados, relativamente estáveis, se multiplicam e se diversificam ao longo da história. Convém ainda admitir, com Bakhtin (2003a), que se os indivíduos aprendem a moldar seus modos de narrar e de se expressar de acordo com os gêneros disponíveis em suas esferas culturais, eles não renunciam, contudo, nem à sua singularidade, nem à sua capacidade de ajustá-los, segundo seu querer-dizer.

É nessa ordem de interesse que situamos a investigação conduzida em nosso trabalho de tese, sobre os memoriais como uma tradição acadêmica autobiográfica do ensino superior brasileiro. Podemos definir, brevemente, o memorial como uma *autobiografia intelectual*, escrita por professores para responder a uma demanda institucional. Coincidentemente ao período que marca a emergência do biográfico, é, também, no início dos anos 1980, que o uso dos memoriais como um gênero acadêmico autobiográfico ressurgiu na academia e se propaga a partir daí como uma “verdadeira explosão biográfica”. Uma das provas incontestáveis dessa explosão biográfica é, justamente, a multiplicidade de denominações utilizadas para nomear os memoriais a partir de então, tais como: memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial acadêmico,

memorial de formação, memorial formativo, memorial escolar, entre outros. Adotaremos, aqui, a tipologia sugerida por Passeggi (2008) e sobre a qual nos deteremos ao longo da redação desta tese. A autora denomina memoriais autobiográficos, o conjunto de memoriais escritos para responder a uma demanda institucional. E distingue dois tipos de memoriais autobiográficos. Os memoriais acadêmicos, escritos por professores ou profissionais para fins de avaliação em concursos, ou exames de seleção. E os memoriais de formação que, por sua vez, são escritos por estudantes ou profissionais em situação de formação, com os objetivos de reflexão e|ou de certificação.

Para dar uma ideia dessa “febre” institucional, uma busca no Google com o descritor “memorial de formação” nos oferece, na data de hoje, 01/03/2012, “Aproximadamente 2.500.000 resultados (0,29 segundos)”.

Uma vez exposta a problemática da tese, fazemos, a seguir, um breve relato de como se deu a nossa história com os memoriais.

Há mais de doze anos, ainda como estudante do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a condição de bolsista de iniciação científica (PIBIC-CNPq) levou-nos a integrar o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia e Representações – GRIFAR –, liderado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, e a aguçar o olhar para possibilidades de explorar nossos conhecimentos em Linguística na continuidade de estudos pós-graduados em Educação. A nossa participação no projeto de pesquisa – “Memorial de Formação: Processos discursivos e construção da identidade profissional” (PASSEGGI, 1999) – provocou uma verdadeira guinada nas nossas intenções de investigação, quando, além dos referenciais linguísticos, passamos a nos dedicar ao estudo de referenciais sobre a formação docente e a esse gênero acadêmico. Tínhamos como objetivo efetuar reflexões sobre a construção da identidade profissional do educador e os processos discursivos que viabilizavam essa construção, por meio da análise de memoriais de formação, produzidos por professores-alunos do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP|RN). Essa instituição foi criada em 1993 e era então denominada de Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP-RN); a partir de 2001, denominou-se de Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP/RN), quando ampliou sua oferta para a licenciatura em Letras e Matemática, mantendo o Curso Normal Superior.

Na sequência desse projeto, aprofundamos nossos conhecimentos no projeto de pesquisa – “Autonomia profissional e representações identitárias: práticas reflexivas na formação docente” (PASSEGGI, 2002a), que veio consolidar os nossos interesses pelos memoriais como gênero discursivo. O projeto nos permitiu investigar a ressignificação das representações identitárias e suas implicações para a autonomia profissional do professor, por meio da análise de trajetórias de vida (estudantil e profissional) de professores do ensino fundamental, produzidas, oralmente e por escrito, durante a formação continuada, a partir de seu próprio dizer, materializado nos memoriais de formação.

Desse modo, não se tratava mais de analisar a formação/preparação do professor por meio do “produto” do seu trabalho, como na primeira pesquisa, mas sim de investigar o processo de sua formação ao focalizar o seu discurso. O que nos diziam os professores sobre sua trajetória pessoal, estudantil e profissional? Que processos de formação poderiam ser entrevistados a partir dos discursos dos memoriais de formação? Que influências familiares, teóricas, profissionais eram identificadas e retomadas pelos professores na escrita dos seus memoriais? Estas constituíam as nossas questões iniciais de interesse na pesquisa e elas ainda continuam a servir de base para o seu aprofundamento epistemológico nesta tese.

Para dar continuidade aos estudos pós-graduados, ingressamos como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, adentrando as questões das pesquisas que vínhamos realizando desde a graduação. Assim, sem nos darmos conta, já estávamos imersos em uma relação biográfica e acadêmica com os memoriais. Durante o mestrado, estudamos, nos memoriais de formação, a heterogeneidade discursiva, entendida como a manifestação de outros discursos no discurso de um sujeito historicamente situado. Apoiamo-nos em Authier-Revuz (1998) e analisamos o discurso de autoridade, incorporado ao texto sob a forma de citações dos autores que vinham dar sustentação teórica à reflexão, conduzida no memorial, e sua influência na formação do pensamento intelectual dos professores-alunos. Nosso interesse consistia em investigar como os professores se posicionavam diante do discurso do *outro*, enquanto discurso de autoridade, e o incorporavam ao seu próprio discurso, no processo de formação.

A oportunidade de ingressar no doutorado faz, portanto, parte do desenvolvimento de nossas pesquisas e leituras formativas ao longo desse trajeto, desde a iniciação científica até o mestrado. Pudemos, durante esse período, vivenciar junto ao GRIFAR a constituição de uma nova área de investigação em Educação, respaldada pelo interesse crescente nas



escritas biográficas e autobiográficas e o avanço das pesquisas que tomava a voz dos atores|autores sociais como fontes dignas de interesse para a pesquisa educacional. Essa vertente se ampliava na medida do fortalecimento do movimento internacional da pesquisa (auto)biográfica em Educação, que focalizava as histórias de vida profissional, nas quais os autores testemunham atos individuais concretos e ações do grupo etnossociológico ao qual pertencem.

Assim, o interesse em aprofundar as investigações, iniciadas desde a graduação e ampliadas no mestrado, nos ensejou a elaborar nosso projeto de doutorado dentro da mesma temática, ou seja, os memoriais e a prática educativa, mas, desta vez, tomando como objeto de estudo o memorial autobiográfico como uma tradição acadêmica do ensino superior brasileiro.

A proposta de realizar esta tese na Linha de Pesquisa: *História da Educação, Práticas Educativas e Usos da Linguagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), enseja esse aprofundamento pelas articulações que a referida Linha propõe, entre História, práticas educativas e usos da linguagem, que integram aspectos inter-relacionados da maior relevância para nossos estudos. Os três eixos da Linha nos permitem dialogar com múltiplas referências teórico-metodológicas na sustentação de nossas intenções de pesquisa.

Considerando os memoriais como fontes autobiográficas, produzidas por professores, para atender a uma demanda institucional, focalizamos, em nossa tese, o uso desse gênero discursivo como uma *prática educativa*, situando nossos estudos na segunda vertente da Linha de Pesquisa. Os memoriais autobiográficos são aqui considerados, tanto como uma prática educativa de avaliação das experiências narradas, no caso de seleção de candidatos, quanto como uma prática educativa de formação, no caso de ser utilizados em cursos de graduação e de formação continuada. Veremos que esse tipo de escrita é regulamentado segundo os editais de concursos e de exames de seleção, questões cruciais, relacionadas à documentação histórica e aos modos de narrar apreciados e impostos pela academia, ao longo de sua história.

Uma das grandes inquietações que emergiam do estudo dos memoriais era identificar o que inicialmente chamamos de suas origens históricas: desde quando se utilizavam os memoriais no ensino superior brasileiro? Em que ano foram institucionalizados e em quais universidades? Em que circunstâncias eram utilizados? Nesse sentido, situamos,

nossas investigações na vertente da *História da educação* superior, e procuramos descrever o encontro com os primeiros memoriais, assim como os procedimentos para encontrar os elos perdidos, o que nos permitiu restabelecer a cadeia entre o momento de explosão dos memoriais, a partir dos anos 1980, e o momento de sua institucionalização em duas universidades brasileiras. Autênticos documentos históricos, no contexto da história da universidade brasileira, os memoriais remontam aos anos 1930, conforme nossas pesquisas revelaram. Trata-se, portanto, de um intervalo de mais de oitenta anos, estendendo-se dos anos 1935 aos anos 2007.

Um terceiro aspecto que buscamos investigar nos memoriais diz respeito à forma como a pessoa que narra sua história de vida intelectual dá sentido ao ato de escrever o memorial em resposta a uma injunção institucional. Nesse sentido, focalizamos um ponto crucial que é a relação do sujeito com o *uso da linguagem*, uma vez que o memorial é antes de tudo um ato de linguagem. Investigamos como se estabelecem as relações entre o sujeito e a escrita do memorial, procurando descrever as marcas impressas pelo outro no processo de escrita e como incidem sobre o pertencimento, ou não, à comunidade e à cultura acadêmica para a qual e na qual os autores escrevem seus memoriais.

A tese tem, portanto, três grandes eixos de análise. O primeiro é mais, propriamente, histórico e diz respeito à busca da institucionalização dos memoriais e seus vínculos com a história da universidade brasileira. Partimos dos seguintes questionamentos: Quando surgiram os memoriais e em que circunstâncias? Onde se encontram essas fontes históricas? O que elas nos dizem sobre a universidade brasileira? As nossas análises voltam-se para o estudo de memoriais num percurso de aproximadamente 80 (oitenta) anos, uma vez que nos debruçamos sobre memoriais e documentos oficiais que orientavam sua escrita, desde a década de 1930, até a primeira década dos anos 2000, o que nos permite avançar que nosso olhar procura acercar-se de um gênero consolidado na tradição acadêmica da universidade pública brasileira.

O segundo eixo trata da especificidade do memorial como uma tradição discursiva no ensino superior: O que faz emergir esse tipo de escrita como um gênero discursivo institucional? Como ele evoluiu ao longo da história? Quais motivações e interesses permitiram que esse gênero se consolidasse na academia? Que tipos de memorial são utilizados no ensino superior? Quais as suas funções? O que permanece como elemento

invariável ao longo de sua história? Que mudanças estruturais sofreu e por quais razões? O que promove uma eventual variação?

O terceiro eixo, por fim, concebe o memorial em suas relações com as histórias de vida intelectual de seus autores, professores em formação e professores que ingressam ou que se encontram no final de suas carreiras. Tendo em vista que esse tipo de escrita pretende, por um lado, que o autor faça um balanço crítico de sua formação e, por outro lado, se constituir um instrumento de avaliação para uma banca examinadora, buscamos aprofundar aqui a manifestação da alteridade: como a pessoa que escreve se posiciona, com relação ao *outro*, no processo de escrita acadêmica? Que pessoas marcaram sua trajetória intelectual? Como se posiciona face à banca examinadora instituída para apreciar sua história de vida profissional? Finalmente, como o próprio autor se vê a si mesmo como objeto de reflexão?

O que acentuamos em nossos estudos é a necessidade de investigação sobre esse gênero, no sentido de explorar suas potencialidades, seja como instrumento de formação e de avaliação, seja como portador de uma história da educação escrita sob a vivência e percepção de seus atores|autores. E é nesse sentido que os memoriais se tornam: *gênero da história* de homens e de mulheres que reconstituem suas trajetórias de vida e de trabalho; *gênero memorialístico*, em que cada autor|a atualiza saberes e redimensiona espaços de formação e de aprendizagem da profissão no processo de rememoração; *gênero acadêmico*, por meio do qual é possível interpretar e atribuir cientificidade à vida e às aprendizagens cotidianas.

Trata-se, portanto, do instigante processo do ato de auto-bio-grafar (escrever sobre a própria vida), e da inserção no universo da história do ensino superior brasileiro, mediante um gênero discursivo, gerado no seio da academia, que nos dá acesso à vida e à docência através da voz e da letra de quem é professor|a.

O memorial, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, revela-se como expressão específica da esfera cultural da academia brasileira e nos permite partir do fato de que cada memorial trata de uma situação singular-plural no dizer de Josso (2010) e de Ferrarotti (2010). Nesse sentido, cada memorial revela uma articulação dialética entre o privado e o público, formada principalmente nas estruturas institucionais, nas quais e com as quais o autor|a se formou e com as quais ele dialoga.

Nesse sentido, sociedade e indivíduo tornam-se peças essenciais de uma engrenagem, cuja inter-relação pode ser reveladora do ideário acadêmico: quem é o professor que narra? Que ideais emergem de sua história? Como esse ideário norteou sua formação? Quais as expectativas sociais projetadas sobre ele e para ele como profissional docente? Que pessoa-profissional ele é ou deseja ser? São questões dessa natureza que têm impulsionado a pesquisa no meio universitário e profissional. Sua investigação tem conduzido à descoberta de formas de desvelamento do *eu* nessa escrita de si, institucionalizada no ensino superior.

Dessa interação decorrem as potencialidades dessas escritas como fonte de pesquisa para a história das práticas de inserção e de formação de intelectuais no seio do ensino superior brasileiro e seu papel na construção dessa história.

Definimos, então, objetivo geral descrever o percurso histórico do memorial como uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil, cujos desdobramentos são especificamente:

- investigar a institucionalização do memorial na história da educação superior brasileira;
- investigar as relações que se estabelecem entre os memoriais e os contextos socioculturais que determinam suas modificações;
- descrever e discutir as relações do sujeito com o ato de escrever o memorial e a importância do lugar do *outro* na constituição de uma imagem pública de si mesmo nesse processo de escrita.

Destacamos que na composição da tese desenvolvemos uma argumentação que se propõe a acompanhar o movimento dinâmico da investigação conduzida. Ou seja, nas seções quatro e cinco, nas quais tratamos dos memoriais como uma tradição acadêmica, procuramos descrever um movimento dialético que parte do ponto de vista da História da Educação para chegar ao ponto de vista do sujeito, passando pelo espaço intermediário da instituição. As análises fazem também o caminho inverso, partimos do ponto de vista do sujeito, que se posiciona face ao ato de escrita do memorial e nos aventuramos a remontar às origens históricas desse gênero discursivo, passando pelo estudo do memorial como uma prática educativa de grande tradição da universidade brasileira.

Essas seções estão estruturadas em três pontos, correspondendo cada um deles a uma dimensão dos memoriais como uma tradição acadêmica: uma dimensão histórica, que

diz respeito aos vínculos dos memoriais com o contexto sociocultural da universidade brasileira; uma dimensão institucional, que concerne ao uso do memorial como uma prática discursiva, regulamentada por uma legislação acadêmica, mediante a qual se pode inferir o ideário do perfil do profissional e da missão da instituição universitária; finalmente, uma dimensão individual, que é relativa ao ato individual de se expressar mediante um gênero do discurso imposto pela academia.

A seguir, apresentamos a organização do trabalho. Ele se estrutura em sete seções, incluindo esta parte introdutória em que, de forma breve, apresentamos uma visão panorâmica do objeto de pesquisa.

Na segunda seção, “A pesquisa (auto)biográfica em Educação: um novo paradigma”, situamos o nosso estudo no âmbito do movimento da pesquisa (auto)biográfica e apresentamos as teorias que guiam nossas análises.

Na seção seguinte, “O trilhar da investigação com os memoriais”, apresentamos e discutimos a constituição das fontes biográficas e as aproximações teórico-metodológicas para nos acercarmos dessas fontes como tradição acadêmica no ensino superior do Brasil.

Na quarta seção, “O memorial: o surgimento de uma tradição acadêmica de 1930 a 1950”, situamos a origem dos memoriais na história da universidade brasileira, discutimos sua escrita como uma prática discursiva regulada pela instituição e destacamos as características do gênero nas décadas focalizadas.

Na quinta seção, “O memorial: padronização, expansão e diversificação de 1960 a 2000”, descrevemos brevemente o cenário sociopolítico em que a universidade se inseria entre as décadas de 1960 e 1980 e a provável influência deste sobre a forma de apresentação do memorial, focalizando a Reforma Universitária de 1968. Em seguida, discutimos o memorial de Magda Soares enquanto marco do ressurgimento desse gênero como uma prática discursiva que se expande e se diversifica no contexto do ensino superior, passando a ser também um dispositivo de formação. Por fim, descrevemos as características do gênero memorial, que: passa a incluir o “projeto de si” (plano de atuação profissional MPAP); distancia-se do formato do gênero *curriculum vitae*; e passa a ter forte voz da mulher professora.

Na seção seguinte, “A escrita do memorial e o lugar do *outro* na constituição de si”, abordamos a alteridade nos memoriais autobiográficos, investigando o posicionamento da pessoa que escreve face a três posicionamentos diante do *outro*: enquanto discurso de

formação, representado pela referência aos autores mediante citações evocadas como discurso de autoridade na formação; enquanto discurso de injunção, no qual o *outro* é representado pela banca examinadora, pela instituição e pela ciência, no processo de autoria; enquanto discurso de reinvenção, autopoietico, no qual o *outro* é o próprio autor que ao escrever sobre suas experiências se reinventa.

Em nossas “Considerações finais”, sintetizamos os três grandes eixos de nossa tese sobre os memoriais como tradição acadêmica no contexto sociocultural do ensino superior e a sua relevância enquanto discurso com o qual nos biografamos e criamos uma figura de nós mesmos como sujeito e objeto de reflexão.

*A pesquisa (auto)biográfica em Educação: um  
novo paradigma*

*A negação da especificidade da biografia, graças a uma metodologia nomotética e a técnicas coisificadoras, trai o seu caráter essencial, isto é, a sua historicidade profunda, a sua unicidade.*

*Franco Ferrarotti (2010, p. 42)*

Situamos o nosso trabalho sobre e com os memoriais no contexto da pesquisa qualitativa em Educação e no âmbito do movimento internacional da pesquisa (auto)biográfica, que recorre às fontes autobiográficas (escritas de si, diários, memórias, histórias de vida, cartas, relatos) como método de pesquisa, pois configuram-se como testemunhos de atos individuais concretos e ações de grupos sócio-historicamente situados.

As histórias de vida foram utilizadas pela primeira vez como metodologia de pesquisa pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, no início do século XX (NÓVOA; FINGER, 2010). Durante trinta anos (1940-1970), as pesquisas que tomaram as histórias de vida foram relegadas ao esquecimento, diante da emergência e predomínio de um pensamento estruturalista. Nesse contexto, as dificuldades de coleta e tratamento dos dados biográficos acentuaram-se diante da resistência do paradigma quantitativista, que se impunha em detrimento de uma perspectiva interpretativista.

Nos anos 1970, sob a influência da Escola de Chicago, os sociólogos Daniel Bertaux e Maurizio Catani fizeram renascer as histórias de vida. No contexto educacional, entre os anos 1970 e 1980, recuperou-se a história de vida como prática de pesquisa-ação-formação com o propósito de levar aquele que escreve a estabelecer relações entre a sua trajetória individual e a sua formação. Conforme resumem Pineau e Le Grand (1996, p. 4), a abordagem (auto)biográfica em Educação ressurgiu em países de língua francesa:

[...] no Québec, com Gaston Pineau, que passa a utilizar a história de vida como meio privilegiado de pesquisa em formação. Em Genebra, uma equipe de pesquisadores, reunida em torno de Pierre Dominicé, explora os processos de formação via biografia educativa. Na Bélgica, Guy de Villers estuda as histórias de vida como psicanalista. Na França, Bernadete Courtois e Guy Bonvalot desenvolvem a autobiografia-projeto no âmbito da formação profissional de adultos. Em 1991, é criada a Association Internationale des Histoires de Vie et Formation (ASIHVIF).

Esse ressurgimento, entretanto, encontrou resistência para se firmar como um método válido de pesquisa científica ou como meio de produção do conhecimento acerca do homem, o que alijou os aspectos subjetivo e qualitativo das histórias de vida e das biografias do âmbito científico. Como veremos mais adiante, Ferrarotti (2010, p. 36), a esse respeito,



referiu-se à “crise do método”, uma vez que o método biográfico encontrava-se ainda num ponto de tensão da investigação teórica e metodológica das ciências do homem, constatando a crescente preocupação dos sociólogos em enquadrar os estudos biográficos no rigor da pesquisa científica.

A esse respeito, Pineau e Le Grand (1996), distinguem dois tipos do que denominam “grau zero das histórias de vida”. Um primeiro estaria limitado ao presente, apresentando-se na forma de uma vida privada de memórias e de expressão pessoal (por exemplo, os casos patológicos de amnésia e as tentativas de despersonalização do indivíduo). Um segundo grau zero consistiria na escamoteação das “pequenas” histórias individuais pela história oficial (ou ainda os discursos filosóficos, científicos, culturais que escapam à reflexão temporal). No contexto das ciências humanas, foi a forte tradição da crença nesse segundo grau que adiou o entendimento acerca das potencialidades da singularidade das histórias individuais para a compreensão e interpretação dos processos interacionais vividos pelo homem na sociedade. Como lembram Pineau e Le Grand (1996, p. 6):

Não é, portanto, tarefa fácil afastar-se do patrimônio prestigioso da História e da ciência para dar a palavra ao “eu”, levá-lo a trabalhar, a fazer a triagem e a refletir sobre as palavras e momentos herdados. [...] Existe também um limiar que não pode ser ultrapassado sem o risco de intervir na intimidade, de atingir liberdades individuais ou exercer uma violência totalitária. Mas ignorar ou ilegitimar essas escritas individuais é desconhecer a dimensão simbólica do ser humano, que necessita inscrever-se para ser e construir seu devir.

De um modo geral, nessa citação, os autores referem-se ao problema da tradição metodológica, segundo a qual a objetividade científica devia imperar. A esse respeito, Ferrarotti, no campo da Sociologia, afirma que o “conhecimento torna-se então aquilo que a metodologia sociológica sempre quis evitar: um risco” (FERRAROTTI, 2010, p. 49). De fato, enfrentar esse risco ao conceder ao “outro comum” a vez da palavra e, acima de tudo, levá-la em consideração – esquecendo-se de seu *status* de verdade, representatividade, validade científica ou grau de generalização – é o que aos poucos nos tem permitido conhecer “a dimensão simbólica do ser humano” e a partir disso compreender, interpretar e agir sobre e transformar estruturas tidas como imutáveis.

Em Portugal, no ano de 1988, foi publicado o livro “O método (auto)biográfico e a formação”, organizado por Antonio Nóvoa e Mathias Finger. No Brasil, essa obra foi reeditada, em 2010, na condição de um “clássico” no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, e inaugura a Série *Clássicos das histórias de vida*, da Coleção “Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação”, coordenada por Maria da Conceição Passegi, Elizeu Clementino de Souza e Christine Delory-Momberger<sup>1</sup>. Trata-se de uma antologia que reúne textos de Adèle Chené, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Christine Josso, Gaston Pineau e dos próprios organizadores, versando sobre a utilização do método (auto)biográfico no domínio da formação permanente de adultos. Em seu Preâmbulo, destaca-se a preocupação com uma “renovação metodológica” para se responder “aos desafios de uma formação para a mudança, enquanto fomentadora de novas atitudes, produtora da inovação de práticas, integradora de novos saberes”, importando para tanto “experimentar novas formas capazes de levar a um maior empenhamento de cada um na sua própria formação”, reforçando-se, ao mesmo tempo, “o envolvimento das instituições e a aproximação aos problemas emergentes do exercício profissional” (DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS, 2010, p. 15).

É nesse sentido que os autores enfatizam a introdução do método biográfico no domínio das pesquisas em ciências da educação, nas quais ele é compreendido não somente como instrumento de investigação, mas também de formação. Para os organizadores, “o *método biográfico* permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos *processos* das pessoas que se formam” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23, grifos dos autores), a partir do que se procura refletir sobre o “que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Essa e outras publicações no período (NÓVOA, 1992, 1995) influenciaram as pesquisas em Ciências Sociais e Humanas no Brasil, particularmente, na área da formação de professores, representadas por grupos que se difundiram nas universidades brasileiras, os quais trouxeram relevantes contribuições de natureza teórico-metodológica para as investigações que utilizam fontes (auto)biográficas.

---

<sup>1</sup> Professores-pesquisadores, respectivamente: da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; da Universidade do Estado da Bahia; da Universidade de Paris 13|Nord.

Passeggi<sup>2</sup> e Souza (2008), na apresentação do livro *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*<sup>3</sup>, fazem um balanço do movimento em torno da pesquisa autobiográfica, destacando a cooperação científica nacional e internacional como uma base sólida para a repercussão e consolidação do *(auto)biográfico* como método de investigação, prática de formação e intervenção social no âmbito das Ciências Sociais e Humanas:

Os debates epistemológicos, teóricos e metodológicos em torno do (auto)biográfico inscrevem-se no contexto de investigações desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação no Brasil, França e na Espanha, Portugal, Canadá, Suíça, Polônia e Alemanha por pesquisadores europeus e/ou brasileiros que desenvolveram pesquisas nesses países. A cooperação científica entre esses pesquisadores e entre seus grupos de pesquisa ou laboratórios ampliou-se com a realização dos *Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica* [...]. (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 14-15)

Os autores referem-se aos “Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)”, realizados, respectivamente: em 2004, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre-RS; em 2006, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador-BA; em 2008, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN; e em 2010, pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP. O crescente interesse pelas temáticas<sup>4</sup> abordadas nesses congressos evidencia e coloca no centro das discussões “a reflexividade (auto)biográfica, entendida como a capacidade humana de apreender a vida dando-lhe forma e sentido” (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 16).

Ainda no ano de 2008, uma investigação da professora Maria Stephanou acerca dos estudos sobre memórias, histórias de vida, história oral, biografias e autobiografias relacionados à formação docente no contexto das pesquisas produzidas na pós-graduação

---

<sup>2</sup> Em setembro de 2008, após quase dez anos de pesquisas em torno dos memoriais, no âmbito da pesquisa autobiográfica, a autora assumiu a organização e realizou com êxito a terceira edição do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, na cidade de Natal-RN.

<sup>3</sup> Este constitui o segundo dos sete livros da coleção “Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação”, lançada durante a realização do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, na cidade de Natal-RN, em setembro de 2008.

<sup>4</sup> A temática do I CIPA, “A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria”, retomou o título do livro organizado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, presidente e idealizadora do Congresso, e lançado na ocasião com os trabalhos dos pesquisadores convidados. O tema proposto pelo II CIPA, presidido por Elizeu Clementino de Souza, buscou aproximações e relações entre “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”; no evento foram lançados dois livros. O III CIPA, presidido por Maria da Conceição Passeggi, abordou a temática “(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes”, a partir da qual foram organizados seis livros, lançados na ocasião (PASSEGGI; SOUZA, 2008).

brasileira, constata seu expressivo crescimento a partir dos anos dois mil. Nessa investigação, a autora reuniu um *corpus* de 150 resumos a partir de levantamento dos mestrados e doutorados defendidos entre 1997 e 2006 registrados no Banco de Teses da CAPES<sup>5</sup>. Para a busca nesses resumos, ela utilizou os descritores “biografia” e “(auto) biografia”, restringindo seu interesse e análise à área da Educação. Com essa pesquisa, Stephanou conseguiu apresentar um panorama nacional composto por 39 instituições universitárias federais, estaduais e privadas, das diversas regiões do país, nas quais se apresentou um quadro de crescimento que passou de 10% em 2001 para 20,66% em 2006. Para ela, trata-se de um momento de “emergência e proliferação de estudos acerca da temática na área”, devido à sua maior difusão, seja “através de programas de intercâmbio, eventos e publicações nacionais e internacionais, seja pela consolidação de grupos de pesquisa ligados aos programas de pós-graduação” (STEPHANOU, 2008, p.26). Vale salientar que na referida investigação destacou-se, no Nordeste, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a qual apareceu em segundo lugar no quadro geral, com seis dissertações e nove teses defendidas ao longo do período pesquisado. Esse dado vem, de certa forma, corroborar a UFRN como instituição federal de importante expressão nessa linha de pesquisa no Brasil, imbricada na origem do movimento biográfico no campo da formação docente.

Por fim, acrescentamos que a efervescência desse movimento no Brasil fez nascer, em 2007, a Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF); e, em 2008, na ocasião do III CIPA, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGRAPH).

## 2.1 O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

A partir do momento em que o modelo de ciência clássica de pesquisa, dotado de todo um rigor científico (cuja delimitação de um problema, a instauração de hipóteses e a necessidade da experimentação para se chegar a um resultado são elementos obrigatórios) foi “transferido” do domínio das ciências naturais para o domínio das ciências humanas, isso, inevitavelmente, gerou alguns impasses. O principal deles recaiu sobre o objeto de estudo –

---

<sup>5</sup> Resumos disponíveis, *on-line*, na página *web* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

o homem –, o qual deixou de ser imparcial e, na maioria das vezes, previsível, para ser influenciável e imprevisível; deixou de ter um comportamento singular para ser multi-comportamental. As inúmeras discussões em torno do assunto buscavam uma saída para a seguinte questão: como fazer pesquisa no âmbito das ciências humanas utilizando o modelo de ciência clássica, tão limitado às relações de causa e efeito observadas na natureza? Na busca de respostas, entretanto, não se chegou a um consenso e os trabalhos científicos, da área humanística, continuaram impregnados desse pensamento metodológico, o que acabou por reduzir a riqueza de tantos dados a uma mera representatividade estatística.

O método (auto)biográfico surgiu em meio a toda essa polêmica e, conseqüentemente, encontrou resistência para se firmar, tanto como um método “válido” de pesquisa científica, quanto como um caminho “válido” para a produção do conhecimento acerca do homem, o que relegou o aspecto subjetivo e qualitativo das histórias de vida e das biografias a um segundo plano ou a plano algum. Ferrarotti (2010, p. 36), a esse respeito, faz a seguinte afirmação: “Crise do método, exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos: o método biográfico situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”, constatando a crescente preocupação dos sociólogos em atribuir à biografia a confiabilidade necessária no âmbito da pesquisa científica.

Assim, a sociologia passou a utilizar largamente o método biográfico em seus trabalhos. A biografia, entretanto, era frequentemente tratada como um simples conjunto de materiais biográficos justapostos, sendo reduzida a uma “‘fatia de vida’ social utilizável como *exemplo*, *caso* ou *ilustração*, num quadro interpretativo situado a um nível mais elevado de abstração” (FERRAROTTI, 2010, p. 38). Com essa concepção, a especificidade de cada história de vida, de cada biografia não possuía maior valor sociológico do que seus aspectos comuns a outras biografias análogas, já que era isso o que possibilitava uma quantificação, através da qual se chegava a uma representatividade numérica e permitia generalizações indutivas.

Para Ferrarotti (2010, p. 43), essa tendência homogeneizadora das biografias se deveu ao abandono da utilização dos materiais biográficos primários – “narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*)” – e à preferência pelos materiais secundários – “documentos biográficos de toda e espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de

uma relação primária com as suas ‘personagens’” (FERRAROTTI, 2010, p. 43). Segundo o autor, a renovação do método biográfico baseava-se exatamente no retorno à valorização dos materiais primários e da sua *subjetividade explosiva*.

Em nossa pesquisa, utilizamos um tipo de material considerado por Ferrarotti como secundário, pois desprovido da *subjetividade explosiva*, própria das interações primárias – os memoriais autobiográficos: narrativas de vida profissional fundamentadas em referencial teórico, em que o autor vai estabelecendo relações entre a sua história pessoal e o seu percurso profissional a partir de uma ação crítico-reflexiva. Assim, não é a “subjetividade explosiva”, própria desse tipo de texto, o que nos interessa, mas sim a subjetividade latente no tecido discursivo – objeto de constantes reelaborações. Nóvoa (2010, p. 166), citando Alain Bercovitz, diz: “a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O saber gera-se na partilha do discurso”. Então, é esse exercício do discurso, o uso da palavra pelo autor que nos vai permitindo depreender a “tomada de consciência” desses professores em relação à sua trajetória profissional e à adequação/relevância dos seus conhecimentos para o cargo pretendido e seu posicionamento diante do *outro*, seja ele o discurso de formação, de injunção ou de reinvenção de si.

Ao adotarmos a perspectiva do método (auto)biográfico, defendemos, com Ferrarotti (2010), que essas fontes não são utilizadas para ilustrar uma época ou um período, mas nos acercamos delas como um saber organizado, que nos cabe decifrar. Conforme a pesquisa (auto)biográfica em educação vem evidenciando, é possível aceder às práticas sociais manifestadas nas fontes autobiográficas, as quais são, ao mesmo tempo, reveladoras do processo de constituição de uma cultura e da identidade docente. É nesse sentido que corroboramos a seguinte afirmação de Ferrarotti (2010), quando discute a relevância de uma metodologia sociológica verdadeiramente voltada para uma hermenêutica do indivíduo em suas interações sociais:

Temos de abandonar o modelo mecanicista que caracterizou as tentativas de interpretação do indivíduo por meio de “frame-works” sociológicos. O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um pólo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade (FERRAROTTI, 2010, p. 44, grifos do autor).

Tal entendimento faz-nos, com o autor, compreender que o nosso “sistema social” é formado por nossos atos, sentimentos, crenças, cuja história “está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 44), sendo, então, no movimento “desestruturante-reestruturante” das estruturas sociais, das quais somos parte, que revelamos e somos revelados como sínteses vertical e|ou horizontal dessas estruturas. Os memoriais autobiográficos produzidos no contexto institucional da educação superior têm-se mostrado documentos potenciais para o desvelamento e consequente interpretação dessas estruturas sociais.

Nesse sentido, o “sistema social” dos professores ao reapropriar-se singularmente do “universal social e histórico” que os rodeia nos permite “conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 23) e, com isso, buscar formas de compreensão acerca de como ocorre a dialética entre as práticas socioculturais e a subjetividade desse grupo social.

## 2.2 ALTERIDADE E HETEROGENEIDADE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Um dos fundamentos da linguagem é a possibilidade da comunicação, processo que implica a presença do *outro*. Seja ele concreto, imaginário ou apenas possível, é quem nos orienta ao falar ou escrever. Aí reside o aspecto fundamental e inquestionável das relações de alteridade (ou discurso do *outro*) como ponto de partida para a assunção dos nossos posicionamentos em contextos de comunicação específicos. Como em qualquer outro gênero textual, o processo de escrita do memorial implica a presença/presunção de *outro(s)*, com o(s) qual(is) o autor dialoga. As interações vividas por cada pessoa, ao longo de sua história, possibilitam-lhe aprendizagens diversas e recíprocas. Cada ato enunciativo constitui-se, simultaneamente, como resultado de um processo histórico e dá início a uma nova fase da história. Bakhtin, ao descrever o papel da palavra na relação entre os interlocutores durante a interação verbal, assim resume:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim

e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1995, p. 113, grifos do autor).

Nessa perspectiva, consideramos os memoriais como um ato enunciativo dos sujeitos; como um discurso que, diante da “palavra” do *outro*, assume pelo menos três posicionamentos: 1) a reproduz e com ela mantém uma relação de aceitação ou de refutação – as citações como discurso de formação|autoridade; 2) a ressignifica e com ela mantém uma relação de subordinação ou de emancipação – a legislação, a banca examinadora, a instituição como discursos de injunção; 3) a reinventa e com ela mantém uma relação de reafirmação ou de redescoberta – o si mesmo como discurso de reinvenção de si. E isso é o que possibilita a re-constituição, enquanto ser-na-profissão, do professor-candidato: sua palavra e a do *outro* configuradas como duas fases simultâneas de um mesmo processo interativo que permite novas e permanentes interações.

No campo da Linguística, recorrendo à última fase da corrente teórica Análise do Discurso (AD)<sup>6</sup>, na qual Pêcheux reconhece a heterogeneidade discursiva como “uma heterogeneidade que é constitutiva do discurso e que é produzida pelas várias posições assumidas pelo sujeito” (BRANDÃO, 1998, p. 42), contextualizamos o surgimento de outras vertentes diante da flexibilização da noção de assujeitamento do sujeito face às formações discursivas<sup>7</sup>, assim como a introdução de questões da alteridade e da heterogeneidade discursiva. É nesse momento de renovação teórica que se destaca, entre outras, as contribuições de Jacqueline Authier-Revuz que, embasada na concepção dialógica de Bakhtin e adotando uma perspectiva exterior à Linguística, entra no campo da Psicanálise e busca entender o sujeito como um efeito de sentido dentro da diversidade de uma fala

---

<sup>6</sup>A análise do discurso (AD) e a teoria da enunciação contribuem para o nosso estudo ao tratar de questões em torno da relação sujeito e linguagem. A título de contextualização, segue uma breve descrição da trajetória da AD, ao longo do seu desenvolvimento, focalizando as concepções de sujeito em suas diferentes fases. Na primeira formulação, o sujeito é concebido como um “servo” do discurso, uma vez que sua subjetividade está assujeitada às coerções da formação discursiva e da formação ideológica. Na segunda formulação, embora a noção de interdiscurso – que admite uma penetração do outro na “máquina” de produção discursiva – já integre as discussões da AD, ainda assim, o sujeito continua assujeitado ao dispositivo da formação discursiva a que pertence. Por fim, na sua terceira formulação, a AD focaliza a noção de heterogeneidade discursiva enquanto constitutiva do discurso e produzida pelas várias posições assumidas pelo sujeito. (BRANDÃO, 1998, p. 42).

<sup>7</sup>Formação discursiva (FD) – conceito de Foucault (1969): “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...] diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 43).



heterogênea: decorrência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (BRANDÃO, 1998).

Apoiando-nos em Possenti (1993), não nos parece cabível entender o sujeito como uma estrutura, como um suporte do seu discurso ou como aquele que apenas repete o já dito, configurando-se como escravo do “isso que fala”. Longe de uma posição radical, entendemos que o sujeito não é totalmente “assujeitado” nem totalmente livre. Concordamos com Brandão, quando faz uma retrospectiva crítica acerca da concepção de sujeito nas três fases da AD:

Não se trata, portanto, de negar o sujeito ou destruí-lo, mas de reconhecê-lo na sua complexa multiplicidade: nem totalmente “assujeitado” nem totalmente livre. Trata-se antes de rejeitar qualquer identidade imobilista e cristalizadora do sujeito e igualmente de eliminar qualquer identificação fixa e homogeneizadora do sentido (BRANDÃO, 1998, p. 45).

Como aceitar um sujeito inteiramente condicionado diante da instabilidade dos sistemas, provocada pela ação desse mesmo sujeito? (POSSENTI, 1993). Como conceber esse sujeito como dependente ou como “máquina” dominada pelo sistema, se ele consegue se constituir na e pela linguagem? O sujeito, portanto, longe de possuir uma identidade imobilista e cristalizada, está presente no seu discurso e a renova a cada interação realizada. As interações verbais dos sujeitos interligam passado e presente e a marca da subjetividade de cada um fica impressa no interminável processo sócio-discursivo em que vivemos. É nesse sentido que Bakhtin (2003a) afirma que nossa fala são elos constitutivos da cadeia verbal formada nas e pelas interações humanas, através das quais nos tornamos sujeitos do nosso próprio dizer.

Segundo Benveniste (1989), o ato individual de colocar a língua em funcionamento constitui o processo de enunciação. O autor considera para o estudo da enunciação o próprio ato enunciativo, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização. Nesse sentido, a realização do ato de enunciação implica a existência do locutor, um dos primeiros elementos para o estabelecimento da situação enunciativa. Assim, a língua só passa a ser fala pelo ato complexo de enunciação no qual se efetiva como discurso que atinge o outro, este por sua vez retorna a palavra através de uma outra enunciação. Para Benveniste, sendo a enunciação uma realização individual, ele a define como a apropriação

da língua pelo locutor (eu), que interage com seu interlocutor (você). Ao manipulá-la como instrumento, o locutor realiza um trabalho sobre a língua, de acordo com suas intenções. Esse interlocutor, real ou virtual, só é definido a partir da enunciação, que tem como referência o mundo tal como ela é estabelecida pelo locutor. Em suma, o que caracteriza a enunciação é “a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87). Isso configura o que o autor chama de “quadro figurativo da enunciação”, em que a enunciação contém duas figuras necessárias: a origem (o eu) e o fim (o outro), as quais compõem a estrutura do diálogo, em que os interlocutores alternam-se como protagonistas do processo enunciativo.

Bakhtin (1995), por sua vez, ao estudar a interação verbal, evidencia o lugar central ocupado pela linguagem na organização social. Do seu ponto de vista, a enunciação não pode ser concebida como um ato individual de utilização da língua pelo sujeito, mas como ato social cuja realização depende da interação entre dois sujeitos historicamente situados: “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1995, p. 112). Na perspectiva bakhtiniana, a enunciação é caracterizada pela dialogia. O discurso dos outros ou de outrem perpassa todo ato de enunciação, pela enunciação. Ao retomá-lo em nossa fala (exterior ou interior), ou tomá-lo como referente, somos obrigados a nos posicionar diante dele. É nesse sentido que podemos dizer que nos construímos e construímos irremediavelmente a nossa percepção da realidade, na interação verbal, em estreita relação com um interlocutor ideal (representativo, padrão), que se interpõe entre nós e o mundo, a partir de situações de comunicação, realizadas dentro de um grupo socialmente organizado.

Nos memoriais, esses discursos são elementos de (auto)constituição dos professores, pois eles se posicionam diante deles a partir de situações de apropriação, de ressignificação ou de reinvenção. Tomam-lhos como orientadores da escrita de sua autobiografia profissional, num processo mental que persegue a figura ideal de professor.

## *O trilhar da investigação sobre os memoriais*

*Não nos enganemos: não se trata de pleitear a utilização exclusiva das narrativas de vida, mas de propor sua articulação com outras formas de observação e outras fontes documentais.*

*Daniel Bertaux (2010, p. 30)*

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico realizado, explicitando o processo de constituição das fontes autobiográficas e os critérios de seleção utilizados. O percurso realizado para o acesso a essas fontes está entremeado de nossas primeiras aproximações de análise do *corpus* da pesquisa.

### 3.1 A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES AUTOBIOGRÁFICAS

Enquanto *autobiografias intelectuais* os memoriais podem ser classificados como um gênero híbrido, situando-se no entremeio, trazendo característica de um documento pessoal, por se tratar da história da formação da pessoa que escreve, e de um documento institucional, por fazer parte de requisitos exigidos seja para um concurso ou para a ascensão funcional (memorial acadêmico), seja como exigência para a obtenção de um certificado (memorial de formação). Para Bogdan e Biklen (1994), quando escolhemos como fonte de pesquisa os documentos pessoais, devemos, enquanto investigadores, tentar compreender as motivações da pessoa ao escrever. Nesse sentido, apoiados em Allport (1942), Bogdan e Biklen (1994, p. 179) apresentam algumas razões que levariam uma pessoa a produzir sua própria biografia, dentre elas destacamos apenas as que mais se aproximam das motivações de escrita dos memoriais: “defesa especial de si próprio ou de uma causa” e “pressões exteriores para escrever a autobiografia”. Esses dois pontos, longe de situarem polos opostos, aparecem como motivos primordiais e se articulam no processo de escrita dos memoriais. Pois no ato de escrever um memorial a pessoa sofre “pressões” institucionais para contar a história de sua formação e defender uma causa: a de se mostrar digno daquilo que pretende alcançar com essa escrita, seja um lugar na carreira docente, seja um certificado. Cada narrador busca demonstrar, comprovar, defender aquilo que conta sobre sua vida assim como suas aptidões intelectuais, profissionais e/ou pessoais diante de uma banca examinadora, que avalia a adequação do que está escrito segundo a demanda institucional: o ingresso ou ascensão na carreira ou a obtenção de um certificado.

Nossos dados foram construídos em dois momentos e a partir de dois procedimentos distintos. O primeiro momento concerne ao processo de recolha dos memoriais de formação, realizado, em Natal-RN, no já referido IFESP-RN, instituição de ensino superior que os introduziu no Brasil, e os utiliza como trabalho de conclusão de curso. O segundo momento da recolha aconteceu de 2008 a 2010, na Faculdade de Medicina

Veterinária da Universidade de São Paulo (USP) e na Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse segundo momento refere-se ao processo de buscas documentais e nos permitiu situar a institucionalização dos memoriais acadêmicos nessas duas instituições, assim como situar o contexto histórico de produção e de recepção desses primeiros memoriais.

Como afirmamos anteriormente, nossa tese objetiva aprofundar as investigações que temos conduzido desde nossos trabalhos de iniciação científica, quando começamos a nos interessar pelos *memoriais de formação*. De modo que ao buscar reconstituir a história dessa tradição acadêmica, já tínhamos em nossos arquivos uma parte considerável das fontes autobiográficas, uma vez que tanto em nossos trabalhos de iniciação científica quanto na nossa dissertação de mestrado trabalhamos com os memoriais de formação. Essas mesmas fontes serão agora vistas sob um novo ângulo, permitindo-nos avançar na reflexão. Em primeiro lugar, elas serão vistas do ponto de vista histórico e serão incluídas como parte do processo de diversificação dos memoriais que se consolida a partir dos anos 1990, quando o memorial passa a ser utilizado como dispositivo de formação. Em segundo lugar, elas serão examinadas como prática discursiva com o objetivo de traçar paralelos com o memorial acadêmico. Por fim, elas serão analisadas com relação ao processo de escrita a fim de investigar o que nos aparece como traços significativos da narrativa.

O nosso universo de pesquisa foi a formação de professores no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), onde acompanhamos o processo de elaboração dos memoriais nas sessões semanais de orientação. Além dos registros das nossas observações no diário de campo, realizamos também gravações em fitas de áudio, cuja escuta e transcrições foram fundamentais para as análises. A vivência no campo nos permitiu, acima de tudo, perceber, compreender e buscar interpretações para os diferentes momentos vividos pelo grupo, diante da crucial tarefa de produzir um trabalho de final de curso. Observamos a gradação de sentimentos do grupo, que ia desde a tensão e o medo iniciais, até os sentimentos de alívio, alegria e muito orgulho na defesa do memorial, passando pelas dúvidas e dificuldades inerentes ao processo de superação dos desafios durante a escrita. Pudemos, à época, nos familiarizar com o funcionamento da instituição pesquisada e todo o processo relativo à orientação, acompanhamento e defesa dos memoriais.

Com o propósito de aprofundar nossa investigação sobre e com os memoriais, fomos verificar nas bibliotecas e nos arquivos da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia – FMB|UFBA, e das Faculdades de Medicina Veterinária e Zootecnia – FMVZ e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da USP, a possibilidade de encontrar os memoriais datados dos anos 1930, que as pistas de investigação nos indicavam. Assim como a legislação que orientava a sua escrita, no sentido de reconstituir, na medida do possível, o contexto histórico de produção e de recepção dessas escritas autobiográficas. De modo que, além de decretos, editais e resoluções, recolhemos ainda legislações específicas de regulamentação da carreira do magistério no ensino superior, que encontramos em diferentes arquivos e que nos permitiram aqui retratar o percurso dos memoriais ao longo de 80 anos, ou seja, desde a década de 1930 até a década de 2010, período durante o qual circunscrevemos a pesquisa da tese.

Essa “profusão de comunicações escritas e ficheiros”, produzidos pelas instituições e outras organizações burocráticas, é referente a documentos oficiais e, como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 180), fazem parte da pesquisa documental. Mesmo entendendo a vasta abrangência dessa definição, os exemplos trazidos pelos autores permitem-nos uma aproximação com os tipos de documentos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Os memoriais encontrados assim como a documentação analisada fazem referências entre si, o que nos permitiu investigar os memoriais, tanto no que concerne à questão dos padrões de injunção institucional, quanto aos modos como se perfilam na escrita as marcas ou ausência de si e do *outro* nesse tipo de escrita acadêmica. Para tanto, constituímos o *corpus* da pesquisa como apresentado nas páginas que seguem.

### **3.1.1 Memoriais acadêmicos**

O quadro seguinte apresenta o total de 47 (quarenta e sete) memoriais acadêmicos, datados de 1935 a 1980. Cada uma das cinco décadas foi colorida com uma cor específica para melhor visualização do conjunto.

MEMORIAIS ACADÊMICOS (1935-1980)						
Ano	Autor	Título	Pág	Finalidade	Instituição	Código
1935	Clemente Pereira	Memorial	31	Catedrático	FMV-USP	01 35
1935	Flávio Oliveira R. da Fonseca	Memorial	38	Catedrático	FMV-USP	02 35
1935	Zeferino Vaz	Memorial	28	Catedrático	FMV-USP	03 35
1936	Dorival da Fonseca Ribeiro	Memorial	58	Catedrático	FMV-USP	04 36
1936	Max de Barros Erhart	Curriculum Vitae	19	Catedrático	FMV-USP	05 36
1936	Paulo Enéas Galvão	Memorial	20	Catedrático	FMV-USP	06 36
1938	Cesário Ramos Machado	Curriculum Vitae	08	Catedrático	FMV-USP	07 38
1938	Adriano de Azevedo Pondé	Títulos e trabalhos científicos	54	Catedrático	FMB-UFBA	08 38
1941	Paschoal Mucciolo	Memorial	15	Catedrático	FMV-USP	09 41
1942	Laerte Machado Guimarães	Memorial	04	Catedrático	FMV-USP	10 42
1942	Theodoro Lion de Araújo	Memorial	11	Catedrático	FMV-USP	11 42
1946	Romeu Diniz Lamounier	Memorial	14	Catedrático	FMV-USP	12 46
1946	Sebastião Nicolau Piratininga	Memorial	10	Catedrático	FMV-USP	13 46
1946	Heinrich Hauptmann	Memorial	16	Catedrático	FFCL-SP	14 46
1950	Humberto Cerruti	Memorial	120	Docente livre	FMV-USP	15 50
1951	Paulo M <sup>a</sup> Gonzaga de L. Jr.	Memorial	17	Catedrático	FMV-USP	16 51
1951	Ary França	Memorial	05	Catedrático	FFCL-SP	17 51
1952	Ernesto Antonio Matera	Memorial	27	Catedrático	FMV-USP	18 52
1952	Euclydes Onofre Martins	Memorial	16	Catedrático	FMV-USP	19 52
1953	José de Fatis Tabarelli Neto	Memorial	31	Catedrático	FMV-USP	20 53
1955	Antonio G. Ferri	Memorial	26	Catedrático	FMV-USP	21 55
1955	Nylceo Marques de Castro	Curriculum Vitae	12	--	FMV-USP	22 55
1956	Ihiel Schwartz Schneider	Memorial	20	Docente livre	FMV-USP	23 56
1956	Orlando Marques de Paiva	Memorial	45	Catedrático	FMV-USP	24 56
1957	Mario D'Ápice	Memorial	63	Catedrático	FMV-USP	25 57
1958	Adolpho Ribeiro Netto	Memorial	14	"Efetivo"	FMV-USP	26 58
1958	Paulo de Carvalho Pereira	Memorial	09	Livre Docência	FMV-USP	27 58
1960	Armando Chieffi	Memorial	37	--	FMV-USP	28 60
1961	Décio de Mello Malheiro	Memorial	33	Adjunto	FMV-USP	29 61
1962	Fernando Andreasi	Memorial	44	Adjunto	FMV-USP	30 62
1962	Omar Jaques M. Barbuto	Memorial	21	Docente livre	FMV-USP	31 62
1963	Fernando V. de Carvalho	Memorial	23	Catedrático	FMV-USP	32 63
1964	Dinoberto Chacon de Freitas	Memorial	47	Catedrático	FMV-USP	33 64
1964	Virgílio Bonoldi	Memorial	55	Catedrático	FMV-USP	34 64
1965	Luiz Ferreira Martins	Memorial	34	Livre-docência	FMV-USP	35 65
1968	Carlos Correa Mascaro	Memorial	21	Associado	FE-USP	36 68
1968	Uriel Franco Rocha	Memorial	66	Associado	FMV-USP	37 68
1969	Nilton Santos de Campos	Memorial	14	--	FMV-USP	38 69
1969	Bruno Soerensen Cardozo	Memorial	32	--	FMV-USP	39 69
1972	Adayr Mafuz Saliba	Memorial	65	Titular	FMVZ-USP	40 72
1973	Osmane Hipólito	Memorial	63	Titular	FMVZ-USP	41 73
1975	Walter Spicciati	Memorial	30	---	FMVZ-USP	42 75
1976	Antonio Alberto D'Errico	Memorial	55	---	FMVZ-USP	43 76
1977	Marlene Pezzutti Holzchuh	Memorial	26	---	FMVZ-USP	44 77
1978	Francisco Gacek	Memorial	80	Livre-docente	ICB-USP	45 78
1979	Antonio P. Schlindwein	Memorial	63	Livre-docência	FMVZ-USP	46 79
1980	Maria Martha Bernardi	Memorial	37	-----	?-USP	47 80

FMV – Faculdade de Medicina Veterinária; FMB – Faculdade de Medicina da Bahia; FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; FE – Faculdade de Educação; FMVZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; ICB – Instituto de Ciências Biomédicas.

#### Quadro 1 – Corpus constituído por memoriais acadêmicos (1935-1980)

Fonte: Elaborado a partir dos documentos

Como se pode observar, o Quadro 1 foi construído em função de nossas primeiras aproximações de análise. Na última coluna, sob a rubrica “código”, encontram-se o número do memorial e o ano. Cada memorial está identificado, em primeiro lugar, pelo ano de sua produção. Vemos que a distribuição é bastante desigual. Na década de 1930, temos 8 memoriais; na década de 1940, encontramos apenas 6 memoriais; as décadas de 1950 e de 1960 são as que têm mais exemplares: 13 e 12 respectivamente; e na década de 1970, temos 8 memoriais, dos quais 1 deles datado de 1980.

Retomamos nesse Quadro os nomes de seus autores. É importante observar que entre os memoriais encontrados apenas dois foram escritos por mulheres e esses memoriais se situam já na década de 1970. Uma de nossas preocupações era identificar se havia títulos nos memoriais, como havíamos encontrado nos memoriais de formação, analisados anteriormente. A grande maioria traz o nome “Memorial” na capa. Apenas quatro memoriais se destacam: três são nomeados como “Curriculum Vitae” e o memorial de Adriano de Azevedo Pondé, “Títulos e trabalhos científicos”, apresentado à Universidade Federal da Bahia.

Outro elemento que nos chamou a atenção e que faz parte desse Quadro é a quantidade de páginas. Podemos observar que esse número é bastante variado, temos memoriais com o número mínimo de 4 páginas (datado de 1942) e outro com o máximo de 80 páginas (datado de 1978). A grande maioria se situa entre 20 e 40 páginas.

Temos, respectivamente, na antepenúltima e penúltima coluna a finalidade ou cargo para o qual se candidataram os professores e as instituições nas quais eles ingressaram. Discutiremos mais adiante a predominância da Faculdade de Medicina Veterinária da USP, como aquela que é a mais recorrente e a diversidade de concursos e cargos, além da predominância quase absoluta do gênero masculino entre os autores. Para sintetizar, podemos dividir esses primeiros memoriais em dois grandes blocos: 1) Memoriais das décadas de 1930 a 1950; 2) Os memoriais das décadas de 1960 a 1970 (já que apenas um representa o ano de 1980).

Os memoriais das três primeiras décadas constituem, até onde pudemos constatar, os primeiros da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal da Bahia. Eles se concentram na área da Saúde e todos foram escritos por professores do sexo masculino para os cargos de professor catedrático e livre docente. Sua escrita segue as orientações contidas nos editais, havendo na abertura de alguns a transcrição dessas orientações. Eles



apresentam variabilidade no número de páginas e quatro deles trazem títulos diversos, conforme já mencionado. Podemos adiantar, aqui, que a especificidade da maioria desses memoriais consiste na adoção de uma escrita narrativa, a qual visa: expor os fatos ocorridos durante a trajetória acadêmico-profissional e comprovar a “vida científica” a partir da transcrição de resumos dos trabalhos publicados e da extensa lista de documentos que aparece ao final do memorial.

No que concerne aos memoriais das décadas de 1960 e de 1970, observamos a variedade de cargos inexistente nas décadas anteriores: professor catedrático, livre docente, adjunto, associado e titular. Essa mudança decorre da Reforma Universitária datada de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média), que extinguiu o cargo de catedrático e instituirá em seu lugar o cargo de Professor Titular. Nas instituições federais, foram criados outros cargos estabelecendo diferentes níveis da carreira: adjunto, assistente e auxiliar de ensino. Permanecendo a possibilidade de concurso para Livre-docente, ainda hoje uma tradição na USP. Observamos ainda que sete desses memoriais não especificaram o cargo pretendido e que apenas duas mulheres compõem o nosso acervo. Como especificidade da escrita nessas décadas, percebemos o abandono da narrativa dos fatos e a adoção da prática de listagem dos eventos, caracterizando-se como uma mera exposição. Estavam muito mais próximos da estrutura do *Curriculum Vitae* do que da estrutura dos memoriais observados na década de 1930.

Dentre os 47 (quarenta e sete) memoriais relacionados no Quadro 1, selecionamos 16 (dezesesseis) memoriais para análise, tomando como critério o de escolher pelo menos 1 memorial como representante de cada década:

1935 – Flávio Oliveira Ribeiro da Fonseca – Prof. Catedrático | FMV-USP

1935 – Clemente Pereira – Prof. Catedrático | FMV-USP

1935 – Zeferino Vaz – Prof. Catedrático | FMV-USP

1936 – Dorival da Fonseca Ribeiro – Prof. Catedrático | FMV-USP

1936 – Paulo Enéas Galvão – Prof. Catedrático | FMV-USP

1938 – Adriano de Azevedo Pondé – Prof. Catedrático | FMB- UFBA

1942 – Laerte Machado Guimarães – Prof. Catedrático | FMV-USP

1946 – Sebastião Nicolau Piratininga – Prof. Catedrático | FMV-USP

1946 – Heinrich Friedrich Hauptmann – Prof. Catedrático | FFCL-USP

1951 – Ary França – Prof. Catedrático | FFCL-USP

1952 – Ernesto Antonio Matera – Prof. Catedrático | FMV-USP

1955 – Nylceo Marques de Castro – Prof. Catedrático | FMV-USP

1964 – Virgílio Bonoldi – Prof. Catedrático | FMV-USP

1968 – Carlos Correa Mascaro – Prof. Associado | FE-USP

1973 – Osmane Hipólito – Prof. Titular | FMVZ-USP

1978 – Francisco Gacek – Livre-docência | ICB-USP

Como se observa, selecionamos 6, dentre os 8 memoriais da década de 1930. Essa escolha deveu-se, primeiramente, ao fato de tais memoriais marcarem a institucionalização dessas escritas em pelo menos duas universidades brasileiras e, em segundo lugar, por se mostrarem profícuas às análises. Neles foi possível identificar pistas acerca da cultura educacional do país específica das primeiras do século XX, além da possibilidade de reconstituição dos ritos da universidade brasileira a partir de sua leitura. É nesse sentido que não nos sentimos à vontade para “descartar” a maioria deles, excluindo-os das análises. O mesmo se deu quanto às décadas de 1940 e 1950, dos quais selecionamos 3 como representativos dos períodos estudados.

Outra observação importante consiste na reduzida seleção de memoriais referentes às décadas de 1960 a 1970, em comparação às décadas de 1930 a 1950. A justificativa reside na constatação do formato padronizado que o memorial assumiu nesse período. Desse modo, entendemos que se tornaria redundante para as análises selecionar uma quantidade maior de memoriais no período compreendido entre essas décadas.

Para dar continuidade à constituição do *corpus*, com memoriais das décadas de 1980, 1990, 2000, momento em que ocorre o que estamos chamando de “expansão e diversificação dos memoriais”, o procedimento para a seleção dos memoriais acadêmicos orientou-se pelo critério de disponibilidade pública. Ou seja, selecionamos memoriais publicados sob a forma de livro ou em coletâneas. O Quadro 2 reúne os demais memoriais acadêmicos selecionados para nossas análises.

MEMORIAIS ACADÊMICOS (1980-2007)						
Ano	Autor	Título	Pág	Finalidade	Instituição	Código
1981	Magda Soares	Metamemória-memórias. Travessia de uma educadora	124	Titular	UFMG	48 80
1993	Heloisa Helena Oliveira Buarque de Hollanda	Caminhos e descaminhos de uma professora universitária	43	Titular	UFRJ	49 93
2000	Cynthia Pereira de Sousa	Rememorações	36	Livre- Docência	USP	50 00
2000	Jane Soares de Almeida	<i>Tempora mutantur et nos cum illis</i>	40	Adjunto	UNESP	51 00
2005	Elizabeth Santos Ramos	Memórias de um texto de partida	32	Adjunto	UFBA	52 05
2005	Vera Lucia Xavier Pinto	Nem Quixote nem Sancho: apenas uma professora em busca de um sonho	48	Assistente	UFRN	53 05
2007	Paula Perin Vicentini	A formação como ponto de partida e de chegada: marcas e disposições da docência	23	Adjunto	USP	54 07

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; UNESP – Universidade Estadual Paulista; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; USP – Universidade de São Paulo.

**Quadro 2 – Corpus constituído por memoriais acadêmicos (1980-2007)**

Fonte: Elaborado a partir dos documentos analisados

Escolhemos o memorial da professora Magda Soares, por ser aquele que se constitui um marco desse novo momento. Publicado, em 1991, sob o título “Metamemória-memórias: travessia de uma educadora”, o memorial foi escrito em 1981 e apresentado para concorrer ao cargo de professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Dez anos depois, em 2001, o livro foi reeditado e firma-se, vinte anos depois, como referência para a escrita do gênero memorial no Brasil.

Para Walter Garcia (2001, p. 7-8) é a primeira vez que “um educador brasileiro contemporâneo tem a feliz ideia de revelar sua trajetória intelectual, suas dúvidas, suas perplexidades, e o caminho que o levou à plena emancipação intelectual”. Para o autor o desafio enfrentado por Magda Soares configura-se como um exemplo para as novas gerações, uma vez que “O compromisso de um educador significa, também, assumir-se, perante os colegas e a sociedade, sem mistificações e oportunismos que alguns zelosamente cultivam”. Para nós que investigamos os memoriais como uma tradição da universidade brasileira, somos testemunhas de que seu memorial constitui-se um verdadeiro legado para a criação do memorial de formação. A sua história intelectual e profissional e a problematização de aspectos inerentes não somente à profissão, mas também ao ser

humano, responsável por sua existência e pela promoção de mudanças sociais, inspirou a escrita dos primeiros memoriais e continua servindo de quadro para tantas professoras que se veem diante da tarefa de escrever sobre sua formação.

Os demais memoriais acadêmicos selecionados para a análise fazem parte de duas coletâneas, publicadas em 2011, na série “Escritas de si” (BARBOSA; PASSEGGI, 2011a e 2011b), coordenada por Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Os dois livros trazem o total de nove memoriais. Após uma leitura flutuante, a nossa escolha recaiu sobre cinco memoriais, tendo em vista o seu ano de produção e o anseio de trazer à tona, nesse outro extremo temporal focalizado na tese, a voz da mulher professora, em contraposição à voz masculina predominante nos memoriais representativos das primeiras décadas estudadas. São eles|elas: Heloisa Helena Oliveira Buarque de Hollanda (1993), Cynthia Pereira de Sousa (2000), Jane Soares de Almeida (2000), Elizabeth Santos Ramos (2005), Vera Lucia Xavier Pinto (2005), Paula Perin Vicentini (2007).

### **3.1.2 Memoriais de formação**

Para a constituição das fontes com os memoriais de formação, selecionamos o conjunto de memoriais que faziam parte de nosso acervo desde os trabalhos de iniciação científica e sobre os quais também trabalhamos no mestrado. Esses memoriais, datados de 1995 a 2000, constituem, hoje, parte da memória – pois se trata dos primeiros memoriais elaborados e defendidos – do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP-RN), em Natal-RN, vinculado à Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, e que institucionalizou o memorial de formação enquanto prática pedagógica na formação de professores.

Os memoriais de formação selecionados correspondem a 10% de todo o acervo disponível na Biblioteca do IFESP-RN, no ano 2000, e compreendem 98 (noventa e oito) memoriais elaborados, defendidos e aprovados desde a primeira turma, ou seja, de 1995 ao ano de 2000. Esclarecemos que a recolha foi realizada de forma aleatória e tomou como único critério o ano de elaboração e defesa. Para a análise mais aprofundada das narrativas, delimitamos o *corpus* a 30 (trinta) memoriais de formação, definindo, desta vez, 5 (cinco) memoriais por ano. Essa seleção foi realizada a partir de leituras flutuantes, a partir das quais identificamos, no processo, a referência à *voz do outro*, mediante citações dos autores

que nos davam pistas sobre as diretrizes teóricas e metodológicas que emergiam como base da formação e das concepções educacionais que guiavam a formação intelectual dos professores-alunos em formação. Realizamos o levantamento de 300 (trezentas) citações nos trinta memoriais selecionados.

Em nosso trabalho de tese retomamos a análise das citações presentes em 17 (dezessete) desses memoriais de formação, para investigar as marcas inscritas pela “voz do outro” nas narrativas de formação. O Quadro 3 reúne e descreve tais memoriais, os quais também fazem parte do *corpus* da pesquisa.

<b>MEMORIAIS DE FORMAÇÃO (1995-2000)</b>						
<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Pág</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Instituição</b>	<b>Código</b>
1995	FEITOSA, S. M.	Percepção sobre a prática docente	30	Conclusão de curso	IFESP RN	01 95
1995	SILVA, M. A.	Minha evolução intelectual e profissional	28	Conclusão de curso	IFESP RN	02 95
1996	CARVALHO, L. M.	Questionando... aprendendo na busca do novo	27	Conclusão de curso Superior	IFESP RN	03 96
1996	FERNANDES, L. R. R. F	Tecendo uma história: aperfeiçoando o saber fazer pedagógico	31	Conclusão de curso	IFESP RN	04 96
1996	MIRANDA, I. M.	Ser professor: um caminho de permanente busca	38	Conclusão de curso	IFESP RN	05 96
1997	NÓBREGA, Z. M. P.	Memorial	32	Conclusão de curso	IFESP RN	06 97
1997	RODOLFO, L. S. A.	Pilares de uma formação educacional – desafios e experiências	28	Conclusão de curso	IFESP RN	07 97
1998	SOUSA, V. M. A.	Em busca da identidade profissional	30	Conclusão de curso	IFESP RN	08 98
1998	VARELA, I. F.	Buscando os saberes	34	Conclusão de curso	IFESP RN	09 98
1999	ARAÚJO, L. C. F.	Profissão professora: em busca da competência profissional	29	Conclusão de curso	IFESP RN	10 99
1999	MENEZES, M. F. S.	Educar numa dimensão reflexiva e transformadora	30	Conclusão de curso	IFESP RN	11 99
1999	NIELSEN, L. M. L.	Transformando a prática pedagógica.	33	Conclusão de curso	IFESP RN	12 99
1999	SILVA, J. M. F.	Refletindo o fazer pedagógico	31	Conclusão de curso	IFESP RN	13 99
2000	LIMA, L. J.	Educar pela cidadania	32	Conclusão de curso	IFESP RN	14 00
2000	OLIVEIRA, R. C.	Trilhando caminhos: de aprendiz a professora	29	Conclusão de curso	IFESP RN	15 00
2000	PEREIRA, M. E.	Magistério: formar para transformar.	34	Conclusão de curso	IFESP RN	16 00
2000	SANTOS, E. M.	Reflexão para mudar	32	Conclusão de curso	IFESP RN	17 00

**Quadro 3** – Memoriais de formação (1995-2000)

Fonte: Elaborado a partir dos documentos analisados

Como se pode observar, o Quadro 3 traz informações sobre os memoriais de formação, cujos autores são identificados pelo sobrenome. Como se trata de uma escrita semi-pública, já que tais documentos encontram-se no arquivo da instituição, essa forma de referência foi a indicada pelos bibliotecários, pois constituem, antes de tudo, trabalhos de final de curso. Quanto ao título, podemos observar que todos os memoriais, exceto um, apresentam títulos sugestivos que buscam antecipar o foco dado na reconstituição da formação recebida na instituição, diferentemente do que observamos nos memoriais das décadas de 1930 a 1970.

No Quadro 3, é possível ainda destacar a maior quantidade de memoriais nos anos de 1999 e 2000. Isso se justifica pelo fato de estes terem sido os memoriais que acompanhamos em seu processo de elaboração e defesa.

Segundo Bauer e Aarts (2002, p. 45), “Uma boa análise permanece dentro do *corpus* e procura dar conta de toda a diferença que está contida nele”. Nesse sentido é que buscamos na composição dos dados, não uma forma de homogeneizá-los, mas de encontrar, por meio da análise, fatos ou explicações que justifiquem nossa opção pelo estudo dos vínculos que se estabelecem entre o contexto sócio-histórico e os gêneros do discurso e destes com a reinvenção de si, mediante a escrita autobiográfica.

Em resumo, o *corpus* referente aos memoriais autobiográficos, selecionado para análise neste trabalho está constituído por 40 (quarenta) memoriais, assim distribuídos:

- 16 (dezesseis) memoriais acadêmicos, datados de 1935 a 1970;
- 07 (sete) memoriais acadêmicos, datados de 1980 a 2007;
- 17 (dezessete) memoriais de formação, datados de 1995 a 2000.

Se nas três primeiras décadas (1930, 1940, 1950) encontramos apenas memoriais de professores-homens, escritos, em sua maioria, para cargos na área das ciências médicas; os memoriais das décadas de 1980, 1990 e 2000, são todos eles escritos por professoras e todas elas para cargos na área das ciências humanas. O que historicamente isso nos diz? Prestígio da figura masculina na área da medicina e no ensino superior de modo geral? Segregação social da mulher e sua atuação docente restrita à alfabetização, espaço menos valorizado pela sociedade da época? Diante dessa diversidade é justo perguntar se na tentativa de dar homogeneidade a esses dados a fim de lhes garantir representatividade científica não estaríamos perdendo o que dá vitalidade às biografias e às autobiografias

como método científico, ou seja, que o conhecimento que delas emana faz parte da vida (*bios*) e retorna para a vida.

Nesse ponto, trazemos à tona questões sociais de gênero, com a crescente conquista de espaços pela mulher na escolarização e na profissionalização; questões políticas, que fazem coincidir o eclipse desse tipo de escrita com o período do governo militar e, em seguida, o seu ressurgimento na fase de redemocratização do país; e, finalmente, a tese sobre os gêneros do discurso, inspirada em Bakhtin (2003), e que defendemos aqui, segundo a qual os memoriais evoluem e se complexificam à medida que seus contextos de uso também evoluem e se tornam mais complexos.

### **3.1.3 A legislação**

A legislação reunida durante a pesquisa refere-se a editais, resoluções, portarias, regimentos e tinha como propósitos:

- i. conhecer e compreender o contexto de regulamentação do ensino superior no Brasil e seus aspectos concernentes à carreira do magistério superior;
- ii. analisar a escrita dos memoriais à luz do discurso injuntivo característico dos editais e resoluções nos quais se pautavam.

Elencamos abaixo a referida legislação:

#### **a) Decretos datados de 1931 a 1943**

- Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.
- Decreto nº 7.204, de 11 de junho de 1935 – Aprova o Regulamento da Faculdade de Medicina Veterinária de São Paulo.

- Regimento de concurso para professor catedrático e livre-docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a que se refere o Decreto nº 13.426, de 23 de junho de 1943.

**b) Leis, portaria ministerial e Decretos referentes à reforma de 1968 e 1987 e ao Plano único de cargos e empregos nas IFES**

- Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 – Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 – que dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.
- Portaria Ministerial nº 475/87, de 26 de agosto de 1987 – Expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.
- Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 – Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

**c) Resoluções**

- Resolução nº 006/05 CONSEPE, de 19 de abril de 2005 UFRN – Aprova normas para concurso público de provas e títulos para o cargo de Professor de 3º grau nas classes Auxiliar, Assistente e Adjunto.
- Resolução nº 153/2009-CONSEPE, de 01 de setembro de 2009 UFRN – Aprova atualização das normas para concurso público de provas e títulos para o cargo de Professor de 3º grau nas classes Auxiliar, Assistente e Adjunto.



- Resolução nº 103/2006-CONSEPE, de 19 de setembro de 2006 – Institui o Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

### 3.2 APROXIMAÇÃO DAS FONTES AUTOBIOGRÁFICAS: EM BUSCA DOS ELOS PERDIDOS

A curiosidade científica pela institucionalização dos memoriais autobiográficos, e seus contextos de produção e de exigência da escrita, nos levou a uma primeira pesquisa na Internet, a fim de verificar se podíamos encontrar exemplares em bibliotecas, universidades, arquivos, enfim, onde havia registro dos memoriais no Brasil.

A partir do descritor “memorial”, encontramos o memorial do professor Edivaldo Machado Boaventura<sup>8</sup>, apresentado, em 1995, à Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX) para o Prêmio de Pesquisador do Ano 1994|UFBA, na área de Ciências Humanas. Na seção denominada “A contingência do memorial”, um comentário sobre os memoriais como uma tradição na universidade brasileira chamou nossa atenção: “Perfilada na tradição universitária da Faculdade de Medicina, encontrei, na Bahia, a exposição de *Títulos e trabalhos científicos*, memorial que Adriano de Azevedo Pondé (1938) apresentou para concorrer à vaga de professor catedrático”. A esse comentário, o professor Boaventura (1995, p. 3) acrescenta que essa “Exigência acadêmica [...] parece se originar do *Exposé des titres et travaux scientifiques* tipicamente francês, conforme o elaborado por Jean Emile Courtois [...]”. Esse dado nos levou a novas buscas para verificar o acesso ao memorial citado, assim como para verificar a existência de outros memoriais datados do mesmo período (década de 1930) em universidades do país.

Foi assim que, com uma busca realizada na biblioteca virtual da Universidade de São Paulo, acessada por meio do Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi|USP, em abril de 2008, encontramos na biblioteca da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da

---

<sup>8</sup> O professor Boaventura é atualmente professor emérito da UFBA (2006), professor da Universidade Salvador (Unifacs, 2006) e da Fundação Visconde de Cairu, atuando na área de ensino e pesquisa em Educação Superior, dos Afrodescendentes e História da Educação, e Metodologia da Pesquisa (Fonte: Currículos Lattes – CNPq; acesso em abril de 2008).

Universidade de São Paulo – FMVZ|USP, registros de memoriais datados de 1930<sup>9</sup> a 2005. Instituição que, posteriormente, nos abriu suas portas nos permitindo o acesso a esses memoriais encontrados na Internet. Pudemos então iniciar a construção do *corpus* referente ao período da gênese dos memoriais.

De modo mais detalhado, a pesquisa realizada no SIBi|USP nos permitiu encontrar 389 (trezentas e oitenta e nove) ocorrências<sup>10</sup> de memoriais que datavam de 1930 a 2005, apresentados para provimento dos cargos de professor catedrático, livre-docente, adjunto, assistente, doutor e professor titular<sup>11</sup>, nas Faculdades de Medicina Veterinária e Zootecnia; de Medicina de Ribeirão Preto; de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas; e nos Institutos de Biociências e de Matemática e Estatística dessa Universidade. Nesse universo, o que nos chamou a atenção foi o fato de as vinte primeiras ocorrências de memoriais, que datavam de 1930 a 1953, estarem concentradas na FMVZ, ou seja, na área da Saúde. Destas vinte, dezoito estavam descritas como “memorial” – sendo dois da década de 1980 e um da década de 1990, com ano impreciso – e dois descritos como “Curriculum Vitae” – das décadas de 1930 e 1960, aos quais não tivemos acesso.

Guiados pelas pistas encontradas na Internet, percorremos as principais universidades nas quais encontramos registros de memoriais antigos. Realizamos ao todo quatro viagens, de 2008 a 2010, para a composição dos dados da pesquisa, e várias foram as dificuldades enfrentadas: necessidade de autorização para liberação das atividades docentes nas instituições em que trabalhávamos; pouco tempo para realização da pesquisa; custos extras com deslocamento, xérox e digitalização dos documentos.

Em 2009, tivemos a oportunidade de realizar um doutorado sanduíche ao participar do projeto “Pesquisa (Auto)Biográfica: docência, formação e profissionalização”, coordenado, na UFRN, pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, aprovado pela CAPES e financiado pelo Programa de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras (PROCAD-NF 2008). Durante o período de estudos (um mês), pudemos contar com a orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB, em Salvador-BA, e da Profa. Dra. Paula Perin Vicentini –

---

<sup>9</sup>Embora este memorial tenha sido catalogado como sendo referente ao ano de 1930, ao lê-lo, constatamos que ele data de 1936.

<sup>10</sup> O passo a passo foi o seguinte: [www.usp.br/sibi](http://www.usp.br/sibi) >> biblioteca virtual >> catálogo global >> índice >> selecionar índice: assunto >> selecionar base: todas as bases >> iniciar índice em: professor de ensino superior (memorial) e|ou professor de ensino superior (biografias) >> busca.

<sup>11</sup> Para professor titular somente a partir de 1972, após a Reforma Universitária de 1968.

FEUSP, em São Paulo-SP, que atuaram como nossos tutores nas instituições envolvidas no projeto.

Mas foi somente em 2010, na ocasião do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, que conseguimos, senão finalizar, mas sanar uma lacuna na composição dos nossos dados. Nessa ocasião é que tivemos acesso a memoriais escritos para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, no período das décadas de 1940 e 1950.

Trataremos a seguir das faculdades que compõem nossos contextos de pesquisa. Na Universidade de São Paulo<sup>12</sup>: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. E na Universidade Federal da Bahia, a Faculdade de Medicina da Bahia.

- **Faculdade de Direito – FD|USP**

Dos dois cursos de Direito, criados em 1827, um deles tornou-se a Faculdade de Direito do Largo São Francisco em São Paulo e foi considerado “o acontecimento fundamental” do que seria mais de um século depois a Universidade de São Paulo (MELFI, 2004). Desse fato decorre a importância histórica e social dessa faculdade.

Campos (2004, p. 308), ao registrar a história da Faculdade de Direito, traz informações acerca do provimento dos cargos de magistério. Segundo o autor, esses cargos “eram providos livremente até 1831, em que se estabeleceram os concursos”, os quais constavam de preleção, prova escrita e argüição de tese. Nossa hipótese inicial era de que, por ser uma das faculdades mais antigas e, ainda, por ser a faculdade que compõe e impulsiona a criação da USP, haveria grande chance de encontrarmos memoriais em seus arquivos e/ou bibliotecas, muito embora não tivéssemos encontrado lá registros desse gênero nas buscas realizadas no SIBi|USP. Foi, então, nessa faculdade que iniciamos nossa pesquisa de campo.

---

<sup>12</sup>O artigo 3º do decreto de fundação da USP (nº 6.283|34) apresenta as faculdades, escolas e institutos que a compuseram inicialmente, os quais eram: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura e Escola de Belas Artes. Para Ernesto de Moraes Leme, no seu prefácio à primeira edição (1954) à *História da Universidade de São Paulo*, de Ernesto de Souza Campos, a origem da USP poderia remontar a 11 de agosto de 1827, quando foi criada a primeira das faculdades que a integram: a Faculdade de Direito em São Paulo.

Entramos em contato com a bibliotecária da faculdade, que, ao realizar uma busca virtual no acervo, não encontrou qualquer registro de memoriais na biblioteca. Nesse momento, ela atentou para a necessidade de fazermos uma distinção entre “materiais do acervo arquivístico” e “materiais do acervo bibliográfico”. Por isso, encaminhou-nos para o setor de arquivo da faculdade. Nesse setor, com a ajuda de dois funcionários, iniciamos a pesquisa. Em conversa informal, soubemos que alguns anos antes havia sido criado um setor específico para “cuidar” dos memoriais (recebimento, catalogação, arquivamento etc.), mas este teve vida curta, uma vez que essas setorizações de serviços dentro da faculdade dependem das gestões vigentes e suas burocratizações.

Como o setor de arquivo estava se reestruturando naquela ocasião, não dispunha de catálogos informatizados. Consultamos, então, relações datilografadas nas quais encontramos livros de atas referentes a concursos para professores livre-docentes, sob o título “Atas Concurso Livre Docência”, que datavam desde os anos de 1800. Esses livros estavam numerados de 1 a 4, mas só tivemos acesso aos três últimos, que traziam registros de 1946 a 1975. Em todos os livros estavam descritas as sequências de provas pelas quais passavam os candidatos a professor livre-docente: Títulos; Arguição; Preleção; Prova escrita. Isso ocorreu até o ano de 1970. A partir de 1971, a prova de Títulos foi substituída pela de Memorial; e em 1972, as provas de Arguição e Preleção foram substituídas pelas de “Defesa de tese” e “Prova didática”, respectivamente.

Sobre um possível livro de atas de concurso para professor catedrático, os responsáveis pelo arquivo disseram não existir. Havia, sim, um livro de inscrições em concursos, intitulado “Inscrições em concursos para Professor Catedrático (Universidade de São Paulo|Faculdade de Direito – aberto em 10 de junho de 1881)”<sup>13</sup>. Constava, na página 2, o primeiro registro: uma inscrição em 12 de junho de 1881 para o “lugar de Lente Substituto, vago pela nomeação do Conselheiro Carlos Leoncio de Carvalho para Lente Cathedratico da primeira cadeira do segundo anno desta Faculdade, pelo prazo de seis meses, conforme o edital desta mesma data”. A partir de 1926, identificamos uma inscrição para Professor Catedrático<sup>14</sup> e, em 12 de agosto de 1968, o último registro para “inscrição ao concurso para provimento da cátedra de Direito Penal”<sup>15</sup>. Em decorrência da reforma universitária de 1968,

---

<sup>13</sup> Devido à datação desse livro (1881), não foi possível tirar cópia do seu interior pelo risco de danificá-lo fisicamente ainda mais. Tivemos autorização para reproduzir somente sua capa.

<sup>14</sup> Página 45 do livro.

<sup>15</sup> Página 92 do livro.

em 18 de novembro de 1969 constava o primeiro registro para Professor Titular: “abro a presente inscrição ao concurso para provimento do cargo de professores titulares [...]”<sup>16</sup>. Por fim, em 31 de agosto de 1972, o último registro do livro: “inscrição ao concurso para provimento do cargo de professores titulares [...]”<sup>17</sup>.

Entre os documentos listados nas relações, constavam registros denominados de “Memorial”, datando de 1942, 1945 e 1947. Entretanto, ao verificarmos tal informação, constatamos que se tratava de livros-caixa da contabilidade da faculdade referentes a esses anos.

Quanto aos editais de concursos, tivemos acesso somente a documentos datados a partir de 1980, nos quais, conforme vinha ocorrendo desde 1971, constava a exigência do memorial para professor Adjunto<sup>18</sup>, Assistente<sup>19</sup> e Livre docente<sup>20</sup>.

Esse primeiro passo na construção dos dados nos levou a atentar para a afirmação feita pelo professor Boaventura, segundo a qual o memorial constituía uma tradição universitária da Faculdade de Medicina, conforme indicamos no início desta seção, uma vez que a prova “memorial” só começa a ser exigida a partir de 1971 na Faculdade de Direito. Seria mesmo uma tradição na área da Saúde? Tal afirmação apresentou-se previamente fortalecida com a pesquisa realizada no SIBi|USP, quando grande parte dos memoriais localizados estava concentrada na Faculdade de Medicina Veterinária durante a década de criação da USP. O passo seguinte foi realizar a pesquisa nessa faculdade.

---

<sup>16</sup> Página 93 do livro.

<sup>17</sup> Página 98 do livro.

<sup>18</sup> Edital para professor *Adjunto* do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito (Edital nº 13|17, de 19 de maio de 1980, fl. 1): “No ato da inscrição, o candidato fará a entrega dos seguintes documentos: – dez vias de memorial circunstanciado das atividades realizadas em que sejam comprovados os trabalhos publicados e as informações que permitam cabal avaliação dos méritos do candidato; [...]”.

<sup>19</sup> Edital para professor *Assistente* do Departamento de Direito Civil (Edital nº 14|17, de 9 de junho de 1980, fl. 1): “No ato da inscrição, o candidato apresentará: I. 6 vias de memorial circunstanciado das atividades realizadas, em que sejam comprovados os trabalhos publicados e as demais informações que permitam cabal avaliação de seus méritos; [...]”.

<sup>20</sup> Edital para *Livre-Docente* do Departamento de Direito do Estado (Edital nº 1|17, de 26 de fevereiro de 1982, fl. 1): “No ato da inscrição, o candidato fará a entrega, na Secretaria, dos seguintes documentos: 1. cem exemplares de uma tese original e inédita [...]; 2. dez cópias de memorial circunstanciado das atividades realizadas, em que sejam comprovados os trabalhos publicados e as informações que permitam cabal avaliação dos méritos do candidato (do memorial deve constar a indicação, em separado e devidamente comprovada, dos títulos, trabalhos e atividades posteriores ao último grau obtido); [...] O concurso consistirá das seguintes provas: a) prova escrita [...]; b) defesa de tese; c) prova didática [...]; d) julgamento do memorial, em que serão considerados, nos termos do artigo 190 do Regimento Geral da Universidade de São Paulo: I trabalhos de pesquisa; II títulos de carreira universitária; III atividades na criação, organização, orientação e desenvolvimento de centros ou núcleos de ensino de pesquisa; IV publicações didáticas e trabalhos de divulgação científica; V atividades didáticas; VI desempenho de atividades científicas e culturais, relacionadas com a disciplina ou conjunto de disciplinas em concurso; VII diplomas e outras dignidades universitárias.”

- **Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia – FMVZ|USP**

Conforme artigo 3º do decreto de Fundação da USP (nº 6.283|34), que apresenta as faculdades, escolas e institutos que a compuseram inicialmente, a então chamada Faculdade de Medicina Veterinária foi uma dessas faculdades.

Na biblioteca Virginie Buff D'Ápice – FMVZ|USP, o acesso aos memoriais foi bastante rápido, uma vez que já dispúnhamos dos referidos códigos, disponibilizados no Dedalus da USP. Verificamos, então, que aqueles memoriais mais antigos haviam sido, durante mais de setenta anos, guardados e, para resistir à ação do tempo e a frequentes manipulações, encontravam-se na seção de obras antigas. Ali, “protegidos”, encontramos memoriais datados das décadas de 1930 e de 1940, apresentados para o provimento do cargo de professor catedrático nessa Faculdade, dos quais pudemos registrar as imagens que foram transcritas para a composição dos dados. O estado físico atual desses memoriais indica seu tempo de existência: folhas frágeis, amareladas, presas por grampos enferrujados ou por fios de nylon, motivo pelo qual era expressamente proibido fazer xérox desses documentos. A partir dos anos de 1950, os memoriais em bom estado de conservação encontravam-se disponíveis nas estantes da Biblioteca.

Até a década de 1940, verificamos que era comum os memoriais serem apresentados em formato pequeno, com dimensões aproximadas de 14cmx21cm e contendo uma média de vinte páginas; já a partir da década de 1950, encontramos memoriais em formatos bastante diversificados, principalmente quanto ao número de páginas; também em tamanhos maiores, medindo aproximadamente 21cmx30cm. Uma outra observação é que até a década de 1950, poucos eram datilografados, tendo a maioria passado por um processo gráfico de composição e impressão.

- **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH|USP**

Nessa primeira investigação, ao visitarmos a biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH|USP, encontramos apenas memoriais datados a partir de

2000, o que nos surpreendeu e indicou a necessidade de uma busca mais minuciosa, uma vez que se tratava de uma das faculdades fundadas no mesmo ano da criação da USP (1934).

Ao apresentar-nos a história da fundação da FFLCH, Campos (2004, p. 416) assim se expressa “É incompreensível que tivéssemos esperado tantos anos pelo advento de um estabelecimento de ensino destinado a ministrar cursos de filosofia, ciências e letras com as finalidades que se enquadram nas instituições do gênero da faculdade”, para indicar a dificuldade de se consolidar aqui no Brasil um projeto dessa natureza. Fundada em 25 de janeiro de 1934, nasceu juntamente com a USP, a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para Campos (2004, p. 425), ela constituiu um “núcleo indispensável para a articulação cultural e científica entre as várias unidades componentes do sistema universitário”.

Ao estabelecer uma correlação com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, primeira universidade do Brasil, Campos faz o seguinte comentário: “Afinal instituiu-se a Universidade do Rio de Janeiro [...] a 7 de setembro de 1920, pela simples reunião das faculdades ali existentes, sob uma reitoria”; e lamenta, em seguida: “e não se formou como seria indispensável a Faculdade de Filosofia, peça obrigatória como núcleo do sistema universitário” (CAMPOS, 2004, p. 421).

Para a faculdade foram contratados professores estrangeiros, vindos de Portugal, da França, da Itália e da Alemanha, e professores brasileiros. Esses dados estão registrados no primeiro Anuário da Faculdade (1934-1935), disponível no Centro de Apoio à Pesquisa em História “Sérgio Buarque de Holanda” – CAPH, onde tivemos a oportunidade de consultar os dois primeiros anuários produzidos na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). A organização desses anuários teve o objetivo nessa faculdade, não de reunir “as principais pesquisas feitas nos laboratórios, nem os trabalhos originais que [mereciam] ampla divulgação, realizadas nos seus departamentos”, mas constituíram, sobretudo, um “número-roteiro”, em que

seria necessário fixar [...] o trabalho efetuado para instalação, no país, da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em moldes amplos e com profundo espírito universitário. Contratados pelo Governo de S. Paulo, vieram ocupar as suas cátedras eminentes professores nacionais e estrangeiros, aos quais coube a tarefa de dar vida à recém-criada Faculdade. Seria, pois, sob todos os pontos de vista, útil conservar um documento que dissesse das dificuldades vencidas. [...] Não se busque

neste primeiro número do Anuário outra coisa, portanto, senão o desejo de colaborar na tarefa educativa do país. É essa, sobretudo, a finalidade desta instituição (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 01).

Consta, ainda, nesses anuários, a relação dos “curricula vitae” dos professores cujos artigos integram o documento. Trata-se de documentos semelhantes aos memoriais encontrados na FMVZ, no que diz respeito às informações neles contidas: identificação pessoal, formação acadêmica, atividade científica e didática, atividades sociais e principais trabalhos publicados. Porém não os selecionamos para compor os nossos dados devido ao fato de que são reconhecidos oficialmente como “curricula vitae”<sup>21</sup> e não como memoriais.

Sem sucesso, buscamos, ainda, nesses anuários, informações acerca do processo de seleção e contratação desses professores, estrangeiros e brasileiros, com intuito de verificar a exigência do memorial.

Quanto à formação do corpo docente dessa faculdade, Campos (2004) reúne na obra “A história da Universidade de São Paulo” os nomes dos professores que atuaram na FFLCH desde sua criação, em 1934, até o ano de 1954. Foi a partir dessa fonte e do folder de divulgação da Exposição *Os Fundadores: Professores da primeira turma de formandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – 1936/1937*<sup>22</sup>, que tivemos uma maior precisão para efetuar a busca de memoriais referentes a esse período em outros setores dessa faculdade, tendo em vista que tais documentos não se encontravam no setor de documentação (Teses e Memoriais) da sua biblioteca, a exemplo da FMVZ.

Somente em nossa última visita à USP, ocorrida em julho de 2010, é que conseguimos localizar e ter acesso a apenas dois memoriais de professores inscritos para professor de disciplinas da FFLCH. Tais documentos foram encaminhados para o setor de arquivo do prédio da Administração dessa Faculdade, conforme destino previsto no

---

<sup>21</sup>Há, entre os memoriais que analisamos, um intitulado “Curriculum vitae”, de Nylceo Marques de Castro (1955), para Prof. Catedrático|FMV-USP. O que nos levou a considerá-lo para análise foi o fato de seu autor denominá-lo de memorial, transcrevendo, inclusive, o trecho do regulamento do referido concurso.

<sup>22</sup>A partir das informações contidas em CAMPOS, Ernesto de Souza (Org.). *História da Universidade de São Paulo*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2004. p. 437-438, e no folder de divulgação da Exposição *Os Fundadores: Professores da primeira turma de formandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – 1936/1937*, ocorrida de 5 de novembro a 12 de dezembro de 2009, em São Paulo-SP, organizamos os quadros intitulados: Professores fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras|USP (1934-1937) e Primeiros professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras|USP (1934-1954), os quais foram suportes na busca dos memoriais.



Regimento<sup>23</sup> do concurso ao qual os professores se submeteram. Assim, dos 55 nomes de professores catalogados por Campos, e dos 33 constantes no referido folder, sendo seis comuns, tínhamos uma relação com um total de 82 professores para buscar seus possíveis memoriais. Entretanto, conseguimos ter acesso apenas a uma pasta com documentação referente ao concurso de nove candidatos e, dentre estes, apenas dois apresentavam memoriais: Heinrich Hauptmann, professor catedrático de Química Orgânica e Biológica, de 1946; e Ary França, professor catedrático de Geografia Humana, de 1951.

- **Faculdade de Medicina da Bahia – FMB|UFBA**

A partir da afirmação contida no memorial do prof. Boaventura, desde 2008 tentamos ter acesso ao memorial do professor Adriano Pondé, mas não tivemos sucesso devido à situação de reforma em que a biblioteca se encontrava e, conseqüentemente, ao não acesso ao seu acervo. Somente no final de 2009 é que, em visita *in loco*, obtivemos tal documento digitalizado, assim como tivemos acesso à pasta desse professor contendo todo o processo seletivo pelo qual passou: provas e pareceres da comissão julgadora do concurso.

O memorial de Pondé data de 1938 e foi submetido para o cargo de professor catedrático da disciplina Clínica Geral dessa Faculdade. Esse documento revela-se, em sua estrutura e conteúdo, semelhante aos primeiros memoriais escritos para a USP.

- **Uma nota sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ**

Durante nossas pesquisas iniciais, sabíamos da importância da Universidade Federal do Rio de Janeiro no contexto universitário brasileiro, uma vez que marca a história do ensino superior brasileiro como a primeira universidade criada no país. Tendo sido formada tardiamente no Rio de Janeiro, em 1920, a partir da junção das faculdades de Medicina, de Direito e a Escola Politécnica, foi bastante criticada por não constituir um verdadeiro projeto de universidade. Nesse sentido é que a então chamada Universidade do Brasil era uma instituição que fazia parte do nosso roteiro de investigações.

---

<sup>23</sup> Trata-se do regimento de concurso para professor catedrático e livre-docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a que se refere o Decreto nº 13.426, de 23 de junho de 1943.

Entretanto, após várias pesquisas na internet sem encontrar qualquer referência a memoriais nessa Universidade, encontramos em um sebo virtual um livro intitulado “Concurso para professor catedrático: normas e legislação” (1949), de Octavio R. P. Guimarães Filho. Tal livro, segundo anuncia o próprio autor logo na primeira página: “Versa acerca do que é necessário realizar, nos termos da legislação vigente, para se proceder ao Concurso de Títulos e de Provas para *professor catedrático* das Escolas e Faculdade da Universidade do Brasil”, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seguida, descreve seu conteúdo: “a) Comentário e sistema de realização das provas e respectivos julgamentos; b) legislação vigente; c) das atas (resumo)”. Publicado em maio de 1949, esse livro reúne documentos datados de 1933 a 1946.

Com a leitura e análise desse livro, constatamos a não exigência de memorial para concorrer ao cargo de professor catedrático no período de interesse para a pesquisa. Foi-nos, então, conveniente excluir essa instituição de nossas investigações.

- **Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte apresenta-se, em nossas pesquisas, como uma das instituições federais de ensino superior que se destaca pelo modo como tem regulamentado o uso de memoriais autobiográficos nos últimos dez anos.

Como foi exposto anteriormente, as resoluções de 2005 e 2009 aprovam e atualizam normas para concurso público de provas e títulos para o cargo de Professor de 3º grau em todas as classes – Auxiliar, Assistente e Adjunto –, nas quais prevê a elaboração e defesa pública de um memorial acadêmico. Além disso, a resolução que institui o regulamento dos cursos de graduação (Resolução nº 103/2006-CONSEPE, de 19 de setembro de 2006) inclui como alternativa de trabalho de final de curso a elaboração acompanhada|orientada de um memorial de formação.

Situamos, por fim, o IFESP|RN, para contextualizar a construção do *corpus*, no que concerne aos memoriais de formação.

- **Instituto Superior de Formação de Professores Presidente Kennedy – IFESP|RN**

De acordo com Carrilho (2002), o Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP) foi criado a partir de uma política de qualificação docente da Secretaria de Educação Fundamental – MEC apoiado pelo Programa de cooperação Educativa Brasil-França, adequando-se às diretrizes políticas traçadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Projeto-Piloto de Formação do Professor, em nível superior, para a Educação infantil e para o Ensino Fundamental, estava entre outros projetos que formavam as linhas de trabalho do referido programa, e tinha como fundamento a certeza de que a qualidade da educação básica dependia da qualificação profissional dos professores. Assim, o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação (19|10|1994) reafirmava os esforços para definir e consolidar uma política nacional de magistério, criando instituições como o IFP que atendiam a essas políticas.

Os discentes desse curso foi selecionada entre professores da rede pública de ensino de Natal e da Grande Natal, portadores da habilitação em Magistério ou antigos cursos normais, e que estivessem no exercício da função docente há pelo menos dois anos. Como trabalho de final de curso, era exigido o memorial de formação, cujo processo de elaboração era acompanhado por um professor-formador.

*O memorial: o surgimento de uma tradição  
acadêmica de 1930 a 1950*

*Cada época cria seus heróis e lhes atribui, quer sejam de uma época distante, próxima ou atual, seus próprios valores. O herói cristaliza em si uma simbolização coletiva, como bem o percebe o sociólogo durkheimiano Czarnowski: “O herói é um homem que conquistou ritualmente, pelos méritos de sua vida ou de sua morte, o poder efetivo próprio a um grupo ou a uma coisa de que é representante e cujo valor social básico personifica”.*

*François Dosse (2009, p. 151)*

A compreensão de que a linguagem escrita é uma das formas de que dispomos para materializar nossas percepções acerca do mundo em que vivemos – nas várias esferas comunicativas em que transitamos – é a base para o entendimento da existência da multiplicidade de gêneros discursivos que nos cercam. Disponíveis nessas esferas, sua diversidade busca acompanhar a natureza dinâmica da língua, atualizando-a. Para Bakhtin (2003a, p. 262), “a riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Tal riqueza e diversidade é o que nos permite lançar mão de modelos comunicativos, sem a necessidade de inventá-los a cada nova interação comunicativa, oral ou escrita. Desse modo é que no âmbito da universidade, há modelos comunicativos para fins específicos, os quais se configuram como *modos de dizer* típicos desse universo. De acordo com Kabatek (2006, p. 3-4, grifo do autor),

Na hora de falar ou de escrever um texto, os que falam ou escrevem não só têm que fazer passar a sua finalidade comunicativa através do filtro da gramática e o léxico de uma língua determinada na que querem concretizar este fim: como é sabido, o realizam também segundo uma norma que se refere ao já dito na sociedade; e o modelam de acordo com tradições textuais contidas no acervo da memória cultural de sua comunidade, maneiras tradicionais de dizer ou de escrever. [...]. Chamamos, de acordo com os autores a estes modelos, *tradições discursivas*.

No contexto sociocultural do ensino superior, investigamos a opção pelo memorial como um gênero autobiográfico que permite a formação e a inserção nesse contexto. Assim, o memorial, enquanto gênero acadêmico, configura-se como um espaço autobiográfico no qual o professor deve reconstituir sua vida científica e profissional, com o fim de atender a uma demanda institucional. Nele, o professor expõe de modo detalhado sua trajetória de formação e profissionalização para fins de ingresso ou ascensão na carreira ou para conclusão de curso superior. Nesse sentido, o memorial materializa linguisticamente demandas concernentes ao mundo acadêmico. Trata-se, assim, de uma tradição acadêmica, cujo contexto sócio-histórico de produção e recepção em que se insere (a universidade) vem definindo e orientando o processo de escrita ao longo de quase oito décadas de história, desde 1935.

É então ao fazer uso de um gênero específico disponível em repertórios de gêneros discursivos existentes em cada esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003a), que o

professor dá continuidade à tradição acadêmica de escrever memoriais na academia, lançando mão de maneiras tradicionais de escrever e estabelecendo vínculos “entre lugares, tempos e modos de dizer o mundo” (PASSEGGI, 2008, p. 103). Essa relação indica, inevitavelmente, a incidência desses vínculos sobre a forma como os professores constroem *figuras de si* mediante a injunção dessa escrita.

Nosso propósito aqui é situar, nesta seção, a institucionalização do memorial autobiográfico nas instituições universitárias pesquisadas.

#### 4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS MEMORIAIS

Quando iniciamos os estudos acerca dos memoriais, nossas constatações de pesquisa não nos permitiam afirmar a existência oficial desses escritos antes dos anos 1970. Foi então que, conforme afirmamos anteriormente, guiados por leituras sobre a história da educação superior brasileira e por pesquisas na Internet, observamos o fato de que o memorial tinha sido institucionalizado na década de 1930, e desde então tem se afirmado como uma escrita própria *da* academia, pois surge nela e para ela se volta. Observando, então, a relação entre as datas de criação da universidade no Brasil, particularmente, da Universidade de São Paulo e as datas dos primeiros memoriais encontrados, procuramos investigar a possibilidade de uma demanda comum. Nessa linha de entendimento é que conduzimos a investigação, tendo como tese que o memorial se tratava de uma tradição acadêmica de longa data, no Brasil, e que nele se entrelaçava a história da universidade com a história da carreira docente no ensino superior. A pesquisa sobre os memoriais teria assim muito a revelar. Teceremos a seguir uma breve recapitulação dessa história, com o objetivo de situar a gênese dos memoriais no processo de criação da universidade brasileira.

De acordo com Anísio Teixeira (2005), a preocupação em implantar no Brasil o ensino superior se deu com a chegada da Corte Real portuguesa ao Brasil, tendo sido criados: o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia; “uma Escola de Cirurgia, Academias militares, Escolas de Belas-Artes, Museu e Biblioteca Nacional e Jardim Botânico” (TEIXEIRA, 2005, p. 140); e “dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda”<sup>24</sup> (CAMPOS, 2004, p. 307). A criação dos primeiros cursos superiores fez

---

<sup>24</sup> A lei de 11 de agosto de 1827, que cria os cursos jurídicos no Brasil, encontra-se transcrita na edição fac-similar *História da Universidade de São Paulo*, de Ernesto de Souza Campos (2004).

crescer o interesse de alguns setores da sociedade pela fundação de uma universidade em terras brasileiras. Essas primeiras iniciativas, entretanto, configuraram-se como iniciativas isoladas que não satisfaziam as constantes solicitações locais e demonstraram, por um lado, a resistência por parte da Corte em fundar uma universidade nacional e, por outro, o conformismo dos que tinham poder de decisão. De acordo com Teixeira (2005, p. 141), essa resistência devia-se a um “confuso sentimento de que não éramos capazes de criá-la e mantê-la, racionalizando esse sentimento de inferioridade com o juízo [...] de que ela já não era necessária”.

Somente um século depois, em 1920, pela “junção da Escola Politécnica com a Faculdade de Medicina e [...] a incorporação de duas faculdades livres de Direito” (TRINDADE, 2005, p. 13) é que tem origem a Universidade do Rio de Janeiro: “primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (FÁVERO, 2006, p. 22), seguida da Universidade Federal de Minas Gerais, que é de 1927. Todavia, muitas críticas foram feitas a essa primeira universidade, pois o entendimento era de que não havia um real projeto de integração entre as faculdades que a formavam, tampouco incentivo ao desenvolvimento da pesquisa como meio de produção e difusão do conhecimento. Com efeito, os objetivos da Universidade do Rio de Janeiro consistiam em: “Estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino<sup>25</sup>” (FÁVERO, 1999, p. 18), ou seja, ainda não faziam referência à pesquisa.

Os debates em torno de um modelo de universidade que agregasse ensino e pesquisa intensificaram-se e, em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo, cuja finalidade primeira era “promover pela pesquisa o progresso da ciência”, conforme o Artigo 2º do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (FÁVERO, 2006, p. 24-25), que trata das missões da Universidade de São Paulo:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os rumos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras

---

<sup>25</sup> Artigo 1º, do Decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920, que aprova o Regimento da Universidade do Rio de Janeiro.

e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Por essa proposta, que se traduz numa nova maneira de conceber o ensino superior no Brasil, Schwartzman (2006, p. 163) ao comparar a USP com a Universidade do Rio de Janeiro, criada quatorze anos antes, considera-a como “a primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930”. Na verdade, foram as finalidades definidas na concepção da USP que fizeram dela a concretização de um projeto, verdadeiramente universitário, um “ato de maior altitude e de maior repercussão” do governo de Armando Salles de Oliveira (CAMPOS, 2004, p. 425). Tal afirmação pauta-se igualmente na comparação entre o processo de fundação da Universidade do Rio de Janeiro e aquele da Universidade de São Paulo, que “não se formou apenas pela reunião, sob uma Reitoria, das escolas superiores existentes” (CAMPOS, 2004, p. 425), mas, de fato, como um projeto inovador.

A esse respeito, Teixeira (2005, p. 177) afirma que na década de 1930 tanto a Universidade de São Paulo (estadual), quanto a do Rio de Janeiro (federal), que havia sido reestruturada, em 1937, conforme o modelo da USP, mantêm-se representando o “novo esforço para firmar verdadeiros padrões universitários”. Ainda de acordo com Teixeira (2005, p. 177), os ditos padrões já existiam nas escolas de Medicina, no entanto, o país enfrentava grandes dificuldades para garantir a sobrevivência da universidade brasileira. Nesse contexto, de acordo com Cunha (2000), em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira, a qual, entretanto, teve vida curta, sendo dissolvida em 1939 durante o Estado Novo, e incorporada pela antiga Universidade do Brasil, Universidade do Rio de Janeiro. Foi somente a partir dos anos 1940, que se começou a vivenciar a sua expansão, juntamente com as discussões sobre as reformas propostas, que chegam aos dias atuais. De modo mais detalhado, conforme Carvalho (1975), essa expansão se dá na década de 1940, quando foram criadas mais quatro universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1944), Universidade Federal da Bahia (1946), Universidade Federal de Pernambuco (1946), e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946). Na década seguinte, 1950, surgiram treze novas universidades, mas foi, principalmente, na década de 1960 que o ensino superior alcançou expressividade nacional, com a fundação de 31 (trinta e uma) universidades (CARVALHO, 1975).



Apresentamos, a seguir, o Quadro 4, organizado por Razzini (2000) em sua tese, no qual visualizamos, resumidamente, o surgimento e evolução das universidades públicas e privadas no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1970.

UNIVERSIDADES	1920	1930	1940	1950	1960	1970
Federais	02	01	03	07	15	01
Estaduais		01		01	04	02
Universidades Municipais					04	
Particulares			04	05	08	01
Total	02	02	07	13	31	04

**Quadro 4** – Criação das primeiras universidades – 1920-1970

Fonte: Razzini (2000).

Esse recorte histórico nos permite situar a institucionalização do sistema universitário brasileiro entre as décadas de 1920 e 1930, período em que as universidades foram agregando as faculdades e as escolas isoladas existentes e dando-lhes uma unidade acadêmico-administrativa. A história também não nos permite ignorar a importância e prestígio dos cursos de Direito e de Medicina nesse processo; tampouco a abertura para a pesquisa na universidade a partir da Universidade de São Paulo.

Essa incursão nesses aspectos históricos nos ajudou a melhor situar os memoriais nesse período, e aprofundar o estudo dessa tradição acadêmica na tentativa de compreender sua gênese e as relações que se estabelecem entre os modos de conceber esse tipo de escrita e dos ritos acadêmicos que dão forma e força a uma política de inserção e de atuação profissional na universidade, baseada no ensino, na pesquisa e na extensão.

Como já nos referimos anteriormente, o memorial era exigido como requisito para o concurso de ingresso no cargo de professor catedrático, o mais alto nível na carreira docente universitária. A figura do catedrático traz consigo uma longa tradição cultural, pois o cargo remonta ao surgimento das universidades na Idade Média. Os catedráticos se distinguiam por ter garantia de vitaliciedade e direito de propriedade sobre a cátedra, entendida como a disciplina que lecionavam. Além disso, gozavam das mesmas honrarias dos professores da Universidade de Coimbra, privilégios previstos na Carta de Lei de 1827, que criou os primeiros cursos jurídicos, regulamentados pelos Estatutos de 1831, e que associava o cargo

de catedrático nas instituições universitárias públicas do país à carreira do poder judiciário (FÁVERO, 2000).

Quanto à obtenção do direito à cátedra, Fávero (2000) esclarece que após a proclamação da República (1889), os dispositivos referentes à cátedra, constantes nas reformas de ensino, previam o seu preenchimento por nomeação do governo, o que foi mais tarde modificado, em 1915, pelas reformas de Carlos Maximiliano, em seguida por Rocha Vaz, em 1925, e pela Reforma do Ensino Superior, aprovada em 1931. A reforma de 1931 possibilitava a nomeação de professor catedrático sem concurso, somente no caso de se tratar de um “profissional insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor” (Decreto nº 19.851|31, art. 56). Os critérios de ingresso no cargo foram aperfeiçoados pelas Constituições de 1934 e 1946, nas quais o concurso público de títulos e provas passou a ser exigido para o provimento dos cargos do magistério superior.

Essas distinções põem em evidências tanto o grande prestígio dos professores catedráticos quanto de toda uma estrutura hierárquica de poder que se fortaleceu a partir das primeiras décadas do século XX, nas instituições universitárias públicas brasileiras, e perdurou até 1968, ano em que o cargo de professor catedrático foi extinto pela reforma universitária, sendo substituído pelo cargo de professor titular na carreira docente.

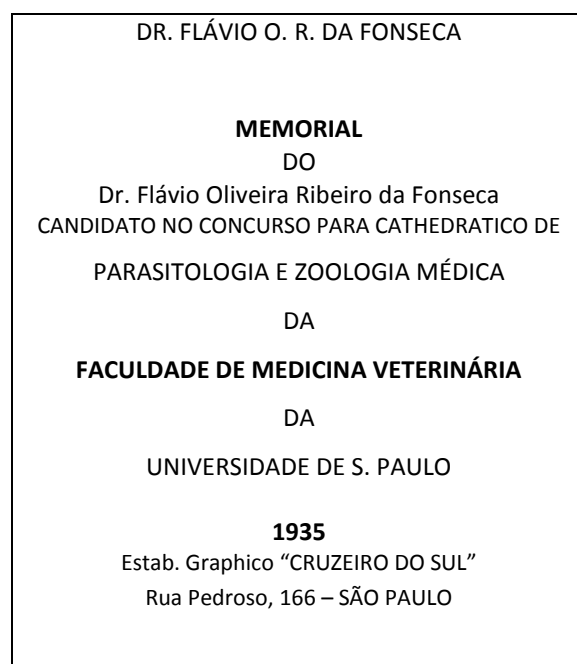
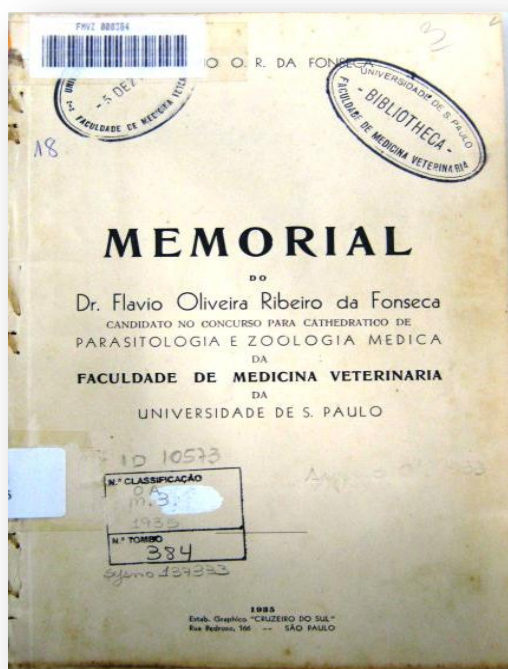
No eixo do nosso trabalho que se interroga sobre os memoriais como tradição acadêmica, nós buscamos investigar as relações desse gênero do discurso com o contexto intelectual e administrativo universitário que foi criando, ao longo dos últimos oitenta anos, um ideário de profissional docente. Nesse sentido, o estudo dos memoriais pode nos dar acesso à formação acadêmico-profissional desses professores, aos ritos de inserção na carreira docente universitária, às exigências a serem cumpridas especialmente pelos catedráticos.

Procuraremos agora tecer considerações sobre os primeiros memoriais, que encontramos e que datam das décadas de 1930 a 1950.

Trata-se de pequenos livros, com dimensões aproximadas de 14cmx21cm, constituídos por um número de páginas que varia de 8 a 54 páginas. Do ponto de vista de seu conteúdo, grande parte dos relatos gira em torno do desenvolvimento de pesquisas e de publicação de trabalhos originais. Em sua maioria, eles passam por um processo tipográfico e a identificação da gráfica encontra-se na base da capa. Essa forma de apresentação é

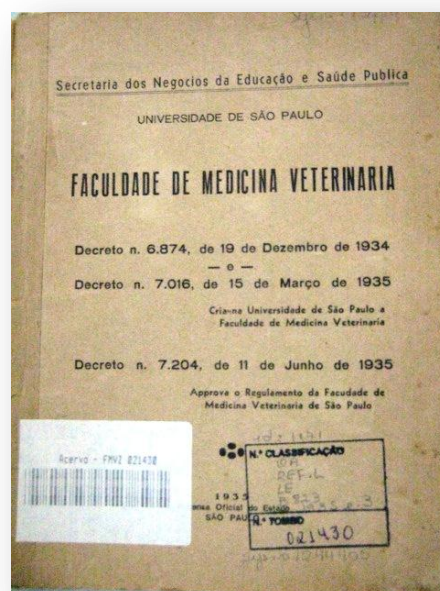
observada nos oito memoriais da década de 1930. A partir de meados da década de 1940, a forma e o conteúdo dos memoriais começam a se diversificar. Quanto ao formato, apresentam-se com dimensões de uma folha de papel A4, e quanto ao processo gráfico, eles são, em sua maioria, datilografados.

O memorial do Dr. Flávio Fonseca, que reproduzimos abaixo, foi apresentado, em 1935, para o concurso de catedrático na disciplina de Parasitologia e Zoologia Médica na



USP, conforme transcrição de sua capa. Trata-se do mais antigo memorial de nosso *corpus*. Ele possui dimensões aproximadas de 14cmx21cm e um total de 38 páginas. Esse documento ilustra, portanto, a forma padronizada, seguida pelos professores-candidatos, nos anos de 1930.

O acesso aos arquivos da Faculdade de Medicina Veterinária da USP nos permitiu também procurar documentos da época que tratassem da regulamentação da escrita do memorial. Encontramos então um opúsculo da Secretaria de Negócios da Educação e Saúde Pública (Universidade de São Paulo), intitulado “Faculdade de Medicina Veterinária” e datado de 1935.



Compõem esse documento três decretos: os Decretos n. 6.876 (19/12/1934) e n. 7.016 (15/03/1935), que criam a Faculdade de Medicina Veterinária, e o Decreto n. 7.204 (11/06/1935), que aprova o seu Regulamento.

A leitura desses decretos nos permitiu identificar no Regulamento da Faculdade a primeira referência à exigência do memorial como requisito para o concurso de títulos e provas para professor catedrático. O Decreto n. 7.204 também descreve as partes que devem constar do memorial, conforme veremos com mais detalhes nas seções seguintes.

#### 4.2 UMA PRÁTICA DISCURSIVA INSTITUCIONALIZADA

Partimos do entendimento de que há uma relação dialética entre os gêneros do discurso e as condições de produção dos textos, admitindo com Bakhtin (2003a) que as condições próprias de cada esfera social incidem tanto sobre o seu conteúdo quanto sobre sua organização interna. É nesse sentido que o estudo dos memoriais como um gênero autobiográfico de longa tradição no ensino superior, no Brasil, exige para a sua compreensão o estudo do contexto em que são produzidos, pois as alterações em aspectos de sua estrutura formal ou de conteúdo, por exemplo, podem encontrar justificativas nas mudanças ocorridas nesses contextos, que sofrem, por sua vez, influências das mutações ocorridas na sociedade na qual se inserem. No caso do estudo dos memoriais acadêmicos, devemos estar atentos aos câmbios do sistema universitário e àqueles da sociedade brasileiras, suas condições sociais, políticas, culturais e econômicas.

Em nossa busca de referências conceituais sobre os gêneros do discurso, encontramos nos estudos de Koch (1997) e Kabatek (2006) a noção de tradição discursiva que se inspira nos trabalhos do linguista romeno Eugenio Coseriu (1921-2002), o qual rompendo com a dicotomia saussureana – língua|fala – concebe três níveis da atividade linguística: um nível *universal*, relativo à capacidade humana para comunicar-se por meio de signos linguísticos; um nível *histórico*, que abarca as línguas como sistemas de significação historicamente situados; um nível *pessoal*, relativo à expressão individual da língua pelo sujeito, onde as línguas se materializam historicamente num modo de falar típico de uma comunidade e conforme as tradições aí existentes. Kabatek (2006) e Koch (1997) incluem no nível histórico, no qual Coseriu situa a língua, as tradições discursivas, entendidas como a repetição de um texto ou de uma forma textual, de uma maneira de escrever ou de falar,

que articula uma relação com a tradição; no processo de atualização, no ato individual de enunciação.

Passeggi (2011, p. 22, grifos nossos), em suas pesquisas sobre o memorial autobiográfico, distingue essas três dimensões e situa “o memorial em sua *dimensão histórica* entre a *dimensão universal* da capacidade humana de narrar e a *dimensão pessoal* de apropriação do memorial para narrar as experiências de formação”. A *dimensão histórica* dos memoriais nos permitiu entrever o processo de evolução desse gênero e articulá-lo às instituições públicas de ensino superior brasileiras, notadamente, no que concerne às suas exigências para a composição do seu quadro docente.

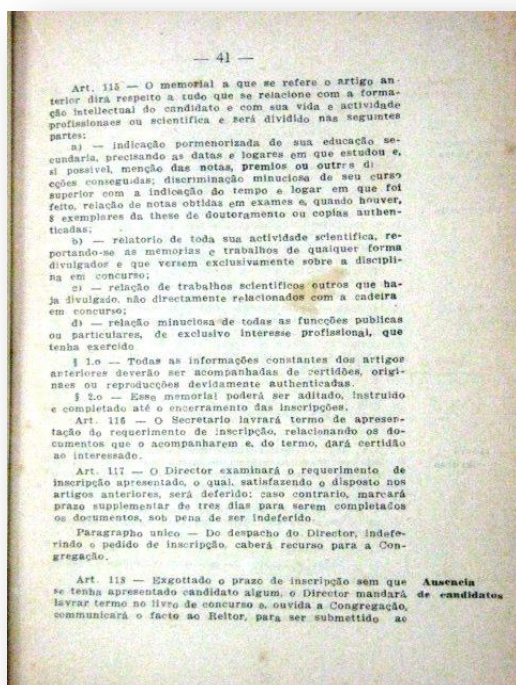
Para tanto, nos debruçamos, ao longo de nossos estudos, sobre os modos de narrar nos memoriais, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, para retomar aqui Bakhtin (2003a, p. 262). Os autores ao escreverem seus memoriais, inevitavelmente, adaptam e se adaptam a esses tipos relativamente estáveis de enunciados, próprios à cultura acadêmica da universidade brasileira, na qual e para qual eles são produzidos, respondendo aos “requisitos exigidos para a inserção no magistério superior, suas demandas e suas (im)possibilidades” (PASSEGGI, 2011, p. 22).

Ainda, segundo Bakhtin (2003a, p. 261), tais enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo” por meio de três elementos: *construção composicional* (estrutura); *conteúdo* (temático) e *estilo da linguagem* (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), os quais estão interligados no todo do enunciado e são determinados pelas especificidades de cada esfera comunicativa. Para nossos propósitos, partimos desses três elementos, com o objetivo de situar os memoriais como uma prática discursiva no seio da instituição universitária. Procuramos a partir da análise de sua construção composicional identificar as mudanças e permanências de sua estrutura, articulando essas modificações com o contexto histórico ao longo de sua evolução nesses oitenta anos de existência. Por outro lado, com base em seu conteúdo temático, procuramos discutir o que eles nos revelam acerca dos ritos próprios de inserção e de consagração no contexto universitário entre as décadas de 1930 e 2007.

Nesse sentido, nossas discussões se guiarão por dois princípios: uma tradição discursiva é indissociável de seu contexto sócio-histórico; e as práticas discursivas decorrem da evolução e complexificação das esferas comunicativas em que estão inseridas. A partir desses princípios, apresentamos a seguir aspectos da composição dos memoriais das

décadas de 1930 a 1950, identificando as propriedades que os caracterizam como uma prática discursiva, regulada por documentos oficiais da universidade.

Observamos nos memoriais desse período uma tendência dos autores a seguir de forma, mais ou menos, rígida, a sequência de itens exigida, nos editais que regulam o concurso, na elaboração de seus memoriais. A transcrição abaixo, do artigo 115, do Decreto nº 7.204, de 11 de junho de 1935, que aprova o Regulamento da Faculdade de Medicina Veterinária de São Paulo, orienta os candidatos sobre a composição das diferentes partes do memorial.



Art. 115 - O memorial a que se refere o artigo anterior dirá respeito a tudo que se relacione com a formação intellectual do candidato e com sua vida e actividade profissionais ou scientifica e será dividido nas seguintes partes:

- a) - indicação pormenorizada de sua educação secundaria, precisando as datas e logares em que estudou e, si possível, menção das notas, premios ou outras distincções; discriminação minuciosa de seu curso superior com a indicação do tempo e logar em que foi feito, relação de notas obtidas em exames e, quando houver, 8 exemplares da these de doutoramento ou copias authenticadas;
- b) -relatorio de toda sua actividade scientifica, reportando-se as memorias e trabalhos de qualquer forma divulgados e que versem exclusivamente sobre a disciplina em concurso;
- c) - relação de trabalhos scientificos e outros que haja divulgado, não directamente relacionados com a cadeira em concurso;
- d) - relação minuciosa de todas as funcções publicas ou particulares, de exclusivo interesse profissional, que tenha exercido.

§ 1º - Todas as informações constantes dos artigos anteriores deverão ser acompanhadas de certidões, originaes ou reproducções devidamente authenticadas.

§ 2º - Esse memorial poderá ser aditado, instruido e completado até o encerramento das inscripções. (Decreto nº 7.204/35, p. 41)

Guiando-se pelas orientações contidas no Decreto acima, os professores-candidatos deviam centrar-se na exposição e descrição das atividades relativas à sua formação básica, à educação superior, à sua formação acadêmica, em síntese, à sua “vida científica” considerada como centro na composição do memorial.

A regulação institucional caracteriza-se, desse modo, como síntese do contexto de produção acadêmica: o candidato deve obedecer a essas normas, sob pena de ser excluído

do processo. As orientações solicitam aos candidatos relatar (rol) “tudo que se relacione com a formação intelectual do candidato e com sua vida e actividade profissionaes ou scientifica”. O *contexto de produção* da escrita mostra-se claro e conduz o autor na tarefa de elaborar o memorial, compondo uma figura de si, centrada na “formação intelectual” e nas “actividades profissionaes ou scientifica”, conforme o modelo institucional imposto. Há, portanto, pouco espaço para outros aspectos da vida: pessoal, familiar, religiosa, política...

Outro documento histórico, datado de 1943, nos permite continuar a explorar o contexto de produção e de recepção dos memoriais. Trata-se do “Regimento de concurso para professor catedrático e livre-docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo” (Decreto nº 13.426, de 23 de junho de 1943), que no seu Artigo 14 exige a apresentação de um memorial, pelo candidato, no ato de sua inscrição para concurso de professor catedrático, e, no seu Art.15, explicita o que deve constar do memorial:

Artigo 15 – O memorial de que trata o artigo anterior, letra “f”, que é a prova do concurso de títulos, dirá respeito a tudo quando se relacione com a formação intelectual, vida, atividades profissionais do candidato e será dividido em três partes:

- 1 – indicação pormenorizada de sua formação científica;
- 2 – relatório de toda a sua atividade científica, reportando-se às memórias e trabalhos divulgados;
- 3 – relação minuciosa de todas as funções públicas ou particulares, de exclusivo interesse profissional ou científico, diretamente ligados à matéria em concurso, que tenha o candidato exercido, bem como nominata de títulos científicos ou honoríficos que possua. (DECRETO Nº 13.426/43).

Essa legislação, que data de 1943, portanto, de quase uma década após a criação da USP, apresenta, de forma mais resumida, as diferentes partes do memorial. Observamos que, com relação ao Regulamento da Faculdade de Veterinária (1935), foram excluídos aspectos tais como: a educação secundária, os estabelecimentos de ensino frequentados, relação de notas obtidas em exames, discriminação minuciosa do curso superior, além de datas, menção às notas e a prêmios e outras distinções a que fazia referência o Artigo n. 115, do Regulamento da Faculdade de Medicina Veterinária.

O que importa sublinhar aqui é que essas orientações guardam, sobremaneira, a essência do que vai se constituindo como característica dos memoriais ao longo dessas duas

primeiras décadas, a valorização da vida científica e profissional do candidato, e o que diz respeito à sua formação, às atividades profissionais e a suas publicações. É essa a preocupação que continua a ocupar uma posição central para a Universidade de São Paulo, na definição do perfil do seu quadro docente. A formação intelectual do professor e sua dedicação à pesquisa científica constituem os requisitos fundantes para assumir a cátedra, em consonância com o espírito de conhecimento científico que guiou a criação dessa universidade.

A observação das normas pelos candidatos constitui um ponto importante da escrita do memorial. Ela parece ser tão relevante que encontramos, muitas vezes, a transcrição completa da legislação que regulamenta a escrita logo nas primeiras linhas de boa parte dos memoriais dessas duas primeiras décadas.

Lejeune (2008), em seus estudos sobre a autobiografia, concebe a noção de *pacto autobiográfico* para se referir ao discurso que o autor dirige ao leitor onde se compromete com a autenticidade da história narrada. Em geral, o pacto está situado como um preâmbulo na abertura de uma autobiografia, e funciona como “juramentos”, “promessas”, contendo em si mesmos sua própria verdade. O uso de parte da legislação no início dos memoriais faz desses documentos uma resposta às exigências desse tipo de escrita formalizadas na legislação, e que aparecem como um elemento mediador no diálogo que o autor estabelece com a instituição, no processo de produção do memorial.

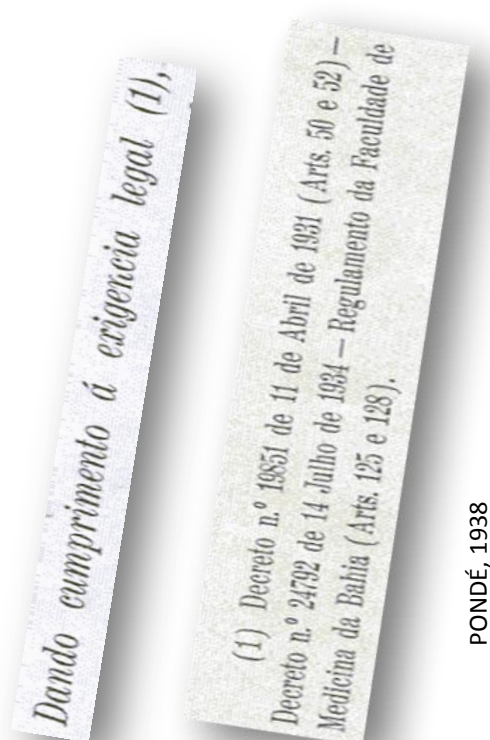
O memorial de Adriano Pondé, datado de 1938, e apresentado para o cargo de professor catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia, também apresenta na abertura uma referência aos decretos que o instruem:

Dando cumprimento á exigência legal (1) [*Decreto nº 19851 de 11 de abril de 1931 (Arts. 50 e 52) – Decreto nº 24792 de 14 de junho de 1934 – Regulamento da Faculdade de Medicina da Bahia (Arts. 125 e 128)*], alinham-se neste despretenso Memorial, a resenha das nossas actividades didacticas, referencias a títulos e cargos tecnicos desempenhados e a trabalhos de nossa lavra, acompanhados dos respectivos resumos. (PONDÉ, 1938, p. 1, grifos nossos)

Curiosamente, a legislação a que se refere o autor, o Decreto n. 24.792, 14 de julho de 1934, do Regulamento da Faculdade de Medicina da Bahia, não menciona a apresentação



de “um memorial” como etapa do concurso de provas e títulos, diferentemente do artigo 115 do Decreto nº 7.204, de 1935, que aprova o Regulamento da Faculdade de Medicina Veterinária da USP, citado no início deste capítulo. O Regulamento da Faculdade de Medicina da Bahia trata dos requisitos para inscrição no referido concurso e determina como critério para a escolha do catedrático: o mérito científico, a capacidade didática e predicados morais. A alusão aos predicados morais não se apresenta no regulamento da USP.



Art. 125. A escolha do professor cathedratico deverá basear-se em attributos comprovados de mérito scientifico, de capacidade didactica e de predicados moraes, sendo o seu provimento feito por concurso de titulos e de provas.

[...]

Art. 128. O candidato ao concurso de professor cathedratico ajuntará á sua petição solicitando inscripção os seguintes documentos:

- a) diploma profissional ou scientifico de instituto onde se ministre ensino da disciplina, a cujo concurso se propõe;
  - b) prova de que é brasileiro nato ou naturalizado;
  - c) prova de sanidade e idoneidade moral;
  - d) documentos comprovando sua actividade profissional ou scientifica, ao menos, relacionada com a materia em concurso;
  - e) titulo de docente livre ou diploma de doutor em medicina.
- (DECRETO N. 24.792, 14 DE JULHO DE 1934 – Regulamento da Faculdade de Medicina da Bahia)

Pondé (1938) também se refere ao Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a reforma no ensino superior no Brasil, onde se afirma que este deve se realizar de preferência no sistema universitário, podendo, no entanto, ser ministrado em institutos isolados, que devem observar os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Os artigos 50 e 52 do referido Decreto regulamenta o provimento do cargo de professor catedrático:

Art. 50. O provimento no cargo de professor catedrático será feito por concurso de títulos e de provas, conforme os dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitários.

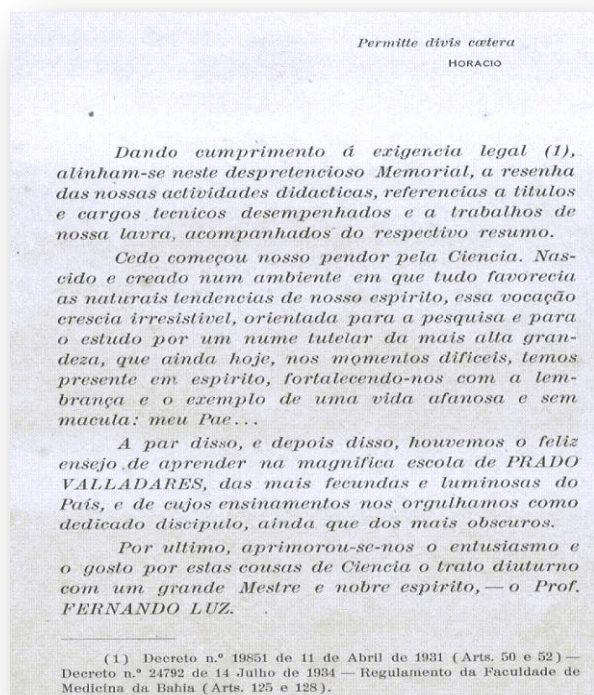
[...]

Art. 52. O concurso de títulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato: I. de diplomas e quaisquer outras dignidades universitárias e acadêmicas apresentadas pelo candidato; II. de estudos e trabalhos, científicos, especialmente daqueles que assinalem pesquisas originais, ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor; III. de atividades didáticas exercidas pelo candidato; IV. de realizações práticas, de natureza técnica ou profissional, particularmente daquelas de interesse coletivo. (DECRETO N. 19.851, 11 DE ABRIL DE 1931).

O excerto abaixo, retirado no memorial de Pondé (1938) e reproduzido em imagem com respectiva transcrição, ilustra como o candidato se posiciona na primeira página de seu memorial. O autor inicia o memorial, justificando a sua escrita como um “cumprimento à exigência” do concurso. Em seguida, faz referência ao ambiente familiar e à influência do pai como fatores favorecedores do gosto pela ciência e acrescenta comentário ao ambiente escolar, referindo-se à “magnífica escola PRADO VALLADARES”, sinalizada com letras maiúsculas, o que interpretamos como uma reverência aos ensinamentos recebidos. No parágrafo seguinte menciona o mestre FERNANDO LUZ, que aprimorou o seu entusiasmo pela “Ciência”.

*Permitte divis cætera*

HORACIO



Dando cumprimento á exigência legal (1), alinham-se neste despretencioso Memorial, a resenha das nossas actividades didacticas, referencias a títulos e cargos tecnicos desempenhados e a trabalhos de nossa lavra, acompanhados dos respectivos resumos.

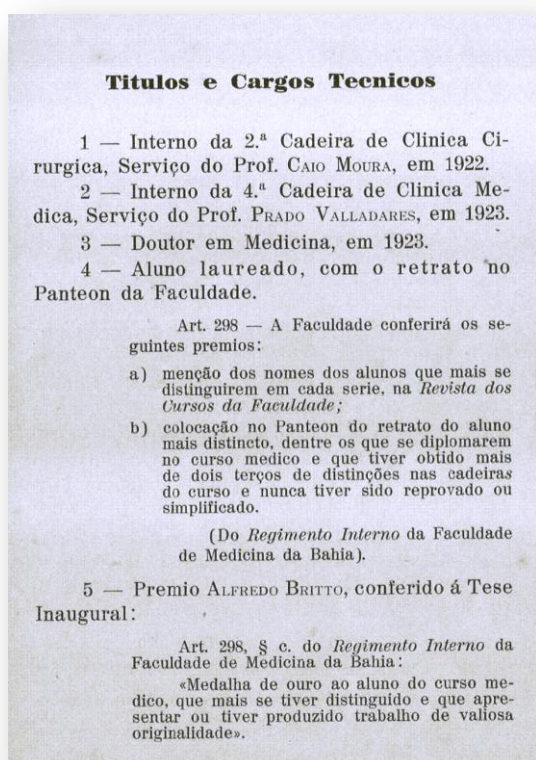
Cedo começou nosso pendor pela Ciencia. Nascido e creado num ambiente em que tudo favorecia as naturais tendencias de nosso espirito, essa vocação crescia irresistivel, orientada para a pesquisa e para o estudo por um nome tutelar da mais alta grandeza, que ainda hoje, nos momentos dificeis, temos presente em espirito, fortalecendo-nos com a lembrança e o exemplo de uma vida afanosa e sem macula: meu Pae...

A par disso, e depois disso, houvemos o feliz ensejo de aprender na magnifica escola de PRADO VALLADARES, das mais fecundas e luminosas do País, e de cujos ensinamentos nos orgulhamos como dedicado discipulo, ainda que dos mais obscuros.

Por ultimo, aprimorou-se-nos o entusiasmo e o gosto por estas cousas de Ciencia o trato diuturno com um grande Mestre e nobre espirito — o Prof. FERNANDO LUZ. (PONDÉ, 1938, p. 1)

Esse momento de intensa subjetividade, que sucede a um início convencional, onde fala da escrita como resposta a uma exigência legal, parece destoar de todo o restante do memorial. Podemos supor que essa expressão de subjetividade encontra sua justificativa nos “predicados morais” elencados como critério de avaliação no Regulamento da Faculdade de Medicina da Bahia e ausente no regulamento da FMV, que analisamos anteriormente. Esse movimento de subjetividade está marcado, em primeiro lugar, pelo reconhecimento do *outro* em sua formação, pais, escola, mestres, a quem reverencia e, em segundo lugar, pela intenção de modéstia: o autor caracteriza o memorial como “despretencioso” e a si mesmo como um dos “discípulos mais obscuros”. Ora, nas cinquenta e quatro páginas que compõem o memorial, o autor esforça-se em demonstrar a sua competência nos dois outros critérios do Regulamento: o mérito científico e a capacidade didática. Essa suposta “falta de pretensão” ancora-se assim em seus “predicados morais”: professor modesto e profundamente reconhecido, com um percurso aliado a uma vida científica exemplar, ali exposta, e marcada pela precocidade de um “pendor pela Ciencia”, fortalecido pelo ambiente familiar, pela escola e por uma pessoa charneira: um mestre de destaque.

A epígrafe, *Permitte divis cætera*, (“Entrega o resto aos deuses” | “Deixar tudo aos deuses”) de Horácio, que abre o memorial, pode ser interpretada como uma intenção de diálogo do candidato com a comissão examinadora, numa atitude de entrega e não propriamente de defesa: “fiz a minha parte, eis-me aqui; agora, cabe aos senhores me julgar”. Diálogo que, ao longo do memorial, continua sob a forma de listagem dos itens exigidos no edital. O autor toma como estratégia de escrita alternar o que é citado em cada artigo do Regulamento com a comprovação de que na trajetória de estudos, de trabalho e de pesquisa do candidato, ele se destaca. Na imagem e transcrição abaixo é possível visualizar esse aspecto.



### Titulos e Cargos Tecnicos

1 — Interno da 2.<sup>a</sup> Cadeira de Clinica Cirurgica, Serviço do Prof. CAIO MOURA, em 1922.

2 — Interno da 4.<sup>a</sup> Cadeira de Clinica Medica, Serviço do Prof. PRADO VALLADARES, em 1923.

3 — Doutor em Medicina, em 1923.

4 — Aluno laureado, com o retrato no Panteon da Faculdade.

Art.298 — A Faculdade conferirá os seguintes premios:

a) menção dos nomes dos alunos que mais se distinguirem em cada serie, na *Revista dos Cursos da Faculdade*;

b) colocação no Panteon do retrato do aluno mais distinto, dentre os que se diplomarem no curso medico e que tiver obtido mais de dois terços de distinções nas cadeiras do curso e nunca tiver sido reprovado ou simplificado.

(Do *Regimento Interno* da Faculdade de Medicina da Bahia)

5 — Premio ALFREDO BRITTO, conferido á Tese Inaugural:

Art. 298, § c. do *Regimento Interno* da Faculdade de Medicina da Bahia:

<<Medalha de ouro ao aluno do curso medico, que mais se tiver distinguido e que apresentar ou tiver produzido trabalho de valiosa originalidade. (PONDÉ, 1938, p. 3)

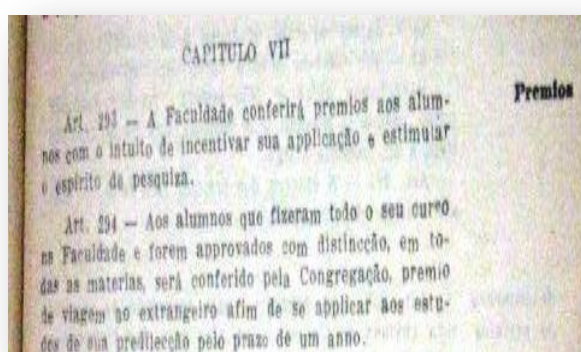
A organização estrutural desse memorial nos permite explorar, principalmente, o conteúdo do artigo 298, que remete aos rituais de premiação acadêmica. Como é possível perceber, o próprio Regulamento interno da Faculdade prevê premiações honrosas aos alunos que se distinguiram por seu desempenho. Uma das formas de premiação é a “colocação no Panteon do retrato do aluno mais distinto, dentre os que se diplomarem no curso medico e que tiver obtido mais de dois terços de distinções nas cadeiras do curso e nunca tiver sido reprovado ou simplificado”. Prêmio conferido ao autor do memorial

durante a sua formação médica, que foi laureado e teve o seu retrato colocado no “Panteon da Faculdade”.

Tendo em vista que, historicamente, o Panteon, ou Panteão, era o templo que os gregos e os romanos consagravam a todos os deuses; o edifício consagrado à memória dos homens ilustres e onde se depositam os seus restos mortais, essa prática de premiação reveste-se de uma simbologia, segundo a qual se busca enaltecer os “grandes profissionais médicos”, alçados simbolicamente à morada dos deuses, enquanto homens ilustres e, por sua sabedoria, cultivada no “templo” da própria faculdade, ganham o direito de permanecer, inesquecíveis, imortalizados, na memória, por meio do “retrato”. Como prática socioeducativa difundida no âmbito da universidade, essa simbologia é reveladora dos anseios de manutenção e consolidação da qualidade na formação de novos profissionais, médicos, e no modelo de profissional para assumir uma cátedra na universidade. Não podemos esquecer o lugar de prestígio de médicos e juristas no alvorecer da universidade como figuras emblemáticas do ensino laico, científico, em oposição à tradição clerical, religiosa e por extensão ao mítico, ao sagrado. Portanto, a premiação do retrato no Panteão está carregada do positivismo científico e do espírito de pesquisa que orienta a criação da universidade.

O Regulamento da Faculdade de Medicina Veterinária da USP também prevê uma premiação. O capítulo VII apresenta oito artigos (293 a 300), que dispõem sobre a premiação na faculdade, conforme veremos a seguir.

#### CAPITULO VII – Premios



Art. 293 – A Faculdade conferirá premios aos alumnos com o intuito de incentivar sua applicação e estimular o espírito de pesquisa.

Art. 294 – Aos alumnos que fizeram todo o seu curso na Faculdade e forem aprovados com distincção em todas as matérias, será conferido pela Congregaçã, premio de viagem ao estrangeiro afim de se applicar aos estudos de sua predilecção pelo prazo de um anno. (DECRETO nº 7.204/35, p. 73).

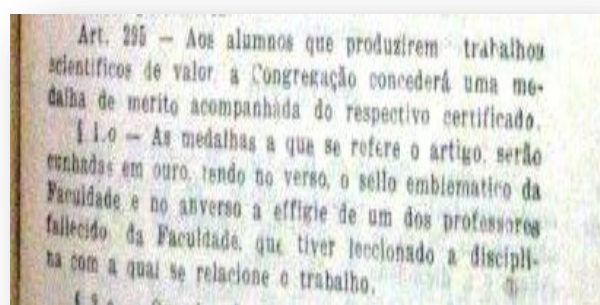
O objetivo da concessão de prêmios na FMV-USP é incentivar e estimular os alunos nos estudos e na pesquisa. Podemos observar que o prêmio de “uma viagem ao estrangeiro” constitui, de fato, uma forma de propiciar ao aluno premiado o aprofundamento e aperfeiçoamento na área de especialização escolhida pelo médico recém-formado.



O artigo 295 (transcrito abaixo), do mesmo decreto, prevê a concessão de uma medalha aos alunos que produzirem trabalhos científicos de valor. Tal medalha, conforme descrita, presta-se a duas homenagens: ao aluno pesquisador, como recompensa pelo seu valoroso trabalho; e ao professor, falecido, ministrante de disciplina relacionada ao tema do trabalho, cuja imagem (efígie) compunha uma das faces dessa medalha. Mais uma vez, trata-se aqui da preocupação com a perpetuação e imortalização dos grandes homens, das ilustres figuras que fizeram parte da construção da história da Faculdade.

Art. 295 – Aos alumnos que produzirem trabalhos científicos de valor, a Congregação concederá uma medalha de mérito acompanhada do respectivo certificado.

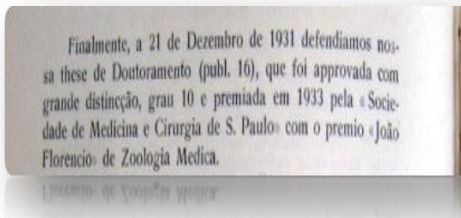
§ 1º – As medalhas a que se refere o artigo serão banhadas em ouro, tendo no verso, o selo emblemático da Faculdade e no anverso a effigie de um dos professores falecido da Faculdade, que tiver leccionado a disciplina com a qual se relacione o trabalho. (DECRETO Nº 7.204/35, p. 73)



Nesse contexto, a correlação entre memória e história se estabelece no sentido em que se busca, no ambiente acadêmico, por meio da presença de ícones construir e reconstituir a história da academia, mediante o artifício de imortalização dos acadêmicos. É nesse sentido que, no âmbito da historiografia, Jacques Le Goff (2003, p. 419), ao conceituar memória, destaca que “a apreensão da memória depende do ambiente social e político: trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado”. Dessa maneira, o Panteão da Faculdade, assim como as sessões solenes de entrega das medalhas, configuram-se como ambientes sócio-políticos apreendidos pela memória que, reunindo “imagens e textos que falam do passado”, tornam possível a reconstituição de uma história específica – a história de grandes homens da medicina.

Os modos de premiação, portanto, por estarem previstos legalmente, caracterizam-se como uma prática socioeducativa, que deve constar no memorial. As premiações, nesse sentido, corroboram o professor-candidato como um homem ilustre e, portanto, com potencialidades de assumir a cátedra.

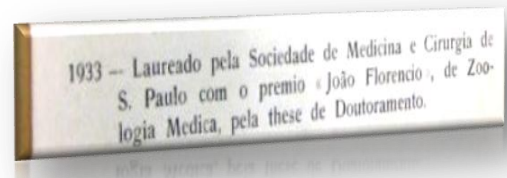
No memorial a seguir, da FMV-USP, 1935, o autor retoma as premiações com que foi contemplado. Na seção “Curso superior”, assim Pereira rememora a defesa de sua tese, aprovada com “grande distinção, grau 10 e premiada...”:



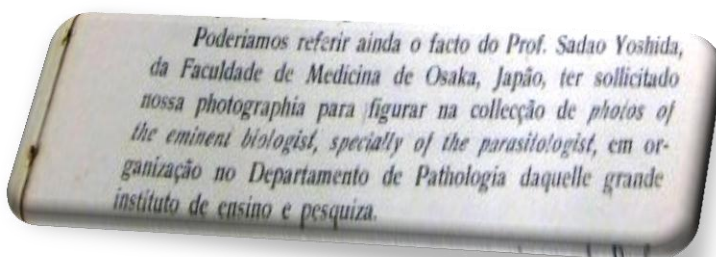
Finalmente, a 21 de dezembro de 1931 defendíamos nossa these de Doutorado [...], que foi aprovada com grande distinção, grau 10 e premiada em 1933 pela “Sociedade de Medicina e Cirurgia de S. Paulo” com o premio “João Florencio” de Zoologia Medica (PEREIRA, 1935, p. 8).

Fato que é retomado na seção “Títulos universitários”:

1933 – Laureado pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de S. Paulo com o premio “João Florencio”, de Zoologia Medica pela these de Doutorado (PEREIRA, 1935, p. 21).



Por fim, o autor faz referência ao pedido de uma “photographia” sua pelo Prof. Sadao Yoshida, da Faculdade de Medicina de Osaka, Japão.



Poderíamos referir ainda o facto do Prof. Sadao Yoshida, da Faculdade de Medicina de Osaka, Japão, ter solicitado nossa photographia para figurar na collecção de *photos of the eminent biologist, specially of the parasitologist*, em organização no Departamento de Pathologia daquelle grande instituto de ensino e pesquisa (PEREIRA, 1935, p. 19).

Na seção “Intercambio científico”, o professor-candidato refere-se a uma homenagem que recebera do Prof. Sadao Yoshida, do Japão, país onde havia feito intercâmbio científico. Tratava-se de um convite para disponibilizar uma fotografia sua numa coleção de fotos de excelentes biólogos, especialmente parasitologistas, organizada pela

Faculdade de Medicina de Osaka, naquele país. Podemos perceber, agora em âmbito internacional, o culto da imagem como forma de homenagem. Essas tradições universitárias, no Brasil (o Panteon) e no Japão (“collecção de *photos of the eminent biologist*”), caracterizam de maneiras semelhantes, modos institucionais diversos de ser sensível à biografia (escrita da vida) dos homens de ciência na preservação de sua memória no seio da academia. Esse modo de cultura da memória de homens e fatos memoráveis nasce com as *bios* gregas na Antiguidade, e se estende do século IV a.C. até os nossos dias.

Dosse (2009, p. 123) denomina esse momento de “Idade Heróica”, quando o gênero biográfico se presta ao discurso da virtude, e as vidas e feitos narrados servem de “modelo moral edificante para educar, transmitir os valores dominantes às gerações futuras”. Em seguida com a cristianização são os valores religiosos que se difundem e tomam como modelos as vidas exemplares dos santos, cuja escrita se denominou hagiografia. Os homens de ciência introduzem na academia esses modelos de professores que se destacam por suas contribuições ao mundo científico, a ser imitado pelas gerações futuras e para isso recorriam seja à foto no “Panteon”, seja na “collecção de *photos of the eminent biologist*”. As nossas pesquisas na universidade brasileira nos levam a propor, na sequência histórica do gênero biográfico e autobiográfico, que o memorial como biografia intelectual constitui um momento da história desses gêneros do discurso por colocar como personagem o próprio professor cientista que substitui o herói nas grandes narrativas da humanidade e os santos nas hagiografias.

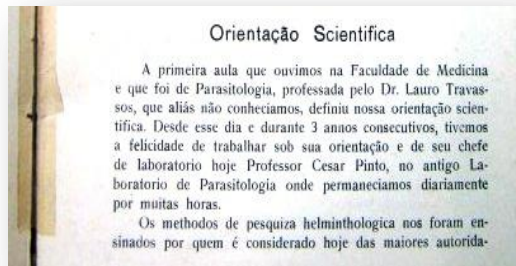
Tratamos ainda aqui de outro aspecto que saltou das nossas análises como um ponto de fundamental importância no âmbito dessa discussão do memorial como uma prática socioeducativa: a figura do mestre como precursor e orientador da trajetória acadêmico-profissional.

Nos memoriais desse período, observamos que na linearidade dos fatos narrados é possível identificar o que Josso (2010, p. 70) denomina *momentos-charneira*, que dizem respeito a uma reorientação na vida, seja escolhida pelo sujeito ou a ele imposta. Esses momentos de reorientação se articulam com “situações de conflito, e|ou com mudanças de estatuto social, e|ou com relações humanas particularmente intensas, e|ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”. Nos memoriais, esses momentos são narrados pelos autores como uma descoberta na carreira e



na sua orientação profissional. Os trechos dos memoriais, apresentados a seguir, são ilustrativos desse aspecto.

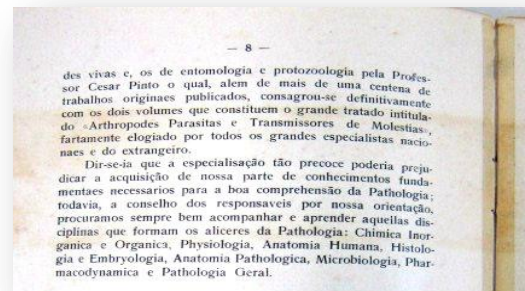
### Orientação Científica



A primeira aula que ouvimos na Faculdade de Medicina e que foi de Parasitologia, professada pelo Dr. Lauro Travassos, que aliás não conhecíamos, definiu nossa orientação científica. Desde esse dia e durante 3 anos consecutivos, tivemos a felicidade de trabalhar sob sua orientação e de seu chefe de laboratório hoje Professor Cesar Pinto, no antigo Laboratório de Parasitologia onde

permanecemos diariamente por muitas horas.

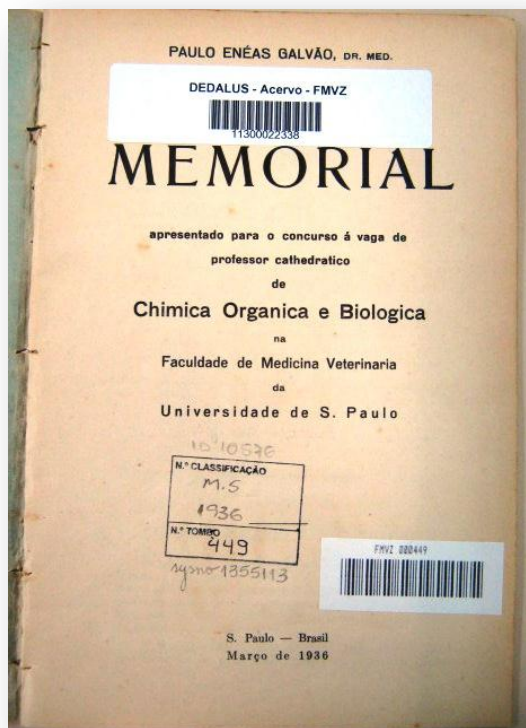
Os métodos de pesquisa helminthologica nos foram ensinados por quem é considerado hoje das maiores autoridades vivas e, os de entomologia e protozoologia pelo Professor Cesar Pinto o qual, além de mais de uma centena de trabalhos originais publicados, consagrou-se definitivamente com os dois volumes que constituem o grande tratado intitulado "Arthropodes Parasitas e Transmissores de Moléstias", fartamente elogiado por todos os grandes especialistas nacionais e do estrangeiro.



Dir-se-ia que a especialização tão precoce poderia prejudicar a aquisição de nossa parte de conhecimentos fundamentais necessários para a boa apreensão da Patologia; todavia, a conselho dos responsáveis por nossa orientação, procuramos sempre bem acompanhar e aprender aquelas disciplinas que formam os alicerces da Pathologia: [...] (VAZ, 1935, p. 7-8).

De forma geral, nesse excerto do memorial, o autor evidencia três pontos importantes. O primeiro que poderíamos denominar de "momento-charneira" diz respeito ao momento em que o autor diz que vivenciou uma situação humana, particularmente, intensa (JOSSO, 2010, p. 70), ao assistir à primeira aula de parasitologia com o "Dr. Lauro Travassos", pois naquele dia decide se dedicar a essa área do conhecimento. O segundo ponto refere-se ao privilégio de conviver com um cientista consagrado na área de conhecimento à qual se dedica, não se trata de um momento pontual, mas de um processo vivido em permanência no laboratório. Por fim, o fato de contar não somente com a instrução por parte desses professores, mas também de tê-los como orientadores da sua

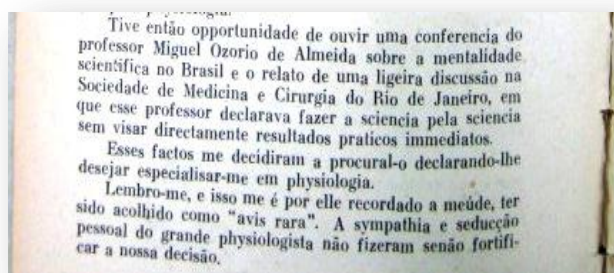
carreira acadêmico-profissional. No memorial que segue, observamos estrutura narrativa semelhante à anterior.



Tive então oportunidade de ouvir uma conferencia do professor Miguel Ozorio de Almeida sobre a mentalidade scientifica no Brasil e o relato de uma ligeira discussão na Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, em que esse professor declarava fazer a sciencia pela sciencia sem visar directamente resultados práticos immediatos.

Esses factos me decidiram a procural-o declarando-lhe desejar especialisar-me em physiologia.

Lembro-me, e isso me é por elle recordado a meúde, ter sido acolhido como “avis rara”. A sympathia e seducção pessoal do grande physiologista não fizeram senão fortificar a nossa decisão (GALVÃO, 1936).



Desta vez, o *momento-charneira* que define o desejo de especialização numa determinada área (Fisiologia) vem acompanhado de uma *pessoa-charneira*, a figura do mestre que será decisiva para tomar um novo rumo na vida. O autor dá destaque à “sympatia e seducção” do professor Miguel Ozorio de Almeida, atributos que fortaleceram o lado científico em sua escolha. Ao buscar valorizar a “parceria” com o mestre, o autor chega a explicitar a comparação atribuída a ele próprio por ocasião desse memorável encontro: foi “acolhido como *avis rara*”, pelo insigne professor que o tratando assim, encoraja o discípulo e, certamente, tal elogio, por parte do mestre, é aqui lembrado como momento excepcional para ele.

Podemos perceber que esses três aspectos envolvem a figura do mestre como desencadeador e sustentáculo da “vida científica” do autor do memorial que o re-conhece e que é reconhecido por ele, o que confere um lugar especial em sua história. Em nossos estudos sobre os memoriais de formação, encontramos inúmeras referências a essas pessoas e a momentos-chave que se tornam decisivos na opção pela docência. O que

chama a atenção nessas figuras de pessoa-charneira é que elas se apresentam sob as “mais diversas peles”, são pais, professores, autores e mesmo os próprios alunos, mas todas aparecem “como preceptores de um professor em devir” (PASSEGGI; BARBOSA; CÂMARA, 2008, p. 219).

A situação de injunção – elaboração e apresentação do memorial como etapa do concurso para catedrático – requer do professor-candidato que ele ateste seus contextos de formação, seu desempenho por meio das notas obtidas, as determinações que sofreu, enfim. Nos documentos analisados, é notório que a universidade valorizava essencialmente o saber científico, construído no âmbito da própria Universidade. Fato facilmente justificável por ser esse o único saber capaz de consolidá-la como centro de produção de conhecimento. E nos primeiros anos de criação, principalmente, trata-se de uma questão vital para a USP, por exemplo, que se erguia como uma nova concepção de ensino superior no Brasil e cuja finalidade principal era o incentivo ao desenvolvimento da pesquisa como meio de difusão do conhecimento, agregando ensino e pesquisa no regime da universidade.

Nesse sentido, a referência aos mestres nesses memoriais não parece ser ingênua ou mesmo intuitiva, tendo em vista a demanda institucional diante da qual o professor-candidato se encontrava. O autor do memorial estava diante de pares (a comissão examinadora), que faziam parte, como ele, de um meio intelectual comum, donde eram conhecidas as grandes expressões de cada área|especialidade. Reportar-se, portanto, aos grandes mestres, como preceptores da própria formação, poderia representar uma boa estratégia para atestar a validade de seu saber erudito.

#### 4.3 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMORIAL

Focalizamos agora as características do gênero memorial e veremos que ao longo de três décadas – de 1930, 1940 e 1950 – houve mudanças significativas, principalmente quanto a aspectos de cunho subjetivo. A identificação do candidato, nas décadas de 1930 e 1940, antes restrita à capa, passa a ser endossada na primeira página do memorial, juntamente com informações referentes à filiação, ao cônjuge, à naturalidade e à data de nascimento. A atenção ao regulamento do memorial, por meio da transcrição de artigos – que interpretamos como um “diálogo” com a instituição –, torna-se cada vez mais rara na década de 1950. O uso do “eu” e do “nós” é praticamente abandonado em favor do uso da

3ª pessoa do singular, marcando fortemente a distância entre o candidato-pessoa e o candidato-profissional. Esses serão alguns aspectos tratados nesta subseção que encerra esta seção.

Como vimos, a legislação que regulamenta a escrita dos memoriais apresenta claramente o que ele deve conter e como deve ser organizado. Mas, como o autor definia esse *tipo de escrita*? De acordo com nossos achados, tratava-se de um gênero acadêmico recente e não tinha um modelo predefinido no meio acadêmico, no qual o professor pudesse se basear para escrever o seu memorial. Ao observar os títulos dos memoriais, percebemos que alguns deles são intitulados de *Curriculum vitae*<sup>26</sup>, conforme podemos observar no Quadro 1 na seção 3. E como em sua maioria trazem uma listagem de atividades, podemos propor como hipótese que os autores confundem o memorial com o *curriculum vitae*, talvez por escolherem como critério a recusa de subjetividade, mais presente numa narrativa, e adotarem em seu memorial o distanciamento, listando apenas as atividades, o que poderia assim estar mais de acordo com o espírito de cientificidade.

A noção de cientificidade própria do modelo positivista perpassava as escritas acadêmicas e, com isso, reduzia ainda mais o espaço para a expressão da subjetividade. No entanto, apesar de as orientações de escrita se pautarem na objetividade, observamos em todos os memoriais de 1930, encontrados na FMVZ-USP, a adoção da narrativa para a reconstituição da própria história. Os professores-candidatos expressam-se na primeira pessoa (singular|plural) ou na terceira pessoa do singular e reconstituem cronologicamente o seu percurso formativo e profissional. Buscam explicitar causa e consequência na sucessão dos acontecimentos narrados. Não estamos com isso querendo sugerir que não exista narrativa objetiva. Esse gênero, porém, está impregnado da essência de quem o utiliza, conforme metaforiza tão bem Walter Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim

---

<sup>26</sup> A denominação de *Curriculum vitae* atribuída ao memorial por parte de alguns professores pode estar ancorada ainda no que reza o Art. 135, do mesmo decreto: “Consiste a prova de títulos na apreciação do memorial e dos trabalhos ou theses apresentados pelo candidato”.

se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Nesses memoriais, os fatos narrados não aparecem como mera “informação” ou sob a forma de “relatório”, mas sim considerados dentro de uma cronologia, (re)constituindo a temporalidade e a historicidade desses professores (PINEAU, 2004).

Por meio dessas narrativas, os professores-candidatos constroem uma figura de si, a qual deve reafirmá-los como “homem da ciência”, como “pessoa insigne”, dignos de assumir a vaga de catedrático na universidade. Essa construção, no entanto, não é problematizada ou questionada ao longo da narrativa. Podemos dizer, com Ricouer (1997), que não há recorrência às “intrigas” que revelam a dinâmica de uma *identidade narrativa*.

O que se coloca e que aguça o espírito de investigação trata de saber o que favoreceu a opção desses professores-candidatos pela narrativa. O que teria motivado seu uso? O Art. 115 não faz qualquer menção a esse aspecto, limitando-se a definir o assunto e as partes do memorial. Teria sido uma intuição guiada pelo sugestivo significado do nome *memorial*, que remete a fatos e eventos memoráveis? Um modo de marcar a diferença entre o já consolidado gênero *curriculum vitae* e a introdução de um novo gênero, tendo em vista a suposta ausência de modelos do memorial? Ou, por fim, teriam naturalmente se guiado pelo objeto da escrita: fatos da própria vida intelectual, profissional e científica, entendendo por memorial a re-constituição de sua *biografia intelectual* mediante o retorno temporal e histórico sobre si mesmo e o seu percurso? A busca de respostas a questões dessa natureza nos levou a conhecer as representações do memorial no período de sua gênese.

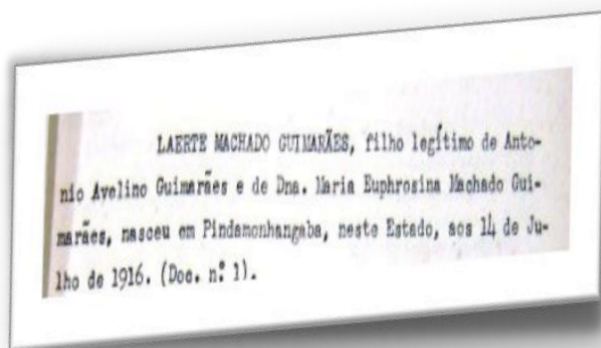
Somente o memorial de Pondé (1938) – “Títulos e trabalhos científicos” – da FMB-UFBA, não apresenta a opção pelo recurso narrativo na exposição de sua vida científica. Como vimos, apenas na abertura o autor desse memorial lança mão da narrativa.

O recurso à narrativa nos memoriais das décadas de 1930 e 1940 materializa a história de formação, na qual são destacados os contextos e os atores da vida acadêmica, científica e profissionais, que partilharam o caminho com os autores. Os elos revelam-se na forma de descobertas e de aprendizagens em torno da especialidade escolhida, quando aparecem os *momentos-charneira*, encadeando os fatos até o desfecho do memorial – não da história!

Pois, tais memoriais não são escritos numa perspectiva de futuro. Não são projetivos e sim retrospectivos. Mostram-se suficientes para retratar a constituição de uma *persona* que atenda as exigências universitárias, uma vez que importa à academia o resultado de uma formação empreendida no seu contexto por seus pares. Nada mais. Nesse sentido é que nos referimos ao fim do memorial, mas não da história do seu autor.

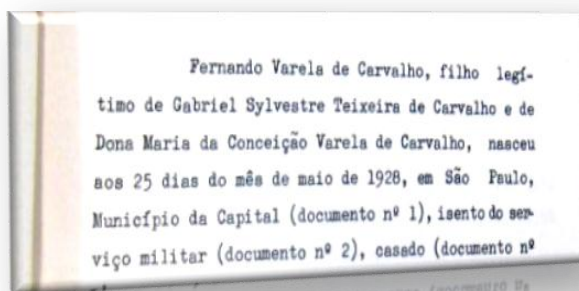
Uma das mudanças apresentadas pelos memoriais ao longo das décadas estudadas consiste na identificação do candidato. Tal identificação, antes restrita à capa, passa a figurar também na primeira página do memorial, numa espécie de autenticação de autoria. Juntamente com o nome do professor-candidato, são fornecidas informações referentes à filiação, ao cônjuge, ao local e à data de nascimento, conforme já mencionamos anteriormente.

Na ilustração seguinte, é possível verificar o outro formato adotado a partir da década de 1940, o qual vai se tornando padrão até o final da década de 1960, substituindo assim a estrutura textual típica da década de 1930.



LAERTE MACHADO GUIMARÃES, filho legítimo de Antonio Avelino Guimarães e de Dna. Maria Euphrosina Machado Guimarães, nasceu em Pindamonhangaba, neste Estado, aos 14 de Julho de 1916 (GUIMARÃES, 1942, p. 1).

Trazemos neste momento o trecho de um memorial, datado de 1963, com o intuito de ilustrar a padronização estrutural, no que concerne à abertura do memorial, que se firmou entre as décadas de 1940 e 1960. Nela, o autor, além da filiação e da data e local de nascimento, inclui sua situação como “isento do serviço militar” obrigatório, seu estado civil e seu endereço, o qual, por questões éticas, foi suprimido da imagem seguinte.



Fernando Varela de Carvalho, filho legítimo de Gabriel Sylvestre Teixeira de Carvalho e de Dona Maria da Conceição Varela de Carvalho, nasceu aos 25 dias do mês de maio de 1928, em São Paulo, Município da Capital [...], casado [...], reside à Rua [...]. (CARVALHO, 1963, p. 1)

Observamos que essa forma de apresentação do memorial foi substituindo o “cuidado” que os autores tinham de explicitar a situação de demanda institucional em que essa escrita estava inserida. A atenção às normas do memorial, por meio da transcrição de artigos que o instruíam, foi ficando cada vez mais rara. Entendemos que desaparece o que se assemelhava a uma “conversa” com a instituição, com suas normas e com a comissão de concurso. Podemos destacar como aspecto relevante nesse fato a transição de uma escrita em que o sujeito aparece e dialoga com a instituição, por meio do cumprimento às exigências legais, para uma escrita em que o sujeito vai desaparecendo ao “se” modelar a um padrão de escrita vigente. Essa transição, como veremos, reduzirá o memorial a um mero *curriculum vitae* até a década de 1980, quando ele ressurge como gênero autobiográfico, gênero da memória, gênero da história.

No seio dessa transformação, um aspecto central do memorial enquanto gênero autobiográfico foi radicalmente diluído e perdido ao longo dessas primeiras décadas: o uso da primeira pessoa do discurso. Ora, é possível considerar uma escrita autobiográfica as narrativas que negligenciam a assunção da palavra por um eu-autor, ou seja, a autoria da própria história? Desde sua institucionalização, o memorial foi concebido como um gênero autobiográfico? Que influências o memorial sofreu da cientificidade própria da academia? Suscitar essas questões foi permitindo ao longo da pesquisa retrazar um caminho de possíveis justificativas para o total abandono da primeira pessoa do singular e mesmo do “nós de modéstia”, forma bem aceita na academia, visto que atende ao mito da objetividade científica.

No universo dos 27 (vinte e sete) memoriais que compõem os dados referentes às décadas de 1930 a 1950, identificamos a predominância do uso da terceira pessoa

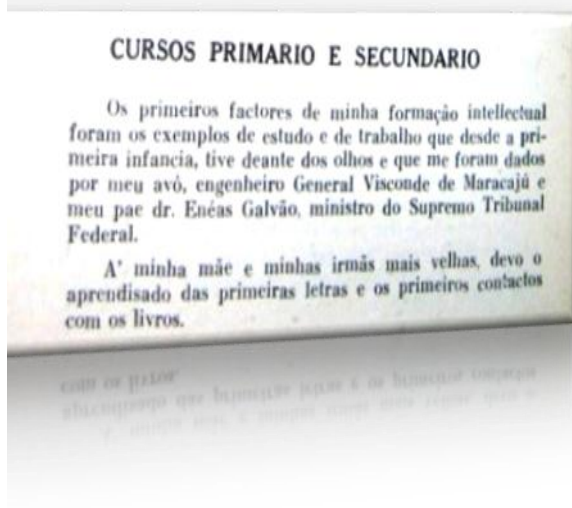


gramatical (“ele”), notadamente nas décadas de 1940 e 1950. Nestas, aparece apenas um memorial escrito na primeira pessoa do plural (nós de modéstia), datado de 1951. Em contrapartida, na década de 1930, dos oito memoriais, que compõem nossos dados, a metade deles foi escrita na primeira pessoa, sendo um deles na primeira pessoa do singular. Desse modo, na tentativa de explorar esse aspecto nos memoriais, nos deteremos a seguir numa breve mirada em três deles, cujo critério de seleção foi a pessoa do discurso escolhida pelo autor (“Eu”, “Nós”, “Ele”) para se posicionar discursivamente no memorial.

- **“Eu”, Dr. Paulo Galvão, em 1936<sup>27</sup>**

Ao ler as primeiras linhas do memorial de 1936, nos demos conta de que pela primeira vez o *eu* aparecia explicitamente no memorial. O autor, Paulo Galvão, assim se expressa em seu relato:

#### CURSOS PRIMARIO E SECUNDARIO



Os primeiros factores de *minha* formação intellectual foram os exemplos de estudo e de trabalho que desde a primeira infância, *tive* deante dos olhos e que *me* foram dados por *meu* avô, engenheiro General Visconde de Maracajú e *meu* pae dr. Enéas Galvão, ministro do Supremo Tribunal Federal.

À *minha* mãe e *minhas* irmãs mais velhas, *devo* o aprendisado das primeiras letras e dos primeiros contactos com os livros.

Em 1911 *fui* matriculado no Externato Sto. Ignácio, dirigido pelos padres jesuítas. Nelle, durante 7annos *fiz* meus cursos primário e secundário (curso elemental, preliminar e 5 annos gymnasiaes). [...] (GALVÃO, 1936, p. 3-4, grifos nossos)

A constatação da assunção da palavra por parte do autor nos surpreendeu duplamente. Pois, por um lado, permitiu-nos descartar definitivamente nossas suspeitas de que encontraríamos naquela década mera listagem das exigências ditadas no edital do concurso, e, por outro lado, suscitou uma questão em especial: em que se baseou o autor

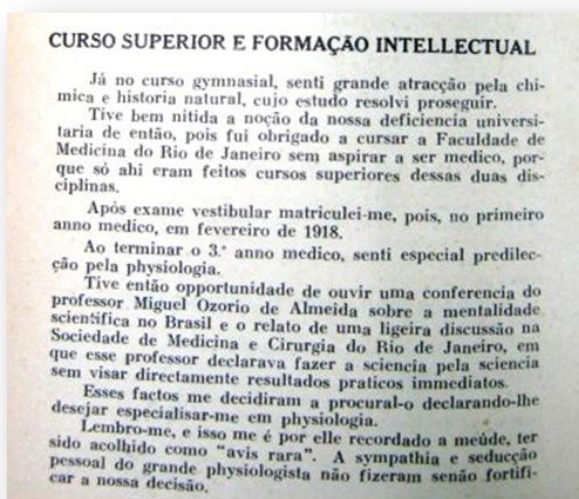
<sup>27</sup> A capa deste memorial foi inserida neste capítulo em discussão anterior.



para usar a primeira pessoa, se o memorial era um gênero acadêmico, cuja objetividade era imperativa? Certamente, não temos respostas. Talvez nunca as tenhamos... Resta-nos levantar hipóteses, conjecturas. O que sabemos é que um “eu” estava presente em cada seção do memorial, o qual, embora sob o peso da cientificidade, se insurgia e assumia a palavra, implicando-se, engajando-se na história que ainda era sua, apesar de estar sendo cedida à avaliação de outrem. Conforme acreditamos, o “narrador do memorial deve se engajar com a autenticidade da história que assina como autor” (PASSEGGI, 2008b, p. 118), sem, no entanto, perder a noção do real propósito da sua escrita.

Na seção seguinte – “Curso superior e formação intelectual” –, Galvão prossegue:

#### CURSO SUPERIOR E FORMAÇÃO INTELLECTUAL



Já no curso gymnasial, senti grande atracção pela chimica e historia natural, cujo estudo resolvi proseguir.

Tive bem nítida a noção da nossa deficiência universitaria de então, pois fui obrigado a cursar a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro sem aspirar a ser medico, porque só ahi eram feitos cursos superiores dessas duas disciplinas.

Após exame vestibular matriculei-me, pois, no primeiro anno medico, em fevereiro de 1918.

Ao terminar o 3º anno medico, senti especial predilecção pela physiologia.

Tive então oportunidade de ouvir uma conferencia do professor Miguel Ozorio de Almeida sobre mentalidade scientifica no Brasil e o relato de uma ligeira discussão na Sociedade de Medicina e cirurgia do Rio de Janeiro, em que esse professor

declarava fazer sciencia pela sciencia sem visar directamente resultados práticos immediatos.

Esses factos me decidiram a procural-o declarando-lhe desejar especialisar-me em physiologia.

Lembro-me, e isso é por elle recordado a meúde, ter sido acolhido como “avis rara”. A sympathia e seducção pessoal do grande physiologista não fizeram senão fortificar a nossa decisão (GALVÃO, 1936, p.4).

Nesse trecho, é possível depreender o aspecto social a partir do fato histórico que esse *eu* (na figura do estudante que cede a uma condição social, sacrificando sua aspiração profissional) denuncia: “a deficiência universitaria” no contexto de 1918, o que o obriga a se deslocar até o Rio de Janeiro para cursar a Faculdade de Medicina, que não lhe interessava, uma vez que sentia “grande atracção pela chimica e historia natural”. Como não trazer

Ferrarotti neste momento para traduzir essa situação do ponto de vista teórico do método biográfico. “Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (FERRAROTTI, 2010, p. 44). A escrita autobiográfica típica do memorial nos permite chegar ao “nós social”, ao contexto histórico por meio de veredas individuais.

Além desse aspecto, é possível abstrair a concepção de ciência do autor, cuja inspiração lhe chega por meio de um possível “modelo biográfico” de cientista|professor|tutor, ao qual se alia para ratificar sua escolha profissional. Como característica da escrita, há ainda as convenções ortográficas então vigentes, cujas peculiaridades não se mostrariam menos complexas na dinâmica social atual.

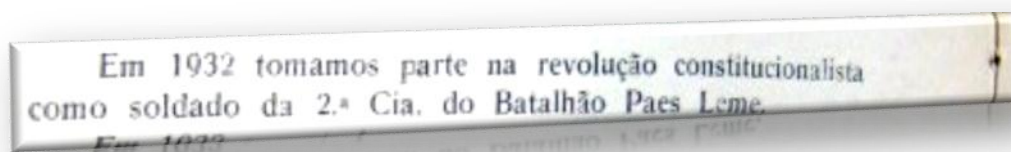
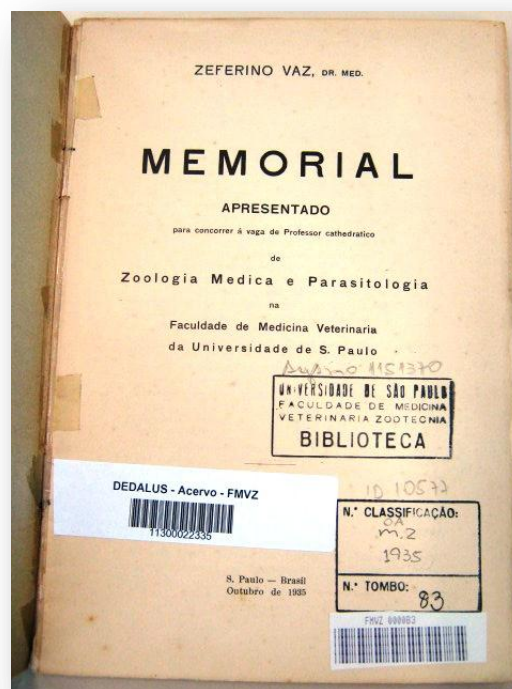
Até o final da escrita, o autor desenvolve seu memorial seguindo as orientações do edital sem deixar de se colocar em primeira pessoa: apresenta as notas obtidas no curso médico, do 1º ao 6º ano; relata a submissão ao concurso para “livre docencia de Physiologia”, em 1926, o qual constou de defesa de tese (“Minha these versou sobre ‘Uréia e acido cyanico’ e foi feita sob as vistas do professor Alvaro Ozório”, p. 7), de prova didática e de prova oral; pormenoriza a sua atuação no Instituto Biológico; descreve suas “ActividadesDidacticas”, de 1923 a 1927; apresenta seus “Titulos Universitarios”, obtidos de 1924 a 1926; destaca as “Funcções Publicas”, assumidas de 1925 a 1935; enumera seus “Titulos Academicos e de Sociedades Scientificas”, obtidos em 1930 e 1935. Em seguida, no item “Trabalhos originaes sobre Chimica Biologica”, apresenta a síntese de nove trabalhos, destacando que “Esses trabalhos, alem de ser publicados em portuguez, eram frequentemente publicados em allemão, ou francez” (p. 12); e, por fim, enumera onze publicações na “Lista dos trabalhos originaes sobre Chimica Biologica”, chegando à vigésima página do seu memorial.

- **“Nós”, Dr. Zeferino Vaz, em 1935**

Assim como no memorial de 1936, o autor deste memorial restringe-se a se identificar na capa, como também não faz menção à família no memorial.

Inicialmente, o que chama a atenção é que o *eu*, tão presente e fortemente marcado no memorial de Galvão, dá aqui lugar ao “*nós* de modéstia”, o que não significa, entretanto, que o autor não se assuma na sua escrita, não se coloque como sujeito diante da sua história de formação e profissional. De fato, o uso do *nós* abriga um *eu* único, o qual é evidenciado ao longo de toda a escrita autobiográfica.

Apesar de o uso do *nós* aparecer como um indício do inevitável afastamento do sujeito de sua subjetividade dentro da academia, ao longo das décadas estudadas, cedendo lugar às pressões pela “objetividade necessária” no contexto científico, percebemos nesse memorial, como no anterior, a assunção da palavra por parte do autor. Vaz coloca-se como sujeito implicado na sua história, revelando inclusive o detalhe de sua participação como soldado na Revolução Constitucionalista de 1932 (ou Guerra Paulista)<sup>28</sup>, conforme excerto a seguir, o que pode revelar: questões ideológicas por ele defendidas ou o mero cumprimento de uma obrigatoriedade pela eventual condição de militar.



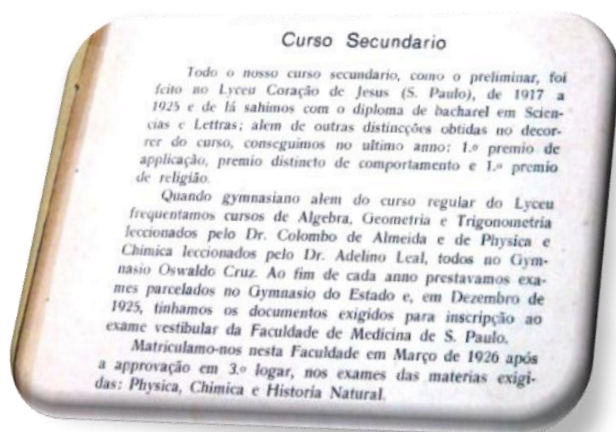
Em 1932 tomamos parte na revolução constitucionalista como soldado da 2ª Cia. Do Batalhão Paes Leme (VAZ, 1935, p.12).

Nos memoriais desse período, o espaço para a subjetividade, seja lançando mão do *eu*, do *nós* ou do *ele*, permite aos candidatos referenciar os estabelecimentos de ensino em

<sup>28</sup> Em linhas gerais, essa revolução teve a finalidade de derrubar o Governo Provisório de Getúlio Vargas e lutar pela promulgação de uma nova constituição brasileira. Foi um movimento armado ocorrido em São Paulo, entre julho e outubro de 1932. (CALMON, 1963).

que foram formados, assim como ressaltar e valorizar as premiações aí recebidas, assim como dar destaque às colocações em aprovações de cursos. É o que podemos observar no excerto abaixo, em que o autor inicia a história de sua formação reportando-se ao curso secundário, no qual destaca os méritos alcançados, bem como a aprovação no curso de Medicina, numa posição considerada de destaque: o 3º lugar

#### CURSO SECUNDÁRIO



Todo o nosso curso secundario, como o preliminar, foi feito no Lyceu Coração de Jesus (S. Paulo), de 1917 a 1925 e de lá saímos com o diploma de bacharel em Sciencias e Letras; alem de outras distincções obtidas no decorrer do curso, conseguimos no ultimo anno: 1º premio de applicação, premio distincto de comportamento e 1º premio de religião.

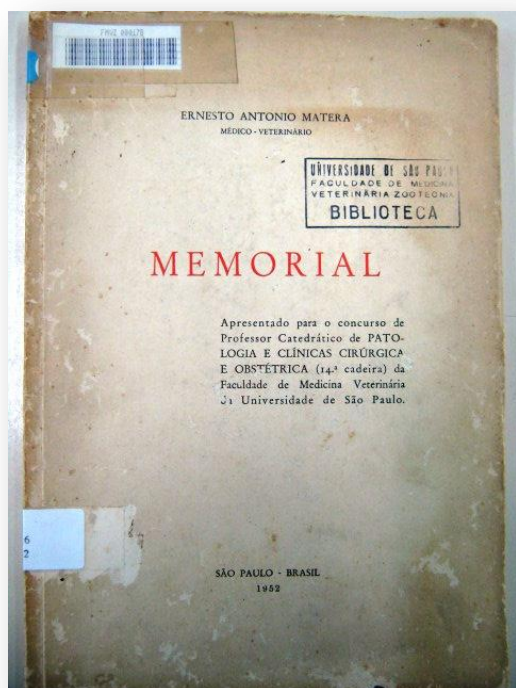
[...]

Matriculamo-nos nesta Faculdade [Faculdade de Medicina de S. Paulo] em Março de 1926 após aprovação em 3º logar, nos exames das materias exigidas: Physica, Chimica e Historia natural. (VAZ, 1935, p. 7)

O autor desenvolve seu memorial cumprindo as demais exigências: apresenta as “Notas obtidas no decorrer do curso médico” e discorre por mais quatro páginas acerca de sua formação acadêmica na Faculdade; em seguida, lista os “Cargos” que ocupou de 1927 a 1935; no item seguinte, “Titulos academicos e de sociedades scientificas”, faz uma breve listagem de quatro sociedades; nas “Actividades didacticas”, enumera seis participações em cursos na área de parasitologia; elenca quatro “pessoas que se aperfeiçoaram em Helminthologia sob nossa orientação technica”; e, por fim, antes de apresentar “Resumo de alguns trabalhos publicados”, o autor faz uma breve exposição da sua atuação no “Laboratorio da secção de Zoologia applicada do Instituto Biologico e suas collecções”.

- **“Ele”, Dr. Ernesto Matera, em 1952**

O memorial aqui focalizado configura-se como um exemplo do padrão já a partir da década de 1940 na FMV-USP. Inicia-se na página seguinte à segunda capa, no canto superior



direito, com informações que situam biológica e sócio-historicamente o autor. Nesse lugar reservado, aparece a identificação do candidato: seu nome, sua filiação, sua data e local de nascimento. Trata-se de se legitimar diante da comissão de concurso ao expor suas raízes? Ou mero seguimento a um padrão largamente utilizado na elaboração dos memoriais? Podemos estar diante dessas duas motivações.

Entendemos ainda que, num sentido figurado, seria essa uma maneira de trazer o sujeito que assina a capa do

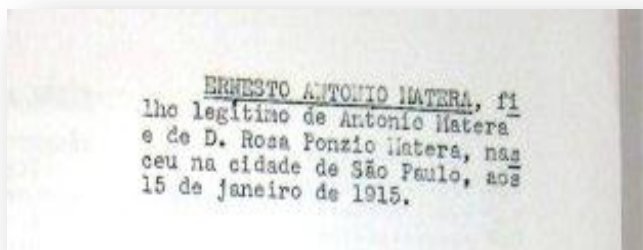
memorial para dentro dessa escrita, colocando-se como objeto da escrita.

Vai se tornando comum nas escritas desse período, o autor indicar certo distanciamento de si ao tomar a porção de sua vida (“a vida científica”, que deve ser contemplada no memorial) por meio do pronome pessoal “ele” ocultado ou conjugando os verbos sempre no pretérito perfeito. Matera assim se expressa: “Fez o curso secundário no Ginásio ‘Nossa Senhora do Carmo’ desta Capital, no período de 1926 a 1931 e obteve as seguintes notas [...]”; “Em 1932, matriculou-se na Escola de Medicina Veterinária de São Paulo, diplomando-se em dezembro de 1935. [...] Obteve, durante o curso, as seguintes notas [...]”; “Em 1936, realizou estágio no IV/2º R.C.D. para ingresso no quadro do Exército Nacional, [...]” (MATERA, 1952, p. 1-2)<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Ernesto Antonio Matera. Memorial apresentado para o concurso de Professor Catedrático de Patologia e Clínicas Cirúrgica e Obstetrícia (14ª cadeira) da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo.



Percebemos que esse modo de se colocar na escrita somado à pequena extensão dos parágrafos, nos permite associar esse memorial a uma listagem de atuações e de títulos obtidos durante a carreira acadêmico-profissional.



ERNESTO ANTONIO MATERA, filho legítimo de Antonio Matera e de D. Rosa Ponzio Matera, nasceu na cidade de São Paulo, aos 15 de janeiro de 1915.” (MATERA, 1952, p. 1)

Conforme dissemos, isso se confirma como uma tendência do período. E, contrariamente ao que aventamos acerca da inserção do autor na história narrada, o sujeito estaria marcado no memorial somente pelo nome, filiação e data|local de nascimento, não havendo qualquer tentativa de resgate desse sujeito para o interior de sua escrita.

A escrita autobiográfica exige o distanciamento de si mesmo para tornar possível (re)conceber-se sob um ângulo diferenciado. Entretanto, entendemos que para o autor desse memorial importam os fatos vividos e validados, bastando listá-los, não sendo necessário revisitá-los de forma crítico-reflexiva, uma vez que a própria legislação não exige tal exercício ao escrever o memorial, tampouco é essa a concepção que se tinha de memorial no período focalizado.

Por fim, as análises aqui empreendidas nos permitem tecer algumas considerações acerca de aberturas e visões possíveis em torno dos memoriais acadêmicos. Com isso, levantamos alguns aspectos que nos deram subsídios para demonstrar a relevância dos memoriais na investigação de “seus sistemas de produção do conhecimento, práticas educacionais, experiência profissional, formação e profissionalização docente, relações de poder e outras temáticas [...]” (PASSEGGI, 2006, p. 66).

Vimos que tais aspectos são explicitados pelos autores dos memoriais por meio de elementos tais como: as escolas em que estudaram; o sistema de avaliação entrevisto nas notas atribuídas ao seu desempenho nas diversas disciplinas; a estrutura organizacional do ensino secundário e superior no Brasil, bem como a composição de seus currículos; o vestibular; a dinâmica do ensino na universidade revelada pelos sistemas de produção de conhecimento demonstrado nas trocas com os mestres, na vivência nos laboratórios, nas

participações em associações de intelectuais, as pesquisas desenvolvidas concomitantemente ao curso universitário; as dinâmicas de formação e profissionalização docente; as relações de poder no interior das cátedras e destas no âmbito da universidade; a situação do ensino superior no país ao longo da história; as peculiaridades das regras ortográficas e de acentuação então vigentes, entre outros.

A análise da institucionalização leva-nos a confirmar o seu interesse para a compreensão dos rituais de inserção na carreira docente, notadamente, na área da Saúde, desde a fundação da universidade brasileira. Permitem-nos, principalmente, compreender a questão da imagem do professor universitário ao longo desses oitenta anos de história, uma vez que o memorial, enquanto tradição acadêmica, constitui-se como uma escrita de si que entrelaça, por meio da memória, a história da carreira docente à história da universidade brasileira. Nesse sentido, a análise dos memoriais, à luz da legislação que orienta a sua escrita, possibilitou a investigação dos padrões de regulação institucional e os limites da presença da subjetividade nessa escrita acadêmica de si.

Sem dúvida, há muito, ainda, o que investigar, pois tais memoriais se mostram como fontes inesgotáveis, permeados de histórias ocultas ou ocultadas, passíveis de vir à tona pelo olhar do sujeito que re-constrói a sua história, ao mesmo tempo em que coloca uma pequena peça na re-construção de uma história maior da qual faz parte. É nesse sentido que a originalidade desses escritos vem nos permitindo re-compor, sob o olhar e “voz” de quem viveu, o cotidiano universitário desse período. Deixar de compreender e valorizar sua essência nos parece perder a chance de nos aproximar das raízes de uma história que é de todas(os) nós, a qual, construída pela soma de pequenos pedaços da história de um grupo etnossocial – o magistério superior –, permite-nos, por distanciamentos e aproximações, construir uma história comum: a do ser humano em processos de re.descoberta de si mesmo, em suas de(con)formações diárias.

*O memorial: padronização, expansão e  
diversificação de 1960 a 2000*

*Enumero essas leituras porque acredito que a história de uma vida acadêmica e das ideologias que a foram informando se faz pela história do que se leu, ao lado da história do que se escreveu e da história do que se ensinou.*

*Magda Soares (2001, p. 70)*



Nesta seção, buscamos situar e caracterizar a escrita do memorial a partir da década de 1960, chegando aos anos 2000. Nos anos 1980, destacamos o memorial da professora Magda Soares como um marco no ressurgir desse gênero enquanto prática discursiva que se expande na universidade brasileira. De 1990 ao início dos anos de 2000, situamos o momento de diversificação do memorial, que passa a ser exigido também como dispositivo de formação. Por fim, discutimos as características do gênero memorial, que passa do formato de um *curriculum vitae* para uma narrativa em que o sujeito assume a palavra num exercício crítico-reflexivo acerca da própria trajetória acadêmico-profissional.

#### 5.1 BREVE PANORAMA SOCIOPOLÍTICO DA UNIVERSIDADE (1960 A 1980)

Conforme já sinalizamos, os memoriais de 1960 que compõem nossos dados revelam uma padronização em termos de conteúdo e de estrutura. Percebemos nesse fato uma espécie de apagamento do sujeito, que passa a se constituir na escrita por meio de tópicos que visam reconstituir sua trajetória de formação e profissionalização. Diante disso, e partindo do entendimento de que o contexto sociohistórico e cultural interferem na formação e evolução dos gêneros do discurso, tentamos encontrar justificativas na história da universidade. A seguir, descrevemos brevemente o contexto sociopolítico em que a universidade estava inserida entre as décadas de 1960 e 1980.

De acordo com a história oficial do Brasil, o período político que vai de 1964 a 1985 é denominado de “Regime Militar”. Se, por um lado, vivenciamos de 1946 ao início de 1964 um dos períodos mais fecundos na história da educação brasileira, com a larga atuação de grandes educadores, principalmente no que concerne ao processo de consolidação do ensino superior e aos esforços pela democratização do ensino básico e pela erradicação do analfabetismo; por outro lado, a partir de 31 de março de 1964, com a deflagração do golpe militar, testemunhamos a imposição de um governo anti-democrático sob a égide da ideologia da segurança e do desenvolvimento nacional. No âmbito educacional, os efeitos dessa ditadura atingiram diretamente os intelectuais da época, entre professores universitários e aqueles que atuavam politicamente em setores da educação, os quais foram

perseguidos, demitidos, exilados. Inclui-se nesses conflitos a resistência representada pelos militantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), que experimentaram a força bruta do governo por meio dos tantos confrontos com a polícia, nos quais eram frequentes a pancadaria, prisões e até mortes de estudantes.

A promulgação do Decreto-Lei nº 477<sup>30</sup>, em 26 de fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e previu penas para os “ditos subversivos”, sufocou os movimentos de resistência realizados por professores e estudantes. As penas eram de demissão ou dispensa e impedimento de assumir cargos de mesma natureza por um determinado período, para professores e funcionários; e para os estudantes, entre outras penalidades, estavam previstos desligamento e proibição de se matricular em outros estabelecimentos de ensino por prazo determinado.

Conforme podemos observar no Quadro 4, da seção 4, na década de 1960 foram criadas 31 universidades no Brasil, entre as quais quase metade correspondia à esfera federal. Isso revela, paradoxalmente, a grande expansão das universidades no país, ocorrida nessa década de repressão política. Podemos até questionar até que ponto as ações e ideologias político-sociais interferiram nesse processo de expansão. Ou mesmo se essa expansão vinha acompanhada de um desejo de modernização do ensino superior. Para Cunha (2007, p. 23), “as raízes do processo de modernização do ensino superior encontram-se na década de 1940”, quando o Brasil, por meio do Ministério da Aeronáutica, havia solicitado os serviços de um consultor norte-americano para auxiliar no planejamento de criação de um instituto tecnológico. Para o autor:

[...] fomos buscar nos conflitos políticos durante os primeiros anos do regime instituído pelo golpe militar de 1964 o motor da modernização do ensino superior, que teve seu fulcro justamente na lei 5.540/68. Esses

---

<sup>30</sup> Cabe transcrever aqui o conteúdo do Artigo 1º desse decreto, no qual são enumeradas as ações que constituem “infração disciplinar” por parte do professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular. Desse modo, incorre em infração disciplinar aquele que: “I – Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; II – Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele; III – Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe; IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; V – Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno; VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (Decreto-Lei nº 477|69).

conflitos consistiam na imposição de medidas restritivas às instituições de ensino superior pelo governo autoritário, contra as quais se interpunham as mais diversas resistências. As medidas restritivas eram de vários tipos, desde a demissão de reitores e diretores, e expulsão de professores e estudantes, até o impedimento legal de certas experiências específicas de modernização do ensino superior, como a da Universidade de São Paulo (CUNHA, 2007, p. 21).

E é nesse contexto de conflitos e restrições que o governo “militar-autoritário” atua diretamente no campo educacional, buscando “aumentar a produtividade das escolas públicas com base na adoção de princípios da administração empresarial, além de, desde o início, apontar para a privatização educacional” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 12). Assim, a intenção era de “edificar um sistema federal de educação superior que contribuísse para a consolidação da segunda revolução industrial a realizar-se no país” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 12). Nesse ponto é que entram os diversos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com intuito de promover a reforma do ensino brasileiro.

Conforme Cunha (2007), foi em meio ao golpe militar que “o motor da modernização” sustentou-se na lei 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média: a Lei da Reforma Universitária. Segundo Anísio Teixeira, em relação à reforma:

A surpresa maior está na supressão prática da cátedra e do professor catedrático. A real *estrutura*, não no sentido de organização administrativa, que hoje se vem chamando também de estrutura, mas no sentido de distribuição do *poder* quanto ao ensino da escola superior brasileira, era a estrutura do catedrático e da congregação. Estes dois órgãos eram os detentores do poder de ensinar (TEIXEIRA, 2005, p. 227, grifos do autor).

Assim, as mudanças substanciais trazidas pela Reforma estão no âmbito da reorganização didática e burocrática da universidade, principalmente no que concerne à substituição do cargo de professor catedrático pelo cargo de professor titular; e à institucionalização do sistema departamental nas universidades em detrimento do sistema de cátedras. Em Fávero (2000), vemos que tais mudanças não ocorreram de uma hora para outra, uma vez que a lei da reforma deu a palavra final num processo iniciado com o Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que já havia instituído o sistema

departamental e reduzido a autonomia da cátedra. Nesse contexto, a Constituição de 1967, por sua vez, “já havia revogado o privilégio de vitaliciedade da cátedra, substituída nas universidades públicas pela carreira docente constante de concurso de títulos e provas para os níveis inicial e final” (FÁVERO, 2000, p. 11). Com essa determinação, desaparece legalmente a figura do catedrático “como elemento centralizador das decisões acadêmicas, uma vez que o departamento passa a existir sob o princípio da co-responsabilidade de todos os membros dele integrantes (FÁVERO, 2000, p. 12).

No estudo dos memoriais, tal fato histórico pode ser inferido – ao mesmo tempo em que é uma justificativa – no Quadro 1, na seção 3, em que só vão aparecer memoriais inscritos para o cargo de professor titular a partir de 1972. Considerando o ano de produção do memorial, é possível situá-lo nesse período de conflitos sociopolíticos; seu conteúdo, entretanto, restringe-se às informações, topicalizadas, acerca da carreira acadêmico-profissional de seus autores. Seria esse um reflexo do silenciamento do sujeito imposto pelo Regime Militar? O fato é que, conforme veremos ao final desta seção, a escrita do memorial, no período referente às décadas de 1960 e 1970, passa a ser “itemizada” (para usar o termo de Heloisa Buarque de Hollanda em seu memorial) e restrita à apresentação dos eventos relativos aos períodos da formação e da atuação profissional do professor.

## 5.2 O RESSURGIR DE UMA PRÁTICA DISCURSIVA

O memorial de Magda Soares – *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora* – é parte de nossos dados porque ele firmou-se como um marco do movimento autobiográfico no âmbito da formação de professores, ao tornar-se referência para a escrita do gênero memorial no Brasil. Escrito em 1981 e apresentado como requisito para concorrer ao cargo de professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, foi, em 2001, reeditado.

Na Introdução do livro, Eliane Marta Teixeira Lopes (2001, p. 9), considera-o como “um gênero da História. A História da Educação”, pelo fato de a autora lançar um olhar problematizador sobre a cultura escolar e universitária por ela vivenciadas ao longo da sua formação e atuação profissional. É nesse sentido, que procuramos em nossa tese evidenciar a relevância dos memoriais como um gênero textual genuinamente acadêmico, cuja “memória” revela peculiaridades da história de um grupo: o do magistério superior. O

conjunto dos memoriais pode ser considerado como parte de uma etnobiografia, como sugere Dosse (2009, p. 250), que “visa a resgatar o campo social e cultural do narrador”. *Metamemória-memória* torna possível a recomposição de cenários de formação e profissionalização, de cenários políticos, de cenários socioeconômicos, donde se pode abstrair uma história da educação, testemunhada por seus próprios autores-personagens.

Outro ponto levantado por Lopes (2001, p. 10), e que vem reforçar a temática abordada em nossa tese, é o fato de ao considerar o livro de Magda Soares como “uma autobiografia intelectual, acadêmica”, ela traz à tona a questão do valor acadêmico-científico da biografia, no âmbito da História, devido ao fato de a *bio* (vida) ter-se tornado “tema digno” de estudo por parte de historiadores: “a biografia pode se tornar História”. Encontramos em Lopes, reforços para a discussão sobre o estatuto teórico das fontes autobiográficas como recurso metodológico na pesquisa educacional, no momento em que havia um forte debate em torno da validade dessa perspectiva de pesquisa, no final dos anos 1980.

Nesse sentido, Lopes confirma o que Dosse considera como a “Idade hermenêutica” das biografias. Para Dosse (2009, p. 229), “Os tempos atuais são mais sensíveis às manifestações da singularidade, que legitimam não apenas a retomada de interesse pela biografia como a transformação do gênero num sentido mais reflexivo”. O memorial de Soares, escrito nos anos 1980, encontra-se em sintonia com esse novo tempo, pois não consiste numa “tentativa de psicanálise selvagem”, pois, no dizer de Lopes (2001, p. 12), “o *eu* entra como sujeito e objeto de estudo e reflexão, e entra também como a pessoa que escreve na primeira pessoa”. O abandono do “nós majestático” configura-se, à época, como uma conquista recente do mundo acadêmico, o que, naquele período, causava estranheza aos “historiadores franceses”. Evidenciava-se com isso a quebra de paradigmas na academia: o sujeito *versus* ciência. A biografia parecia mesmo estar-se tornando História. A escrita crítica e reflexiva dos professores e das professoras sobre a *vida* passou, então, a ser evidenciada e valorizada no contexto acadêmico, o que para Lopes foi

[...] no mínimo reconfortante constatar o fim dos tempos em que o autor desaparecia por trás dos discursos, e que a vida privada, o homem, a mulher, a criança, o aluno, o trabalhador, o professor se diluíam em categorias tão amplas que o sangue e a carne da História eram jogados fora como inúteis figurasções (LOPES, 2001, p. 13).

Naquele momento de redemocratização no país, a exigência do memorial como prova de concurso público no contexto universitário configurou-se como o início de um processo de rupturas, de quebra de paradigmas. O interesse da academia pelas histórias de vida acadêmico-profissionais dos professores colocava no centro, então, o “sangue e a carne” da história dessas instituições.

No prefácio do memorial-livro, Walter Garcia (2001, p. 7) corrobora seu *status* de marco, ao acentuar que se tratava da primeira vez que um educador brasileiro revelava as dúvidas e as perplexidades vividas na sua trajetória intelectual, assim como os caminhos que o levaram “à plena emancipação intelectual”. Tal afirmação corrobora o desnudamento por que passa Soares ao escrever seu memorial. A seguir, trazemos aspectos desse memorial, visando demonstrar a originalidade dessa escrita enquanto gênero que ressurgiu, renovado, na tradição acadêmica do Brasil. Focalizamos, primeiramente, a visão da autora sobre o sentido e importância do memorial como meio de avaliação no concurso para professor titular e as implicações dessa escrita na re-constituição da professora em que se tornou. Em seguida, interessa-nos apresentar a autora no seu processo de reconhecimento como uma personagem na construção da história oficial da universidade pública brasileira.

- **O memorial: avaliação e escrita**

Inicialmente, destacamos a abertura do memorial no qual Soares discute a exigência do memorial no concurso e justifica sua crença em atendê-la:

Pedem-me um *memorial*: devo contar o que fui, o que foi; explicitar o passado. Mas, antes de explicar o passado, é preciso explicar o presente, *este* presente: por que atender a um edital que convida à inscrição a concurso de professor titular? Quero, antes de tudo, responder a essa pergunta, porque acredito que é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados, que logo relatarei (SOARES, 2001, p. 21-22, grifos do autor).

Nessa abertura, é interessante observar que não há resistências para escrever, observamos, ao contrário, uma total entrega por parte da autora. Esse fato está

possivelmente relacionado à militância de Soares por uma universidade, não sem contradições, mas plena em sua função social perante a sociedade. Para a autora, que integrou à vida universitária, não seria correto renunciar ao direito de submeter-se a esse concurso, o qual representa mais que diferenças salariais, mais que a busca pelo poder dentro da universidade. Por meio dos concursos, “comprova-se a adesão pessoal aos valores acadêmicos, submete-se à avaliação, de si mesmo e da comunidade universitária, o progresso científico e intelectual pessoal, cumpre-se o compromisso de fortalecer a instituição pela qualificação dos que nela trabalham” (SOARES, 2001, p. 24-25, grifos do autor). Nesse sentido, é que, ao entender que a escrita do memorial permite ao professor um retorno ao seu passado acadêmico na tentativa de compreendê-lo a partir do presente, a autora revela ter sido “entusiasta defensora [...] da introdução do *memorial* como prova de concurso para o cargo de professor titular”.

Para ela, trata-se de “fazer uma tese cujo objeto é a própria vida acadêmica”, tendo em vista que isso obriga o professor-candidato a expor os fatos e a justificá-los, o que ultrapassa a mera reunião de feitos listados num *curriculum vitae*. E acrescenta que a especificidade do memorial reside na sua restrição àqueles que têm um passado acadêmico, ou seja, é preciso ter vivido a universidade para ser apto a escrever um memorial. Esse passado acadêmico, com a diversificação do memorial, comporta aqueles que viveram a universidade como estudantes, no qual serão apresentadas as aprendizagens, o percurso formativo oferecido pela universidade e a compreensão|conscientização em torno desses acontecimentos.

Ao longo de todo o memorial, Magda Soares se coloca como espectadora de si mesma. Vai tecendo a sua história utilizando a metáfora do “risco do bordado”, a qual toma de empréstimo do romance do escritor mineiro Autran Dourado, “O risco do bordado” (1976). Com essa imagem, a autora atenta sempre para a posição espaço-temporal em que se encontra para legitimar ou deslegitimar suas vivências dentro da profissão. Assim, a autora revela de que modos esse bordado foi sendo produzido por meio do risco outrora incerto, pois

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o

risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (SOARES, 2001, p. 28).

Nesse exercício de meta-memória, a autora vai re-constituindo o processo de escrita da memória. Trata-se de uma profunda incursão no passado e em si mesma, na tentativa de desvendar o “risco desconhecido”, os sentidos e os porquês dos acontecimentos passados à luz da pessoa-professora de hoje. Esse processo de reapropriação da história narrada constitui a latente necessidade de “tornar-se sujeito de sua própria história”, de “reconhecer-se em uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362), na tentativa de tomar consciência da sua temporalidade.

A reflexão sobre a trajetória de formação e de atuação na universidade empreendida no processo de escrita do memorial, para Magda Soares (2001, p. 40), implica, antes de tudo, tomar o presente como referência, pois é a partir dele que será possível “narrar um passado” que é re-feito, re-construído, re-pensado “com as idéias de hoje”. A esse aspecto, a autora acrescenta:

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do 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* (SOARES, 2001, p. 40, grifos do autor).

No nosso entendimento, a seção “meta-memória”, com que Magda Soares inicia o seu memorial, guarda, na verdade, duas intenções. A primeira seria a de valorizar a prova à qual se submete diante dos seus pares, ressaltando suas potencialidades enquanto gênero a partir do qual é possível ao autor reconstituir sua trajetória acadêmico-profissional dentro de um processo simbiótico com a instituição, que a tornou a professora que é no presente, numa espécie de prestação de contas ou mesmo de devolução|retorno do seu produto. E a segunda, voltada para o processo de escrita, teria a intenção de não somente descrever, mas também de interpretar e desmistificar esse processo, expondo suas armadilhas e condicionantes.



- **O memorial: a personagem inscrita**

Neste ponto, focalizaremos, por meio de alguns trechos do memorial de Magda Soares, o seu olhar sobre sua atuação em momentos históricos específicos da universidade brasileira.

Para tomar o distanciamento necessário na produção do seu memorial, a autora elegeu, desde o início, o presente como referência para pensar e interpretar os acontecimentos do passado: “Procuro-me no passado e ‘outrem me vejo’; não encontro *a que fui*, encontro alguém que *a que sou* vai reconstruindo, com a marca do presente” (SOARES, 2001, p. 57). Trata-se, assim, de três personagens distintas: “a que fui”, “a que sou” e “outrem” em construção? Não, na verdade, podemos abstrair desse jogo presente-passado o que dá unidade a essas três personagens: o *eu* que reflete sobre a vida. Esse *eu*, situado no presente, constrói-se e se reconstrói na rememoração dos fatos. Nesse sentido é que, ao retomar em seu memorial o período dos anos 1960, durante a vigência do governo militar, Soares revela sua postura ideológica e suas ações em defesa dessa postura.

Vivíamos, então, os anos iniciais do regime de exceção inaugurado em 1964; ainda distantes da radicalização de 1968, discutíamos o conceito de desenvolvimento e subdesenvolvimento e a situação sócio-econômica do Brasil [...]. Discutindo conceitos teóricos e apresentando dados estatísticos sobre a situação brasileira, tentávamos formar professores comprometidos com o desenvolvimento nacional (era a ideologia então vigente: a fase nacional-desenvolvimentista) (SOARES, 2001, p. 70).

Podemos perceber a imersão da autora nesse momento histórico da fase nacional-desenvolvimentista empreendida no Brasil. A palavra de ordem era crescimento econômico e todos os setores da sociedade deveriam estar engajados nesse propósito. A universidade, por sua natureza de lugar de produção do saber, de formação de (futuros) profissionais bem qualificados, de *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da ciência, não passaria ilesa ou à margem desse projeto nacional. Inevitavelmente, Soares foi, e se reconhece como tal, “instrumento e porta-voz de ideologias”. Foi nesse período que a autora publicou sua primeira coleção de livros didáticos, a qual reflete as representações da autora naquele momento.

Imersa no período mais crítico do governo militar, Soares assim se situa em diferentes momentos políticos da história do Brasil:

Em cada um dos momentos anteriores, a ideologia então em curso exerceu sobre mim sua dominação, ao mesmo tempo impedindo-me de senti-la como dominação: no primeiro momento, o liberalismo-pragmatismo-escola-novismo, pré-64; no segundo momento, o nacionalismo desenvolvimentista e o reconstrutivismo, pós-64. Entretanto, é ao analisar os primeiros anos pós-68 que mais nítidas se tornam, para mim, a presença e a força da ideologia como “lógica da dissimulação” e “lógica da ocultação” (SOARES, 2001, p. 80).

Ora, o que seriam essas lógicas identificadas como a ideologia vigente no pós-68? A da “dissimulação” diria respeito aos falsos pretextos de preservação da ordem e da proteção da segurança nacional para justificar a violência aos direitos civis dos cidadãos? A da “ocultação”, por sua vez, estaria relacionada à obscuridade das ações governamentais para a manutenção de tal ordem?

Ao retomar em seu memorial o período da Reforma Universitária, Soares (2001, p. 81) marca o ano de 1968 como a “fase de retomada da expansão econômica e do desenvolvimento industrial”. Desse modo, com a educação idealizada como meio de crescimento econômico do país, ela, o ensino, a escola passam a ser focalizados como investimento.

As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram *eficiência e eficácia* [...], *produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos*. [...] Recordo minha vida acadêmica e vejo-me (vejo-a) solidária com o modelo educacional que se procurava construir e, mais que isso, participante, eu (ela) também à cata de eficiência e eficácia, de racionalização, operacionalização e produtividade. Fase surpreendente para mim, hoje [...]. No âmbito da universidade e do sistema de ensino superior, vejo-me (vejo-a) participando da implantação da reforma universitária, recebida como uma medida “modernizadora” [...] (SOARES, 2001, p. 82, grifos do autor).

E, em seguida, faz um balanço das consequências coletivas da sua atuação enquanto divulgadora a ideologia vigente.

Hoje, vejo: lutamos pela implantação de uma Faculdade de Educação e nos vimos, inesperadamente, transformados em agência adestradora de mão-de-obra para o sistema de ensino; fragmentamos os cursos pela departamentalização e pela matrícula por disciplina e, em nome da racionalização e da produtividade, reduzimos (ou destruímos?) o espaço do diálogo entre estudantes e entre professores; racionalizamos a seleção de candidatos à universidade, implantando o vestibular único, e produzimos a “unificação do mercado de ensino de ensino universitário” (SOARES, 2001, p. 83).

Como não considerar esse memorial uma verdadeira “aula da história da universidade brasileira”? Ao ser assim considerado, ele traria a vantagem de ser veiculado criticamente por um de seus atores. Como não admitir que o olhar e a voz do sujeito, que se confunde com a voz da instituição, testemunham não somente a história individual, mas a história de uma coletividade? É com esse discurso explicitamente subjetivo e problematizador que Magda Soares faz ressurgir o sujeito-professor até então enclausurado na “itemização” do memorial-*curriculum vitae*, tão comum entre as décadas de 1960 e 1970.

### 5.3 O MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Como bem marca François Dosse (2009), é em meados de 1980 que a biografia ganha a chance de “sair do purgatório” e se legitimar como gênero da ciência, quando as ciências humanas passam a se interessar pelo indivíduo e por seu papel na sociedade. O estatuto do gênero biográfico passa a ser, também, científico. Com isso, é na década de 1990 que se constata uma profusão de investigações em torno do *eu* nos seus diversos contextos de atuação. Particularmente, em Educação, na área da formação de professores, o método biográfico foi largamente utilizado como instrumento de investigação e de formação, confirmando-se, assim, o seu potencial *trans*-formador. Nossos estudos em torno dos memoriais autobiográficos como gênero acadêmico permitem-nos situar os anos 1990 como o início do seu processo de diversificação e consolidação, uma vez que se torna, também, um dispositivo de formação adotado em cursos do ensino superior no Brasil.

Nesse contexto, assistimos, no Brasil, à diversificação e consolidação do *memorial autobiográfico* como gênero de discurso acadêmico. Esse tipo de escrita de si, antes restrita ao ingresso e ascensão na carreira docente do magistério superior, consolidou-se como uma prática corrente para a obtenção do diploma de graduação.

Com isso, o ângulo de análise sobre as fontes autobiográficas nos estudos desenvolvidos pelo nosso grupo de pesquisa, o GRIFAR, vem nos permitindo investigar a trajetória da vida acadêmica no ensino superior em dois grandes contextos de escrita: o de formação e o de inserção no magistério superior. No contexto de formação, observamos duas etapas: a da formação inicial, cujos atores|autores são graduandos e alunos de iniciação científica; a da formação pós-graduada, voltada para a pesquisa e a formação do formador com a abordagem autobiográfica. Nas situações de inserção na carreira do magistério, identificamos ainda duas etapas nas quais as escritas de si são utilizadas: a do ingresso na carreira docente no ensino superior; e a da progressão funcional, que culmina no nível de professor titular, nas instituições públicas. Embora exista a possibilidade de ingresso nesse último nível da carreira, nós o consideramos como processo de progressão, uma vez que esse nível exige um percurso docente anterior<sup>31</sup>.

A identificação desses contextos de escrita a partir de fontes autobiográficas tem nos ajudado a desvelar o contexto acadêmico como espaço que se tem aberto para as escritas de si, conforme a variedade a seguir: memorial de formação, ensaios autobiográficos, portfólios, história de vida alimentar, cartas, relatos orais, narrativas autobiográficas de formação, diários do pesquisador, cadernos autobiográficos, entrevistas biográficas, memorial acadêmico.

Tendo em vista o aprofundamento da investigação sobre os memoriais, surgiu a necessidade de denominar e distinguir os tipos de memoriais existentes. Com isso, de acordo com Passeggi (2008), passamos a adotar o termo *memorial autobiográfico* que

pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (PASSEGGI, 2008b, p. 120).

Para a autora, esse termo mostra-se adequado para abranger as diferentes denominações encontradas em editais de concurso e ementas de cursos para o gênero memorial. Já em função da demanda institucional e do processo de escrita, a autora

---

<sup>31</sup> Retomamos essas considerações, publicadas inicialmente em Passeggi, Barbosa e Câmara (2008).

distingue dois tipos de memorial: *memorial acadêmico* para designar aqueles que são elaborados por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e|ou para outras funções em instituições de ensino superior; e *memorial de formação* para designar os memoriais escritos durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior, geralmente, realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador.

A partir dessas considerações, foi possível identificar aspectos fundamentais que circunstanciam o processo de escrita dos memoriais de formação e acadêmico, conforme Quadro 5.

Gêneros	MEMORIAL DE FORMAÇÃO	MEMORIAL ACADÊMICO	
Contextos de escrita	Formação	Inserção profissional	
	Graduação Iniciação à pesquisa	Ingresso no magistério superior	Progressão funcional (ingresso)
Autores/atores	Graduandos e professores em formação continuada	Profissionais-candidatos à docência no magistério superior	Professores-candidatos à progressão na carreira docente
Objeto da escrita	Formação intelectual, profissional e experiencial		
	Ênfase: curso em andamento	Ênfase: inserção no magistério superior	Ênfase: produção acadêmico-científica
Relação com a escrita	Flexibilidade de opção pelo gênero	Injunção institucional	
Tipo da escrita	Escrita institucional e semi-pública, objeto de avaliação		
	Acompanhada, partilhada no grupo. Com ou sem defesa pública	Não acompanhada Observação das normas institucionais do concurso Com defesa pública	

**Quadro 5** – Aspectos que circunstanciam o processo de escrita dos memoriais de formação e acadêmico

Fonte: Adaptado de Passeggi, Barbosa e Câmara (2008).

Destacamos no Quadro 5 os três últimos aspectos, que dizem respeito à escrita. Percebemos que, sendo objeto da escrita desses tipos de memorial a “formação intelectual, profissional e experiencial”, no *memorial de formação*, isso ocorre como processo em andamento, ou seja, os professores, que ainda se encontram na condição de alunos, precisam perceber-se inscritos num processo formativo e aos poucos irem tomando

consciência do significado de suas experiências. A escrita se dá, portanto, num espaço-tempo quase simultâneo à vivência dos fatos, o que, para alguns, aparece como um entrave na escrita, pois o sentimento é o de que não é possível tomar o distanciamento necessário para a compreensão dos acontecimentos recentes, conforme relata Heloisa Buarque de Hollanda em seu memorial acadêmico, ao ter que lançar o olhar para os acontecimentos recentes:

A escrita da memória é ardilosa. Ao me aproximar do presente, observo que meu relato se tensiona, minha compreensão dos fatos *se fragiliza*. Até aqui, testemunhei, sem maior dificuldade, sobre os personagens e as opções que configuraram o perfil de minha carreira profissional. [...] Entre a recapitulação e a recordação, não me foi especialmente penoso tornar imperceptíveis lapsos de tempo e espaço, dissimular a existência de um duplo referente no sujeito desta narrativa. Agora, quando esse intervalo *se estreita*, como prosseguir? (HOLLANDA, 2011, p. 135, grifos nossos).

Conforme podemos depreender do relato de Hollanda, a rememoração, por meio de recapitulações e recordações, é aliada da boa compreensão dos fatos, ou seja, é necessário certo distanciamento de si mesmo e de sua história para verdadeiramente se apropriar do seu significado. É nesse sentido que, nos memoriais de formação, o acompanhamento de um orientador é fundamental na condução da escrita, assim como o partilhar das dificuldades e dos êxitos com os pares. Durante nossa pesquisa de campo desenvolvida no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP-RN), observamos a riqueza de descobertas que emerge das discussões nas sessões semanais de orientação para elaboração dos memoriais.

No *memorial acadêmico*, a experiência narrada, quase sempre, é remota em relação ao momento da escrita, o que, teoricamente, se configuraria como uma vantagem para o autor, uma vez que, segundo Hollanda, a proximidade do presente “tensiona” o relato. A escrita desse tipo de memorial não implica acompanhamento de outrem. Trata-se de uma escrita solitária. Conforme já foi dito, cabe ao professor-candidato observar as regulações dos editais de concurso como norte para re-compor sua história de vida acadêmico-profissional para fins de avaliação institucional. Em ambos os casos, contudo, o professor precisa redimensionar o seu olhar sobre si mesmo, focalizando as aprendizagens

construídas e delas abstrair os sentidos e as implicações no todo constitutivo de sua formação.

Assim, nesse contexto de abertura na academia para a ampla utilização das escritas de si como dispositivos de avaliação, rompendo com dispositivos avaliativos convencionais, o memorial se diversifica e se consolida no ensino superior brasileiro. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o memorial passa a ser exigido para todas as formas de ingresso no cargo de Professor de 3º grau, ou seja, nas classes Auxiliar, Assistente e Adjunto, conforme Resolução nº 153/2009-CONSEPE<sup>32</sup>, de 01 de setembro de 2009, Título IV, Capítulo I, que trata das provas:

Art. 13. O concurso constará de quatro tipos de provas, realizadas na seguinte ordem:

I – Escrita;

II – Didática;

III - *Memorial e Projeto de Atuação Profissional – MPAP*;

IV – Títulos.

(RESOLUÇÃO nº 153/2009-CONSEPE/UFRN, grifos nossos)

Em 2006, nessa mesma instituição, o gênero passou a constituir-se como uma alternativa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme consta no Regulamento dos Cursos de Graduação:

Art. 72. O trabalho de conclusão de curso corresponde a uma produção acadêmica que expresse as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso de graduação, e tem sua regulamentação em cada colegiado de curso, podendo ser realizado nas formas de monografia, *memorial*, artigo científico para publicação ou outra forma definida pelo colegiado de curso (RESOLUÇÃO nº 103/2006-CONSEPE/UFRN, de 19 de setembro de 2006, grifo nosso).

Isso representa não só uma abertura, uma liberdade maior, para o aluno em formação produzir seu TCC, mas evidencia principalmente uma política acadêmica preocupada com o tipo de formação dado ao sujeito. A partir dessas produções, é possível tanto à universidade quanto ao universitário reconstituírem, respectivamente, o percurso

---

<sup>32</sup> Aprova atualização das normas para concurso público de provas e títulos para o cargo de Professor de 3º grau nas classes Auxiliar, Assistente e Adjunto, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

formativo viabilizado e recebido, podendo com isso proceder a uma autoavaliação desse processo, que vise, por parte da instituição, ao aperfeiçoamento do ensino e, por parte do estudante, fazer um balanço do ser profissional que se tornou.

Entretanto, em meio a essa abertura, há, ainda, certa flutuação quanto ao conceito de memorial. É importante salientar que quando iniciamos nossas pesquisas em torno dos memoriais (final dos anos 1990), observamos que, na maioria das vezes, os materiais bibliográficos disponíveis sobre os memoriais limitam-se à apresentação de normas para sua elaboração – manuais técnicos – ou à conceituação de forma breve e genérica – manuais de metodologia de trabalhos científicos. Conforme Severino, o memorial é:

Uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2001, p. 175).

Nessa realidade, porém, um desses manuais nos chamou a atenção pelo fato de o autor estabelecer uma comparação entre o memorial e o currículo, diferenciando-os. Trata-se de Salvatore D’Onofrio (1999), que em seu *Metodologia do trabalho intelectual* (1999) define o memorial como “um currículo comentado, a história de uma vida refletida, a auto-análise dos fatos *memoráveis*, visando especialmente pôr em luz a evolução na área de conhecimento escolhida” (D’ONOFRIO, 1999, p. 74, grifo do autor). Em seguida, enfatiza ser imprescindível que as atividades exercidas na trajetória acadêmico-profissional do docente estejam inseridas no projeto global de sua produção e de acordo com as necessidades da instituição. Ao final da definição, expõe a comparação:

[...] enquanto a palavra *currículo* encerra o sentido de *correr*, de uma exposição rápida dos fatos importantes, o termo *memorial* sugere um parar para pensar, a *lembrança*, a reflexão crítica sobre a produção profissional, científica ou artística que for, e sobre a nossa contribuição para darmos um sentido à vida, de modo geral (D’ONOFRIO, 1999, p. 74, grifos do autor).

Assim, para o autor, a capacidade de se trazer à tona fatos memoráveis e, por sua vez, significativos, evidencia a essência reflexiva do memorial ao buscar responder: “como



dar sentido à vida?”. Esse entendimento acerca do memorial, ainda raro no universo dos manuais de metodologia científica, parece ter sido um indício de que a abordagem dessa escrita autobiográfica começava a ganhar novas perspectivas.

Se voltarmos nosso olhar para a maioria dos editais de concurso, veremos que se restringem a explicitar sua finalidade, de forma breve, e o rol de temas/conteúdos que o memorial em questão deverá apresentar. Tomamos, como exemplo, os artigos 114 e 115 do Decreto nº 7.204/35 – que aprova o Regulamento da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo, no qual o memorial é exigido em concurso de títulos e provas para professor catedrático –, já amplamente discutido ao longo desta tese. Nesses artigos, a indicação é que o professor deverá apresentar um memorial com documentação da atividade profissional ou científica exercida e relacionada com a disciplina em concurso, sendo, em seguida, detalhadas as partes que deverá conter.

Tais orientações, como verificamos, levavam os candidatos a apresentar e descrever cada um dos itens, acrescentando ao final do memorial uma relação de documentos que comprovavam todas as informações dadas, uma vez que se encontravam diante de uma regulação institucional. De fato, a primeira impressão que temos é a de que estamos diante de um currículo narrativizado – e talvez fosse mesmo essa a concepção que esses professores tivessem desse tipo de documento.

A partir da legislação que compõe nossos dados, observamos que, mais de 70 anos depois, as orientações de escrita dos memoriais não mudaram muito, tornando-se até mais breves. A título de ilustração, segue transcrição parcial do capítulo IV (Do Memorial e Projeto de Atuação Profissional) da Resolução nº 153/2009-CONSEPE/UFRN, de 01 de setembro de 2009, que aprova atualização das normas para concurso público de provas e títulos para o cargo de Professor de 3º grau nas classes Auxiliar, Assistente e Adjunto:

Art. 19 – O Memorial e o Projeto de Atuação Profissional (MPAP) compõem um documento único que deverá conter, de forma discursiva e circunstanciada:

- a) descrição e análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo candidato, incluindo sua produção científica;
- b) descrição de outras atividades, individuais ou em equipe, relacionadas à área de conhecimento em exame;
- c) projeto de atuação profissional na área do concurso, estabelecendo os pressupostos teóricos dessa atuação, as ações a serem realizadas e os resultados esperados, identificando seus possíveis desdobramentos e

consequências (RESOLUÇÃO Nº 153/2009-CONSEPE/UFRN, de 01 de setembro de 2009).

A brevidade, porém, escamoteia a densidade dessas orientações, tendo em vista que a “análise” das atividades de ensino e científicas implica a atribuição de sentido e teorização que deve conduzir o candidato na reconstituição de sua trajetória acadêmica.

Uma das primeiras conceituações de memorial a que tivemos acesso, na década de 1990, dizia respeito ao memorial de formação e constava no documento denominado *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*, elaborado pela equipe de professores envolvida na implantação do Curso de Formação de professores de 1º Grau – 1ª a 4ª séries, no IFP/IFESP. Assim está definido: “texto de caráter científico, em que o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva. É um relato do seu percurso mostrando fatos e acontecimentos que marcaram a sua evolução” (CARRILHO et al, 1997, p. 4). Para Maranhão (1996, p. 24), é no memorial que “o professor-aluno analisa e reflete sua prática anterior, ao mesmo tempo em que, à luz de teorias e conhecimentos apreendidos, relata descobertas, encontra respostas e descobre outras dúvidas”. Passeggi, ao tomar os memoriais como objeto de pesquisa, por sua vez, acrescenta e dá unidade às definições anteriores, entendendo que o memorial de formação é:

Antes de tudo, um ato de linguagem, que se materializa sob a forma do discurso narrativo autobiográfico, em que o autor conta a sua história estudantil e profissional, buscando apoiar seus comentários em autores estudados durante o processo de formação (PASSEGGI, 2002, p. 8).

Nessa perspectiva, a escrita dos memoriais efetiva-se como um ato enunciativo, ou ato performativo, de acordo com Delory-Momberger (2006) e Pineau (2004), ao entenderem que o indivíduo se institui enquanto sujeito da sua história, da sua enunciação, na e pela linguagem durante o processo de escrita. Tratando-se, assim, de um ato de fala complexo, no qual o sujeito se institui no tempo de sua enunciação, o que significa dizer que os “enunciados *efetuum* a ação ao mesmo tempo em que a significam” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364, grifo da autora).

No início dos anos 2000, com a implantação do Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino

fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de Campinas-SP (PROESF), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a exigência para conclusão desse curso consistia também na elaboração de um memorial de formação, o que se mantém na atualidade. Prado e Soligo assim o definem:

Um *memorial de formação* é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 58).

Na verdade, o que se enfatiza nessas conceituações é a natureza narrativa, reflexiva e analítica que deve subsidiar a escrita sobre a trajetória acadêmico-profissional do professor.

Em síntese, retomando os dois tipos de memorial – o *memorial acadêmico* do *memorial de formação* –, o que basicamente os diferencia é a especificidade da demanda institucional, pois enquanto no primeiro se trata de se mostrar apto para assunção de um nível mais elevado na carreira profissional por meio da exposição, discussão, reflexão, comprovação de experiências relacionadas à área de conhecimento em jogo; no segundo, trata-se de se mostrar apto a receber o diploma que o legitima como professor licenciado. Tais documentos institucionais configuram-se, assim, como um uso particular de história de vida (PASSEGGI, 2006), tendo em vista a indissociabilidade entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 1995), no qual a vida acadêmico-profissional é rememorada e refletida pelo professor, num processo de reconstituição de sua temporalidade e historicidade.

#### 5.4 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMORIAL

Nos tópicos seguintes, apresentamos três aspectos que caracterizam o gênero memorial no período focalizado nesta seção.

#### 5.4.1 O trajeto e o projeto de si

De acordo com a noção bakhtiniana que vem norteando nossos estudos, segundo a qual os gêneros do discurso evoluem e se complexificam à medida que mudam suas esferas comunicativas de circulação, observamos, com o memorial de Magda Soares, que o gênero memorial apresentou mudanças substanciais a partir da década de 1980, quando a “voz” do sujeito voltou a emergir no discurso acadêmico. Sua diversificação e disseminação no contexto universitário refletiram em aspectos relativos à sua concepção e estruturação, revelando a preocupação e o interesse da academia por aperfeiçoar o memorial como dispositivo de avaliação.

Nesse sentido é que pudemos observar, ao longo desses oitenta anos, várias faces desse sujeito, que é: revelado pela narração de sua vida científica; ocultado pelas listagens de títulos e publicações científicas; desvelado pelo seu *eu*-ator de sua história acadêmico-científico-profissional. A explicitação dos fatos memoráveis da vida intelectual e profissional do professor buscavam, especialmente na década de 1930, reconstituir seu *trajeto* no memorial. Neste período de diversificação, o que observamos é a evidenciação das propostas em curso, as quais constituem seu *projeto*, em resposta à demanda institucional então vigente.

Assim, ao traçar um paralelo entre as exigências institucionais que remontam às origens do memorial, e as exigências recentes, constatamos que a grande mudança na concepção do gênero memorial diz respeito a esse aspecto. Desse modo, a análise da legislação que normatiza os memoriais permitiu-nos estabelecer pontes e abstrair sentidos dessas escritas de si reguladas pela injunção institucional, situadas num espaço-tempo específico da tradição universitária brasileira.

Mais uma vez fazemos menção à legislação de 1935. O Capítulo I, Seção I do Decreto nº 7.204 dispõe sobre os professores catedráticos e compõe-se dos artigos 100 a 182, tratando sequencialmente da nomeação, privatividade de cadeiras, concurso, editais de inscrição, cadeiras em concurso, atribuições da comissão de concurso, das provas, de títulos, julgamento e direitos dos catedráticos. Partiremos aqui do primeiro ponto, nomeação de professor catedrático, a qual é prevista em duas situações: por transferência de professor de disciplina e mediante concurso de títulos e provas. Na primeira situação, os artigos 103 e 104

exigem do candidato a apresentação de requerimento específico, o qual deverá ser instruído com um memorial, contendo indicação pormenorizada de sua educação secundária e do curso superior; relatório pormenorizado de sua atividade no magistério; relatório de toda sua atividade científica; relação de trabalhos científicos e outros que tenha divulgado; relação minuciosa de todas as funções públicas ou particulares, de exclusivo interesse profissional; relação minuciosa de todos os títulos científicos ou honoríficos que tenha conseguido. Já no caso da exigência do memorial em concursos de títulos e provas, este também é exigido como parte da inscrição, devendo explicitar aspectos que se relacionem com a formação intelectual do candidato e com sua vida e atividades profissionais ou científicas, conforme o art. 115, o que envolve os pontos já descritos na primeira situação, exceto dois: a descrição de sua atividade no magistério e a relação de títulos científicos ou honoríficos. O que isso nos diz a respeito do perfil desse professor, exigido em cada situação?

Tal diferenciação entre os dois perfis profissionais evidencia o interesse da Instituição em um profissional melhor preparado (quanto à experiência docente e seu reconhecimento por meio dos títulos científicos e honoríficos que tenha conseguido) para assumir a disciplina em caso de transferência. Mas, como explicar a ausência desses requisitos em caso de concurso para provimento da vaga de catedrático, se o exercício do magistério constitui aspecto central na carreira docente? Seria uma visão específica da área da Saúde ou das demais faculdades criadas naquele período, ou a crença de que a inserção e a experiência construída na profissão seriam suficientes para subsidiar a boa atuação desse professor? Seria, ainda, uma forma de favorecer o profissional recém-formado, cuja pouca idade não lhe tenha permitido viver a experiência da docência? Possivelmente, não encontremos respostas para essas questões, entretanto, elas ultrapassam o desejo de obter respostas, uma vez que nos oferecem a possibilidade de reconstituir pelo menos duas imagens do professor que interessava à academia na composição de seu quadro docente. Tanto uma quanto outra imagem focalizam e se revelam o interesse da academia.

Setenta anos depois, as exigências para a elaboração do memorial retomam e ampliam aspectos presentes no decreto analisado. O memorial de Vera Lucia Xavier Pinto (2005) apoia-se na Resolução nº 006/05-CONSEPE/UFRN, de 19 de abril de 2005, a qual aprova normas para concurso público de provas e títulos para o cargo de Professor de 3º grau nas classes Auxiliar, Assistente e Adjunto. O Capítulo V do Título IV, artigos 21 ao 24,

trata do memorial, indicando que este deverá conter, de forma discursiva e circunstanciada descrição e análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas, incluindo sua produção científica; descrição de outras atividades, individuais ou em equipe, relacionadas à área de conhecimento em exame; e plano de atuação profissional na área do concurso.

Nessa legislação, a expressão “de forma discursiva e circunstanciada”, bem como a palavra “análise” indicam naquele momento vigente uma preocupação da academia não simplesmente com a apresentação da trajetória do candidato por meio de “relatórios” e “relações” (rol), mas sim com uma reflexão crítica e problematizadora do seu percurso de formação acadêmica e profissional. Nesse sentido, a realização dessa prova em forma de defesa em sessão pública reforça o interesse da Instituição quanto ao grau de conhecimento e envolvimento do professor em relação à disciplina para a qual concorre, assim como seu comprometimento com a (sua) verdade perante si mesmo e os outros. O que parece estar em jogo agora é algo que ultrapassa a capacidade intelectual do professor e suas experiências profissionais bem sucedidas: as suas formas de interagir consigo mesmo, com o(s) outro(s), com o mundo que o envolve e o modifica. O memorial, assim concebido, vem desenvolvendo uma nova cultura no ensino superior brasileiro, e, desse modo, dando forma a novas imagens e|ou perfis docentes.

Essa sucinta exploração da legislação que ancora a escrita do memorial, nesses dois extremos temporais, objetiva atestar as novas exigências da universidade em relação a seus (futuros) professores. Hoje, recaem novas e diversas demandas sobre a universidade, principalmente no tocante à produtividade acadêmica no âmbito da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, a elaboração do projeto de atuação profissional objetiva levar o candidato|a a idealizar seu pertencimento à instituição, assim como conceber-se como o próprio projeto, uma vez que esse futuro é o que ele almeja para si, para a sua vida profissional.

Vemos ao longo do período focalizado, por meio da legislação, o memorial ganhar “futuro”, ou seja, o interesse da academia deixa de ser puramente retrospectivo e passa a ser também projetivo. Como podemos constatar na legislação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o professor-candidato às classes de auxiliar, assistente e adjunto tem que escrever e apresentar, juntamente com o memorial, o projeto de atuação profissional e prestar contas ao seu tutor, que o avaliará ao final dos três anos que compreendem o seu estágio probatório.

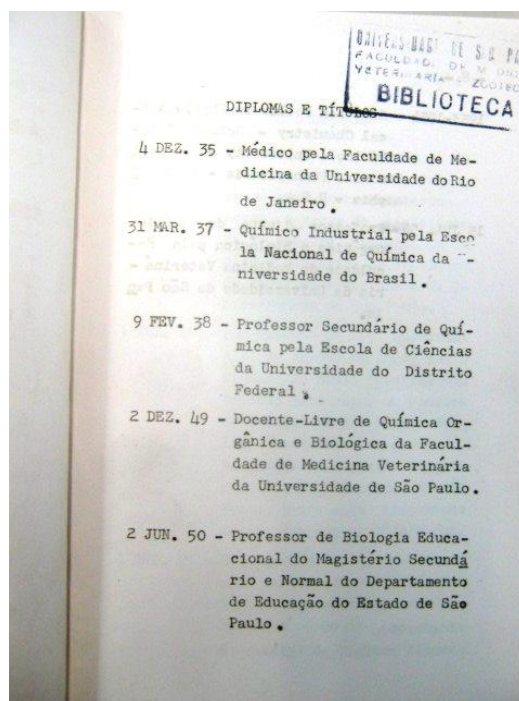
#### 5.4.2 Do *curriculum vitae* à palavra do sujeito

Na tentativa de traçar um histórico do gênero ao longo dos oitenta anos de sua institucionalização na universidade brasileira, este momento representa o estágio de padronização. Como acentuamos na metodologia, o formato padronizado no qual o memorial se apresenta nesse período justificou a seleção de poucos documentos para análise, para afastar o risco de incorrer em redundâncias.

Historicamente, esse fato simboliza o apagamento do sujeito das estruturas sociais das quais faz parte. O contexto político-social, representado pela repressão do regime militar, interfere nas mais diversas manifestações da sociedade.

Nesse período, o memorial iguala-se ao gênero *curriculum vitae*, sendo a única diferença o nome, que permanece “memorial”. Assim, encontramos as incansáveis listagens de eventos da vida científica dos professores e suas respectivas comprovações. Outros dados pessoais, como número dos documentos de identificação civil, endereço, passam também a integrar o memorial. Como apresentamos na imagem ao lado, referente ao memorial de Bonoldi (1964).

Somente nos anos de 1980 é que o memorial, como apresentamos nesta seção a partir do memorial de Magda Soares, volta a se configurar como uma narrativa autobiográfica. Trata-se do ressurgir de um discurso acadêmico autobiográfico.



### 5.4.3 A voz da mulher professora

Os nossos dados são denunciadores de uma pretensa valorização do discurso da mulher professora. Ao considerar como parte do *corpus* seis memoriais da coletânea organizada por Barbosa e Passeggi (2011), vimos nesses documentos as fortes marcas do universo feminino: a professora alfabetizadora; a mãe; a esposa; a ex-esposa; a mulher professora universitária; a mulher professora revolucionária.

Entre os fatores que interferiram no crescimento da demanda da educação escolar desde o início do século XX no Brasil, Cunha (2007a, p. 63) destaca:

A escolarização das mulheres, em escola pós-primária, ainda rara nos anos 1930, precária na primeira metade dos anos 1940, começou a intensificar-se a partir daí, principalmente no grau médio, impulsionada, primeiro, por motivos ideológicos ligados à promoção da cultura, depois por motivos econômicos ditados pelo “investimento” das camadas médias na prevenção da “proletarização”.

Como se pode inferir, historicamente, os espaços criados para a mulher não advêm do reconhecimento da sua capacidade física e|ou intelectual. Eles surgem como uma necessidade política, econômica e cultural da nação. Tratava-se primeiramente de um “investimento” por meio do qual se aumentaria o índice de pessoas alfabetizadas, elevando, assim, o nível cultural do Brasil. Para Cunha, no que diz respeito à alfabetização tardia das mulheres,

Não se deve esquecer, também, a prevalência de antigos valores, vigentes desde o século XIX, que apontavam o homem mais escolarizado, o mais sábio, como o capaz de mandar legitimamente, o merecedor de rendas e deferências especiais. Por uns e outros impulsos, a escolarização das mulheres deixou de ser, no período em questão, uma excepcionalidade para se tornar uma exigência inquestionável, concorrendo para intensificar ainda mais, com a pressão demográfica, a elevação dos requisitos educacionais. (CUNHA, 2007a, p. 63-64)

A figura do homem assim considerada é testemunhada na história da universidade, pois poucas eram as mulheres que, nesse período, alçavam tão alto voo, pela falta de aberturas na sociedade e pela vigência dos valores morais, fortemente inclinados para o



poder e prestígio masculinos. Esse fato pode ser reconstituído também por meio das escritas dos memoriais desde a década de 1930, os quais refletem a dominância de professores catedráticos do sexo masculino, especialmente na área da saúde.

Mas, o que nossos estudos focalizam neste momento é o surgimento e fortalecimento da voz da mulher professora nos memoriais. Como nos referimos anteriormente, é entre os diversos papéis assumidos por ela que, na conciliação de “*fraldas e mamadeiras com teses e fichamentos*” (BARBOSA; PASSEGGI, 2011b, p.31, grifos das autoras), faz emergir sua força e capacidade re-criadora de cenários socio-institucionais (universidade, família). Nesse sentido, Jane Soares de Almeida assim se expressa:

Às vezes os meninos ficavam doentes e eu não podia levá-los, tinha de realizar reuniões com as professoras em outro período, enfim os problemas com os quais todas as mulheres convivem. Foi quando descobri que casamento e felicidade, diferentemente do que está escrito nos contos de fadas e do que nos contam, nem sempre andam juntos. (ALMEIDA, 2011, p. 51).

Os discursos nos memoriais dessas mulheres professoras, a trajetória acadêmica e profissional é indissociável da vida privada. Observamos um entrelaçar de fatos, trazendo como causas e consequências as dificuldades e desafios da vida privada:

Após doze anos, meu casamento terminou e deixou um saldo de três meninos para cuidar, educar, orientar e fazer crescer saudáveis e corretos. Foi talvez o maior desafio que enfrentei (e ainda enfrento) em minha vida. [...]

Aos poucos, fui me fortalecendo como pessoa e profissional. A educação escolar passara a ter um lugar importante no meu cotidiano e era objeto de minhas preocupações e reflexões. Lia e estudava mais, procurava atualizar-me para corresponder às expectativas das minhas alunas. Meus filhos e o magistério eram o que mais importava na minha vida. Além disso, eu tinha que chefiar minha casa e dirigir nossos destinos sozinha. Não era uma tarefa fácil, aliás, era terrivelmente difícil [...] (ALMEIDA, 2011, p. 53).

O fim do casamento, seu saldo, o desafio agora de ser sozinha a mãe responsável pela família, os escapes na vida profissional... Em meio a tudo isso, vemos Almeida colocar lado a lado, num mesmo patamar de importância e prioridade, a vida privada e a profissão. Não há separação possível entre esses dois contextos, é a mulher-professora que se revela e

supera qualquer dicotomia imaginável. O memorial é seu porta-voz diante da universidade. Não há como se com-provar profissional apta ao cargo de professora adjunta se dissociada das especificidades de sua essência e responsabilidade femininas. Como ela bem frisa, são “problemas com os quais todas as mulheres convivem”, ou seja, dizem respeito (e desvelam) ao universo feminino ainda obscuro, ou propositalmente ignorado, nos ambientes profissionais. A voz de Jane Almeida retrata a trajetória da mulher – esposa, dona de casa, mãe – que se tornou a professora universitária, a mulher intelectual. Nesse sentido, a narrativa feminina dá outros contornos ao memorial, que, permeado “das subjetividades” e dilemas do gênero feminino, vai se autenticando enquanto gênero autobiográfico.

Do mesmo modo, é possível observar no memorial de Elizabeth Santos Ramos, escrito para o cargo de professor adjunto do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, em 2005, a trajetória diferenciada da mulher professora que, desde criança conheceu e experimentou um mundo diverso “com as constantes viagens e mudanças de cidades”. Seu contato com o mundo, a fez se aproximar da língua inglesa. Após um período (1969-1970) fora do Brasil, ela rememora em seu memorial

A volta ao Brasil fez-me substituir as passeatas pacíficas, em frente ao prédio das Nações Unidas, por outras mais arriscadas e violentas na Avenida W3, em Brasília, onde fui morar com a família. Foi preciso deixar de lado a preferência pela vida sedentária e aprender a atirar pedra no alvo certo e a correr dos porretes e das bombas de gás lacrimogêneo e de efeito moral. (RAMOS, 2011, p. 42-43).

De forma relativamente descontraída, Ramos relata sua atuação durante o período do Regime Militar, quando passou a morar em Brasília, capital federal do Brasil. Ao mesmo tempo, denuncia a repressão do governo sobre os chamados “subversivos”, que empreendiam resistência às suas ações. Nesse momento, ela declara que foi “subversiva”, que discordava da postura ditatorial assumida pelo governo, que corria riscos com a militância... A imagem que a professora constrói para a banca julgadora do concurso reconstrói a sua ideologia libertária em situado momento de sua história, da história que, possivelmente, também é dos membros da banca. Com isso, o conteúdo da escrita é capaz de aproximar, ideológica, temporal e historicamente, candidato e jurado, criando empatias.

A postura de militante revolucionária, entretanto, é interrompida, conforme revela:

Em 1972, o casamento prematuro tirou-me das passeatas e do curso de Comunicação da Universidade de Brasília que iniciara um ano antes. Precisava trabalhar. Deixei de lado a rebeldia, penteei os cabelos, liberei-me da bolsa de cor mal curtido que a todos afugentava, guardei as calças largas, desbotadas e furadas. Virei professora de inglês [...] (RAMOS, 2011, p. 43).

É justamente o advento do casamento que afasta a professora, não somente da militância, mas da vida de estudante universitária, assim como a faz abandonar o visual rebelde que lhe era inerente. Surge a “professora de inglês”. A instituição família, formada a partir do casamento, provoca profunda mudança na vida da autora. O que dizer da interferência do casamento na vida do homem na década de 1970? Historicamente, parece ser na vida da mulher que ocorrem grandes rupturas com o advento do matrimônio: mudança de posturas e assunção de papéis diversos – dona de casa, mulher respeitosa, maternidade, cerceamento da liberdade, entre outros.

As novas responsabilidades aos poucos aparecem e isso é revelado no memorial, talvez não como uma tentativa de dizer-se forte, mas sim de mostrar-se capaz:

No ano seguinte, nascia meu filho Bernardo, hoje jornalista em São Paulo. A satisfação da expansão da família e a vida na cidade, que, para o jovem casal, era realmente maravilhosa, permitiram-me publicar, em 1977, pela editora Record, minha primeira tradução – *O Iluminado* – de Stephen King, *The Shining*. (RAMOS, 2011, p. 43).

A naturalidade do relato, ao contrário do que possa sugerir, traz à tona a “coexistência pacífica” da esposa, da mãe e da tradutora-escritora. Anos mais tarde, porém, imersa em trabalhos, viagens, numa rotina profissional incerta, Elizabeth Ramos parece ter um estalo de consciência: “Findo esse período, dei-me conta de que precisava adotar uma rotina de trabalho mais previsível, adequando-me à realidade de mãe de duas crianças, que cresciam rapidamente” (RAMOS, 2011, p.46-7), e percebe-se relegando seu papel de mãe em favor do papel de profissional. Se trataria de “problemas com os quais todas as mulheres convivem”, conforme afirma Jane Soares em seu memorial? Possivelmente. Na citação

seguinte, semelhantemente ao memorial e Almeida, a autora revela o fracasso da instituição “casamento”.

Voltei ao Brasil, em 1992, divorciada e com os dois filhos adolescentes. Fomos viver em São Paulo, de onde continuava a demonstrar junto às universidades as maravilhas dos supercomputadores. A insatisfação crescia. Um segundo casamento evidenciou ainda mais a necessidade de retomar a vida universitária. (RAMOS, 2011, p. 47).

Divórcio, filhos adolescentes para criar, o trabalho... A nova chance da vida conjugalmente partilhada e a necessidade de retomada dos estudos universitários. Tudo isso revela-se, não como o fim, mas sim como um renovado começo da formação da mulher professora que ora apresenta este memorial ao concurso para professor no ensino superior no Brasil.

O memorial é, assim, portador das histórias público-privadas de homens e de mulheres; seu caráter de autobiografia científica e profissional ganha contornos diversos na “voz” desses atores, cada um revelando o que, de fato, lhe formou e lhe tornou o homem-professor ou a mulher-professora inscrito|a no memorial.

*A escrita do memorial e o lugar do outro na  
constituição de si*

*[...] só a familiarização axiológica estreita e orgânica com o mundo dos outros torna produtiva a auto-objetivação biográfica da vida e a reveste de autoridade, fortalece e torna não fortuita em mim a posição do outro, possível autor de minha vida.*

*Mikhail Bakhtin (2003b, p. 143)*

## 6.1 O DISCURSO DE FORMAÇÃO: A VOZ DO OUTRO E O DISCURSO DE AUTORIDADE

No texto, “O discurso de outrem”, Bakhtin discute as formas de tratamento/utilização do discurso citado. Ele define esse tipo de discurso como “um discurso no discurso, a enunciação na enunciação”, sendo “ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 1995, p. 144). Nesse sentido, o que falamos constitui apenas o conteúdo do discurso, o tema das nossas palavras (ex.: “a natureza”, “o homem” etc.), enquanto o discurso de outrem é mais do que o tema do discurso, podendo entrar no discurso e na sua construção sintática de forma autêntica, como uma unidade integral da construção, conservando sua autonomia estrutural e semântica sem provocar alterações na trama linguística do contexto em que está inserido. A enunciação citada não deve ser tratada apenas como tema do discurso, mas sim como integrante na construção do discurso, pois assim entenderemos “o que diz o autor” através da transmissão de suas próprias palavras. O interlocutor, que considera a enunciação de uma outra pessoa, a vê como independente, autônoma e situada fora do contexto narrativo. Ao introduzi-la na sua enunciação, esse interlocutor conserva o seu conteúdo e algumas de suas marcas linguísticas e estruturais primitivas, pois assim é possível apreender completamente esse discurso.

Referindo-se ao estudo do diálogo, no contexto da interação verbal, Bakhtin (1995, p. 145-146) remete às formas usadas na citação do discurso, as quais indicam tendências da “recepção ativa do discurso de outrem”, considerando-a como fundamental para o diálogo. Nesse sentido, ele levanta algumas questões:

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? (BAKHTIN, 1995, p. 146).

Para Bakhtin, o discurso citado constitui-se como um excelente documento para responder a tais questões, uma vez que fornece indicações em torno das tendências sociais

estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem manifestadas nas formas da língua. Assim, particularmente, os memoriais se mostram como uma rica fonte, na qual podemos observar o movimento da recepção ativa aos discursos teóricos, realizado pelos professores, assim como, depreender as relações que emergem dessa recepção visando à ação.

Foi seguindo essas orientações teóricas que analisamos os memoriais, concebendo-os como um ato enunciativo, em que o sujeito imprime a alteridade no seu discurso e com ela efetua uma recepção ativa. Interessa-nos investigar que relações esse sujeito estabelece com as citações escolhidas para compor o seu trabalho e que contribuições o discurso do *outro* traz para a sua formação pessoal, intelectual e profissional. Partimos do pressuposto de que os professores-alunos assumem posições de sujeito e produzem novos efeitos de sentido a partir da seleção dessas citações ao efetivarem com elas uma relação de adesão ao seu conteúdo formador.

Nesse contexto teórico, Authier-Revuz (1998) estuda duas formas de manifestação da presença do outro na materialidade discursiva do texto: (1) heterogeneidade enunciativa constitutiva – trata-se de uma categoria de difícil localização na cadeia discursiva por já estar incorporada ao sujeito, não deixando marcas explícitas da presença do outro, pois remete ao princípio de que todo enunciado é perpassado por enunciados anteriores, e (2) heterogeneidade enunciativa mostrada – constitui uma categoria que vem sempre marcada por elementos discursivos, como aspas, citações, referências etc., denunciando explicitamente outra voz no texto.

Nos memoriais de formação, o discurso de autoridade aparece incorporado ao texto sob a forma de citações<sup>33</sup> e influencia na formação do pensamento intelectual dos professores-alunos. Através dos memoriais, como assinala Zabalza (1994, p. 10), referindo-se aos diários dos professores, “podem explorar-se os dilemas dos professores, tanto no que diz respeito à sua elaboração mental, como no que diz respeito ao seu discurso sobre sua prática”.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que toda situação de formação implica necessariamente um intenso contato com um ambiente intelectualmente rico e

---

<sup>33</sup>As citações são formas de heterogeneidade discursiva, ou seja, da manifestação de outros discursos no discurso de um sujeito historicamente situado. Para esse estudo, apoiamos-nos em Authier-Revuz (1998), que distingue a heterogeneidade enunciativa mostrada como uma categoria que vem sempre marcada por elementos discursivos, como aspas, citações, referências etc., denunciando explicitamente outra voz no texto.

diversificado, em que coexistem inúmeras visões acerca dos conceitos que compõem determinada especialidade profissional. Para nós, esse fato gera transformações em três tipos de conhecimento, qual sejam: *conceitual*, *prático* e *identitário* (PASSEGGI, 2002), os quais estão fundamentados no segundo princípio que serve de referência a qualquer projeto de formação de adultos, assim definido por Nóvoa (2010, p. 185): “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Em nossas análises, percebemos que esses conhecimentos são formados a partir do discurso do professor no desenrolar das narrativas e cada um deles denuncia, direta ou indiretamente, a presença do *outro*, seja através de citações, seja através da referência a algum episódio vivido.

A linguagem é, então, tomada como elemento de fundamental importância e, com isso, admitimos como princípio de base que os professores constroem o seu pensamento, seus desejos, suas perspectivas, inquietações, dificuldades e aprendizagens na e através da escrita de seus memoriais de formação, nas e pelas discussões realizadas com seus pares no grupo. Dessa forma, a atuação do professor-aluno – sujeito marcado sócio-histórica e ideologicamente pela linguagem – vai sendo (re)definida nas e pelas práticas discursivas.

O memorial de formação possui uma estrutura peculiar de apresentação. Pudemos observar que as produções são feitas em torno de quatro eixos de reflexão. Neles, identificamos duas formas da presença do *outro*, as quais partem de uma referência cronológica dentro dos textos. O *outro* do passado, concebido como a família e outras pessoas que cercaram a infância do narrador, interfere diretamente na aquisição e desenvolvimento de princípios e condutas pessoais, sempre relacionado à prática profissional. Esse *outro* está presente nos momentos de dificuldade e de tristeza, como também nos momentos de alegria. O *outro* do presente constitui-se em todo aquele que influencia na formação acadêmico-profissional desse sujeito, como os professores-fomadores, aqueles que auxiliam nas primeiras experiências docentes, a própria instituição, e, principalmente, os autores, de quem extraem as citações para ancorar o seu discurso como narrador nos memoriais.

Na apresentação dos quatro eixos de reflexão que compõem a espinha dorsal dos memoriais, poderemos visualizar essas duas formas da presença do *outro* e constatar que a primeira forma está concentrada no primeiro eixo – “referência ao passado”, enquanto a segunda – o *outro* do presente – aparece permeando os demais eixos.



### ▪ Primeiro eixo: referência ao passado

Os autores evocam lembranças do passado, sempre pontuando momentos de dificuldades ou de alegrias junto à família e focalizando o início do saber institucionalizado – o contato com a “cartilha do ABC” ou o ingresso na escola, momento no qual destacam as influências de parentes, amigos e mestres. Essas pessoas participam da vida dos autores e contribuem para o seu processo formativo de uma forma particular, seja como marco de uma conquista, seja representando algum trauma. Por isso têm seu lugar reservado na trama do memorial.

Assim, é possível observar o “aspecto positivo dos pais na formação”, na referência ao passado<sup>34</sup>:

Fui uma criança muito feliz, tendo desfrutado, nos primeiros anos de vida, de um mundo cheio de fantasias e brincadeiras transmitidas por meus pais, que, detentores de uma escolarização precária, agiam por intuição, portanto, sem um conhecimento sistematizado sobre a importância desse mundo para o processo de desenvolvimento individual e social da criança, como nos diz TERRA, (1993, p. 9):

A brincadeira por permitir à criança se envolver com situações além da sua idade, é considerada o melhor espaço que o professor pode encontrar para criar situações de aprendizagem. São momentos quando as crianças colocam tudo em jogo, se sentem motivadas e ao mesmo tempo exercem sua capacidade simbólica.

(Mem. 08/98, p. 07)

A citação é introduzida pelo discurso da professora, em que ela faz uma relação entre o “mundo cheio de fantasias e brincadeiras” e a felicidade vivida na infância. Nesse ponto, ela ressalta os pais como responsáveis por isso, os quais “sem um conhecimento sistematizado” foram capazes de, por pura intuição, entenderem a grande importância “desse mundo para o processo de desenvolvimento” da criança. Assim, a referência aos pais não aparece gratuitamente, ela se faz de forma relacionada com uma certa visão de educadora que, pautada num referencial teórico, sinaliza sua atuação como tal. O tema da

---

<sup>34</sup> Apresentamos nesta seção os dados da pesquisa com os memoriais de formação, em que aparecerão as citações, normalmente introduzidos pela fala do autor do memorial, em fonte de tamanho menor. Com isso, as referências das citações feitas pelos autores não aparecerão necessariamente nas referências finais desta tese.

citação nos permite perceber que a pretensão da narradora não é a de simplesmente fazer uma exaltação aos pais, mas, acima de tudo, demonstrar que a intervenção positiva deles teve efeitos igualmente positivos na sua formação. Se ela remonta ao passado, é para trazer à tona a experiência vivida, para destacar, como autoridade no assunto, a relevância do aspecto lúdico na aprendizagem infantil. Pode-se notar, inclusive, que ela se sente privilegiada por isso, principalmente, pelo fato de seus pais serem “detentores de uma escolarização precária”.

Nesse contexto, Dominicé, em um texto que identifica alguns componentes relacionais do processo formativo, destaca o universo das relações familiares enquanto contexto de formação, considerando que

[...] as pessoas citadas [nas narrativas autobiográficas] são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas na medida em que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, ‘mentores’, patrões, colegas, companheiros, amantes, marcam a cronologia da narrativa. (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87).

A cronologia da narrativa dos memoriais está, assim, irremediavelmente, marcada por esses *outros* que o professor busca do passado, juntamente com a experiência apreendida, e os apresenta como uma fonte de conhecimento natural, atribuindo-lhes tanta autoridade quanto aos teóricos estudados.

Agora, podemos observar, ainda na referência ao passado, o aspecto negativo da aula através da figura da professora

Veio-me então, a lembrança de quando eu era criança e passei por esse mesmo tipo de situação. Também eu não conseguia ler em voz alta quando era solicitada pela professora; sentia as mesmas sensações do meu aluno. *Desqualificar o conhecimento que a criança já tem sobre a linguagem oral é bloquear as possibilidades de a criança ampliar os conhecimentos que já tinha e adquirir novos conhecimentos.* (GARCIA, 1992, p. 59) (Mem. 11/99, p. 26).

Um dos primeiros aspectos que podemos observar nesse excerto é o tom de busca de uma situação num passado remoto. A introdução que a professora dá – “Veio-me então, a lembrança de quando eu era criança...” – faz-nos perceber essa volta ao passado, característica de qualquer processo reflexivo. Ela retorna até o passado ao identificar-se com

um de seus alunos em determinado momento. A impressão que a professora nos deixa é a de que vive novamente tal situação ocorrida durante o seu processo de escolarização: o temor que rodeia o ato de ler em voz alta e a imagem da professora ao solicitar essa leitura confundem-se com a atual imagem do seu aluno, cuja tensão impede-o de conseguir corresponder às expectativas da professora. Tudo isso motiva uma reflexão por parte da narradora, que encontra em Garcia uma razão para não agir da mesma forma que a professora lá do seu passado. Ela demonstra compreender o efeito negativo, traumático, que poderia provocar no seu aluno a repetição daquela atitude, a partir da interferência de um novo conhecimento teórico, pois assim ela estaria desqualificando o conhecimento da criança ao bloquear suas possibilidades de “ampliar os conhecimentos que [ela] já tinha e adquirir novos conhecimentos”. Consequentemente, esse trecho nos permite também entrever um processo de reformulação da prática docente, pautada numa referência trazida do passado.

Os fatos relatados, principalmente do tempo de escolarização, vão, assim, desencadeando uma ação reflexiva que proporciona uma compreensão retroativa do percurso de formação e reconduz à realidade presente, auxiliando no aperfeiçoamento da prática docente. Do ponto de vista da conduta do professor em relação à autoridade e à liberdade na sala de aula, Paulo Freire ressalta:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor (FREIRE, 1996, p. 100).

O objetivo é mostrar que, seja no tocante à autoridade do professor, à utilização de um determinado método de ensino, ao processo avaliativo ou qualquer outra especificidade do ofício de professor, essa “volta ao passado” tem uma grande importância, pois fornece subsídios para empreender uma reflexão, que tem como resultado o reconhecimento e utilização de um aprendizado pautado na experiência vivida.

É neste momento também que são levantadas críticas ao modo como eles próprios foram alfabetizados – a partir do método tradicional – e, com isso, buscam justificar seu insucesso em determinada disciplina.

▪ **Segundo eixo: Ingresso na carreira docente**

Dentro deste eixo dos memoriais, os professores-alunos relatam o medo, a insegurança, as perspectivas e as frustrações, experimentados no início da carreira, a qual nem sempre se iniciou a partir de uma escolha própria, tendo em vista que alguns destes professores não cursaram propriamente o curso médio de magistério. Sobre essa fase, Maria Celeste da Silva (1997, p. 54) pesquisou a atuação de alguns professores recém-formados de uma Escola Superior de Educação no seu primeiro ano de docência, o que revelou a ocorrência de um “choque com a realidade”, expressão que “traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”. Durante as várias leituras dos memoriais, que realizamos, identificamos uma grande insatisfação dos professores quanto à falta de apoio pedagógico nas instituições em que iniciaram suas carreiras docentes e a expressa assunção de despreparo teórico-metodológico como educadores. No nosso *corpus*, porém, essas revelações nem sempre estão fundamentadas por citações, o que ocasionou uma exclusão na seleção dos dados.

Nesse eixo, aparece a visão reducionista da atuação docente, sendo o professor considerado mero transmissor de conhecimentos

Porém, apesar das divergências, contradições e dificuldades, concluí o primeiro ano de prática pedagógica como educadora. Nesse contexto há razões que me levam a crer que FREIRE apud CUNHA (1994, p. 31) tem razão quando afirma que geralmente, nós professores

“Reduzimos o ato de conhecer ao crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente”. (Mem. 07/97, p. 12)

É interessante observar que a professora já inicia seu discurso, destacando alguns aspectos negativos – “divergência”, “contradições”, “dificuldades” – que permearam a

conclusão do seu primeiro ano de prática docente. Esse fato já nos vai conduzindo à idéia de que existe um certo sentimento de tristeza e pessimismo no discurso da professora. Tal ideia se confirma quando ela introduz e ratifica a voz de Freire, que, comentando sobre a atuação do professor, faz-lhe uma crítica ao concebê-lo como “especialista em transferir conhecimento”. A professora adere à visão de Freire e se inclui nessa crítica. Ela se auto-concebe como uma mera transmissora de conhecimentos e entende, com ele, que os professores estão deixando de lado “qualidades necessárias, indispensáveis” ao seu ofício, como a reflexão e a curiosidade, principalmente.

Nesse excerto, é possível ver que a professora, apesar de admitir-se como uma transmissora de conhecimento, sabe que esta concepção de professor não é bem aceita no atual contexto das discussões em Educação. E isso nos permite entrever uma auto-crítica e um implícito desejo de mudança no decorrer da carreira que está apenas começando.

A narrativa dos memoriais indica, também, a influência de alguém que, sabendo da “conclusão dos estudos” por parte desses sujeitos, os convida para ensinar em determinada escola. É dessa forma que a maioria acaba ingressando no mundo docente, o que provoca uma enxurrada de questionamentos: “o que fazer?”, “como fazer?”, “será que vou conseguir?”. A esse respeito, Silva comenta:

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado. (SILVA, 1997, p. 53).

De uma forma geral, eles acabam resgatando a experiência vivida como aluno e recuperam o modelo de ensino que lhes foi repassado. Esse ponto é um dos que mais ganham a atenção desses professores durante a produção do memorial, pois a realização do curso de formação possibilita o estudo de teorias específicas que orientam o trabalho pedagógico de cada um, trazendo perspectivas de aperfeiçoamento profissional. Diante disso e conhecendo essa nova realidade, muitos abominam seu próprio desempenho

profissional inicial, enquanto outros, chegam à conclusão de que sua atuação sempre foi condizente com as teorias só agora estudadas, pois, de certa forma, as seguiam intuitivamente.

▪ **Terceiro eixo: Vivência na instituição e aperfeiçoamento da prática**

Este momento de vivência na instituição é um divisor de águas. Os professores fazem questão de evidenciar, na escrita dos memoriais, um corte que divide suas vidas em dois momentos: um tempo de vida antes da entrada na instituição, e uma outra vida durante o processo de formação. Pudemos identificar, nos dados, as principais razões levantadas pelos professores para justificar o seu ingresso no ensino superior: a exigência legal – LDBEN, que determina a formação em nível superior para professores da educação básica; o desejo pessoal de conquistar um diploma de graduação; o desejo de uma ascensão intelectual e uma segurança financeira.

Seja qual for a razão pela qual esses professores ingressam no Instituto, seus relatos revelam ocorrer realmente uma ruptura com sua realidade anterior, pois passam a viver uma rotina de trabalho e estudos bem mais rigorosa. Isso se deve a uma modalidade no sistema de ensino adotada pela instituição: a formação em serviço, a qual rompe com o sistema comumente adotado nos centros de formação superior. Na visão de Nóvoa, “um pressuposto acerca das práticas pedagógicas manteve-se inalterável: educar é preparar para o futuro” (2010, p. 157), o que gerou uma dissociação entre os tempos da formação e da ação. E isso teve uma outra consequência “a separação entre os espaços da formação e os espaços da ação” (p. 157). A formação em serviço contraria esse pressuposto da educação como uma preparação para o futuro e permite aos professores em formação viverem a teoria na prática, tornando *tempos e espaços da formação* simultâneos aos *tempos e espaços da ação*.

Na instituição pesquisada, particularmente, os professores-alunos desenvolvem a relação teoria-prática através de atividades propostas e orientadas por seus professores-formadores (tutores), como: a realização de projetos sócio-culturais; a participação em seminários que versam sobre vários temas – desenvolvimento e aprendizagem infantil, dispositivos de avaliação, problemas gerados pela indisciplina em sala de aula, utilização de

atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, entre outros –; além das sessões de mediação, que é um espaço reservado para a orientação e avaliação, em grupo, acerca da prática pedagógica de cada um, sob a orientação de um professor-formador, pautada num referencial teórico direcionado.

No excerto seguinte, podemos visualizar duas estratégias de formação desenvolvidas na Instituição pesquisada a partir da visão do próprio formando. Trata-se das estratégias de formação, vivenciadas na instituição para o aperfeiçoamento da prática.

As tutoras acompanhavam o desempenho das tutelandas na escola laboratório, orientavam os registros, contribuindo assim para o progresso acadêmico e pedagógico dos mesmos.

Mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ ou no espaço (...) O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade. (MELO, 1995, p. 24, 25 apud HOFFMANN, 1993, p. 68)

Outro dispositivo muito especial que destaco neste Curso de Formação de professores é a formação complementar que é trabalhada com a realização de diversas oficinas pedagógicas, que nos propiciaram condições de construir material didático, técnicas e métodos capazes de subsidiarem a prática pedagógica.

Procuramos através desse espaço, criar uma atmosfera facilitadora, para que a elaboração, o discernimento e a construção pudessem ser uma constante no fazer coletivo. (MARTIN apud FERREIRA, 1996, mimeo)

(Mem. 04/96, p. 21 a 23)

Esse excerto apresenta duas estratégias de ensino adotadas na instituição. Uma delas é a mediação didática, que se mostra como uma disciplina essencial, principalmente para a conclusão do curso. A outra é a formação complementar, que possibilita a vivência de outras experiências por parte do professor-aluno, auxiliando-o no aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. O discurso da professora demonstra uma certa satisfação e um certo carinho em relação a tais estratégias, pois acredita que o acompanhamento das tutoras, através da mediação, contribui para o seu “progresso acadêmico e pedagógico”, enquanto a formação complementar funciona como um importante subsídio de sua prática docente. A

visão em torno de ambas estratégias apresenta uma preocupação comum: a melhoria da prática, que constitui o grande fundamento do curso e objetivo de cada um dos que o frequentam.

As citações utilizadas pela professora servem não só para embasar seu discurso, mas também para indicar que o discurso do *outro* foi de fato apreendido teórica e praticamente, uma vez que seu conteúdo está materializado na rotina vivida durante a realização do curso. Esse trecho também nos permite vislumbrar a imagem de uma professora feliz, satisfeita com seu processo formativo e cheia de boas expectativas em relação à sua atuação profissional. Um último ponto que ressaltamos a partir desses dados é a contribuição e o grau de compromisso da instituição com a formação de educadores, revelados pelos próprios alunos.

Assim, o contexto do curso de formação mostra-se como um novo mundo que se conhece e ao qual é necessário se adaptar. É nesse espaço de lutas e conflitos internos que o professor-aluno se autoriza a adquirir novos saberes no decorrer do curso. Passeggi (2002) identifica três saberes imbricados no processo formativo: saberes *conceituais*, *práticos* e *identitários*, os quais são assim definidos

os *saberes conceituais* remetem aos conhecimentos teóricos, permitindo compreender e explicar o objeto de conhecimento, sua natureza, propriedades e suas modalidades de transformação. Os *saberes práticos* estão “diretamente ligados à ação e a seu desenvolvimento.” (MAGLAIVE, 1985, p. 87). Incluímos entre os saberes práticos o ato de escrever, considerado como prática social, lugar de construção de saberes e do sujeito. Os *saberes identitários* remetem ao conhecimento de si mesmo e do outro, construídos na e pela interação social. (PASSEGGI, M.C., 2002, p. 5).

A aquisição de tais saberes se dá no contexto da formação docente, de forma entrelaçada, demonstrando, no desenrolar da narrativa, uma interdependência e um caráter cíclico entre eles, o que vai possibilitando aos professores a formação de novos conceitos, bem como a reconceitualização de outros já formados em torno da profissão docente. Isso acontece por meio das inúmeras reelaborações, decorrentes de um processo reflexivo que permeia não só o período de produção do memorial, mas todo o período de realização do



curso. Com isso, os professores constroem uma ressignificação desses saberes, ganhando também novas significações de si para si mesmo e de si diante dos outros.

#### ▪ **Quarto eixo: Visão do futuro**

Este eixo do memorial se desenha, muitas vezes, como uma espécie de renascimento do próprio ser dos professores. Ele assinala o encerramento de um ciclo de dois anos dotados de intensas batalhas físicas e psicológicas, enfrentadas no contexto da sua formação acadêmica, ao mesmo tempo em que vislumbram a abertura de um novo ciclo que exige a continuidade da nova postura profissional apreendida e assumida durante o curso. O compromisso ético de desempenhar bem a sua função leva o professor a uma tomada de consciência denunciada pelo discurso que revela a constante busca de aperfeiçoamento da prática pedagógica, a partir de uma constante ação reflexiva. O “ser professor” que se quer perpetuar está pautado na experiência teórico-prática vivida na instituição: um educador com um compromisso ético, crítico, pedagógico e amoroso para desempenhar bem sua função.

Nesse contexto, Silva, M. L. (1997), discutindo o caráter ético da função docente, diz que “a educação é um dos fatores de formação da consciência moral, que se pretende autônoma e livre” (p. 163), a qual deve ser trabalhada e desenvolvida pelo professor em relação aos educandos, evidenciando, assim, a função social própria da docência, o que, de certa forma, legitima o princípio de que “o educador, individualmente considerado, tem de imprimir uma dimensão ética à sua atividade, a sua conduta tem de ser eticamente regulada” (CORDERO, 1986 apud SILVA, 1997, p. 163).

Paulo Freire (1996, p. 36), ao relacionar os saberes necessários à prática educativa, diz que “ensinar exige estética e ética”, defendendo que “decência e boniteza” devem andar de “mãos dadas”, já que o exercício docente não se faz de meros acasos e sim de frequentes intervenções conscientes do educador. Dessa forma:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] É por isso que

transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 1996, p. 36-37).

Assim, esse “novo ser professor” se mostra preparado para a assunção de um “novo fazer pedagógico”, cheio de esperança, de otimismo e de ansiedade para se lançar nesse “novo mundo” que se abre. A vida após o curso de formação chega com a alegria de terem concluído uma etapa importante no âmbito pessoal e profissional e com a exigência de não deixarem estagnar o processo de descobertas e de renovação iniciado no curso. A visão de futuro mostra-se bastante clara nos exemplos destacados a seguir, os quais trazem, numa visão de futuro, o aprimoramento da prática a partir da formação contínua e o curso como subsídio para a busca de novos caminhos, respectivamente.

Buscarei o aprimoramento da minha ação educativa, investindo numa contínua formação, por entender que preciso estar sempre me atualizando no sentido de ampliar os meus conhecimentos e redimensionar a minha prática pedagógica, como afirma HENDRICKS (1991, p. 15), (...) *quem pára de crescer hoje, pára de ensinar amanhã*.  
[...]

É importante reafirmar que a fundamentação teórico-metodológica que vivenciei no curso, tem sido de grande importância para meu desempenho profissional. O curso que ora concluo servirá de subsídio para a busca de novos caminhos.

De tudo ficam três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando  
A certeza de que é preciso continuar  
E a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminarmos;  
Fazer da interrupção um caminho novo  
Da queda um passo de dança,  
Do medo uma escada  
Do sonho uma ponte,  
Da procura um encontro.  
(FERNANDO SABINO)

(Mem. 09/98, p. 27)

Os excertos constituem exemplos bastante coerentes acerca do significado do curso para essas professoras, o qual é considerado como uma etapa fundamental para o

desenvolvimento da carreira docente. As professoras demonstram alegria e muito otimismo ao se referirem à continuidade da carreira docente como um lugar de desafios a enfrentar e de caminhos a descobrir. Os professores não deixam, entretanto, de ressaltar a grande importância de uma atualização dos “conhecimentos” e da “fundamentação teórico-metodológica” adquirida no curso para “redimensionar a prática pedagógica” e para a “busca de novos caminhos”.

A promessa de busca do “aprimoramento da ação educativa” indica uma conscientização acerca das exigências da prática docente, em que a professora sinaliza um entendimento da necessidade de atualização dentro do contexto educativo. Logicamente, isso se deve às discussões teórico-práticas travadas na instituição, durante o período do curso. O discurso de Hendricks subsidia o discurso da professora ao afirmar uma ideia que ela repudia – “quem pára de crescer hoje, pára de ensinar amanhã” –, pois a nova concepção de educadora funde necessidade e desejo na meta de crescer intelectual e profissionalmente no desempenho da ação docente.

A professora evidencia, ainda, sua satisfação quanto à fundamentação teórico-metodológica adquirida durante a realização do curso, ressaltando sua importância para o seu desempenho profissional. O curso é enxergado por ela como um ponto de partida para desvendar novos caminhos, pois o coloca em primeiro plano, como o responsável pela aquisição de novos saberes e por isso vetor de uma constante continuação. Fernando Sabino encerra o discurso da professora de forma poética, deixando três ideias básicas: a importância do recomeço, a necessidade da continuação e a força para tentar um novo caminho.

O discurso de autoridade enquanto formador revela-se ao mesmo tempo como reformulador de conceitos e práticas e orientador de posturas e práticas futuras. Da mesma forma são os demais discursos que permeiam os outros contextos sociais. Para Dominicé, “os autores de nossos relatos biográficos exprimem-se enquanto sujeitos *familiares, escolares e profissionais*” (2010, p. 91, grifos do autor), o que delimita a existência de diferentes contextos de vida. Tais contextos implicam a convivência desses sujeitos com grupos sociais, dentre os quais se destacam a família, a escola e o trabalho. A interação com esses grupos proporciona uma troca de experiências que vão se somando na formação de novos conhecimentos. Esse é um processo natural, mas mostra-se extremamente complexo

quando precisa ser encarado de forma reflexiva e materializado em palavras pelo homem. Tentando explicar a origem dessa complexidade, Dominicé comenta:

Revelador das categorias de pensamento que definem o seu processo de conhecimento, o relato biográfico explica tomadas de consciência que estão frequentemente na origem de mudanças de direção da sua história de vida (DOMINICÉ, 2010, p. 92).

Nesse sentido, trata-se de tomadas de consciência por parte do sujeito, que ditam os rumos a seguir na vida de cada um. É nesse momento que as dicotomias da trajetória de vida emanam: vitórias e fracassos, alegrias e tristezas, rupturas e continuidades... O que não parece muito atrativo relembrar. Através dos memoriais, os professores-alunos – sujeitos da pesquisa – percorrem sua trajetória de vida pessoal e profissional e lidam com essas dicotomias. Apresentam-nas dentro de um contexto teórico que vai subsidiando todo o processo de escrita e realizam uma reflexão que permeia tal processo. A partir dessa reflexão, eles demonstram entender a presença e a relevância do *outro* na sua história, pois realizam, de forma consciente, uma seleção de sua influência e, assim, vão moldando e dando rumo ao seu processo formativo. Segundo Dominicé (2010, p. 94),

A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, aos que acompanharam os momentos-charneira, dos que ajudaram a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho.

Assim, esse *outro*, presença inegável em nossa trajetória de vida, se mostra nos memoriais como parte integrante e fundamental do grande quebra-cabeça que é a formação, em todos os seus aspectos, pessoal, intelectual, profissional... Sua presença, até nos momentos em que é aparentemente negativa, contribui de forma extremamente positiva, ao possibilitar descobertas e incentivar a busca de novas alternativas.

Sejam os pais, os velhos mestres e os velhos amigos (*outro* do passado), sejam os professores-formadores, os autores e as citações selecionadas para ancorar o discurso nos memoriais (*outro* do presente), todos são, inevitavelmente, resgatados pelos professores-alunos durante o processo reflexivo que acontece [subjacente] impulsionado pela escrita do

memorial de formação. A parcela de contribuição de um soma-se à parcela de um outro e esta a de mais um outro, e assim sucessivamente dando origem ao grande e ininterrupto percurso do processo de formação docente. No entanto, os professores-alunos reconhecem que a maior parcela dessas contribuições tem origem no ensino superior que lhes proporcionou o contato com uma fundamentação teórica voltada para sua formação e atuação na sala de aula, espaço onde vivem os dilemas e os êxitos de sua profissão.

## 6.2 DISCURSOS DE INJUNÇÃO E DE REINVENÇÃO: O OLHAR DO OUTRO E O PROCESSO DE AUTORIA

Iniciamos esta subseção retomando Passeggi (2011, p. 25) sobre a escrita do memorial autobiográfico “[...] escrever um memorial autobiográfico como requisito para um concurso público, ou para ascensão funcional no ensino superior, tem amarras sutis com a arte de saber tecer uma figura pública de si”. A análise da trajetória de formação intelectual e profissional empreendida no memorial insere a história do professor na história da instituição que serve de cenário à escrita, “por essa razão, o memorial é, antes de tudo, um espaço-tempo de tensões contraditórias: o da injunção a falar de si e o da sedução de se reinventar pela narrativa”.

Nesse sentido, conforme Passeggi, à escrita memorialística, quando situada no contexto profissional, se convergem duas dimensões da esfera acadêmica: a injunção e a reinvenção. O memorial autobiográfico, tomado aqui no sentido bakhtiniano, torna-se elo na tessitura discursiva acadêmica, marcada, de um lado, pelo conjunto determinado de gêneros constitutivos dessa esfera comunicativa e, ao mesmo tempo, pela plasticidade da linguagem. Injunção e reinvenção estão, portanto, na raiz linguística do *dizer-se*. Essa tensão se estende para outras dimensões da escrita do memorial autobiográfico, uma vez que, como *gênero da memória*, o autor do memorial penetra em suas narrativas pretéritas para questioná-las, para dessacralizar e atualizar seus saberes. O que a memória conferiu certa estabilidade se submeterá a um novo contorno, a partir do qual espaços de formação e de aprendizagem podem ser reconceitualizados. A dimensão injuntiva dos sentidos atribuídos historicamente a sua vida profissional e à instituição são postos em movimento com o objetivo de responder ao objetivo acadêmico do memorial: interpretar e atribuir cientificidade à vida e às

aprendizagens cotidianas. A reinvenção é, portanto, emergente de uma situação paradoxal: ao mesmo tempo que o autor deve apresentar sua trajetória como exemplaridade (dos discursos e da história), deve também ser capaz de sinuosidades, sinalizando para o processo de avaliação a que o memorial está se submetendo, a capacidade autoral de dizer, pensar e fazer discursos e trajetórias novas.

Nesse sentido, tratar de injunção nos exigirá, necessariamente, retomar o conceito de reinvenção, pois ambos balizam essa escrita que intenta fazer-se numa fronteira movediça e ardilosa, conforme atestam as reflexões de seus autores, que ora questionam a necessidade da autobiografia como instrumento de avaliação, em função do estado cristalizado e já sabido do seu itinerário intelectual, que, para efeito de adesão da Banca examinadora, terá que voltar-se aos interesses institucionais, e ora apontam sua necessidade como possibilidade de escapar às padronizações e previsibilidades dos demais gêneros e ritos acadêmicos.

### Ficções

Gosto de escrever relatórios. Há algum tempo propus a um amigo, professor, escritor e diretor de uma Fundação no Rio de Janeiro, com quem passei a trocar um sem número de ofícios e memorandos, que publicássemos nossos documentos de trabalho num volume intitulado “A nova prosa burocrática”. Meu encanto com o gênero me faz, de certa forma, enfrentar, neste concurso, o ritual do memorial com indisfarçável prazer. Logo descubro, entretanto, que o memorial, ainda que entendido institucionalmente como o “relato narrativo de uma carreira profissional”, é uma forma intrigante. [...] O memorial, nesse novo contexto, pede um gesto mais capcioso. [...] Sugere a impudência da escrita autobiográfica. (HOLLANDA, 2011, p. 97-98).

A *imprudência* para Heloísa Buarque de Hollanda em seu memorial “Caminhos e descaminhos de uma professora universitária” é o exercício que mobilizará a escrita do memorial, uma vez que se filia à padronização dos relatórios, ofícios, memorandos que compõem a esfera da comunicação acadêmica e ao o súbito prestígio da *ego histoire*, da etnografia, da desburocratização dos concursos neste fim de milênio, conforme afirmará mais adiante.

Jane Soares de Almeida, em seu memorial, “Tempora mutantur e nus cum illis” inicia sua escrita discutindo a contradição dessa escrita, que consiste em *extirpar* a subjetividade de

um gênero, cujo tema central é o *eu*. Ao estabelecer seu pacto com o leitor, a autora esclarece que, em função do contexto científico em que o memorial é escrito essa subjetividade será “minimizada”.

Penso que autobiografias, histórias de vida e memoriais assemelham-se, embora, por uma questão de coerência com os objetivos do meio acadêmico, intentemos extirpar destes últimos a maior parte daquilo a que chamamos a subjetividade da existência: as emoções, os sentimentos, os desejos e paixões dos quais se nutrem as biografias dos sobejamente conhecidos. Procuramos, em nome da seriedade profissional que a ciência nos impõe, minimizar atos, decisões e atitudes que tomamos no decorrer de toda uma vida adulta dedicada a essa mesma ciência, que, como mestra severa, vigia e pune nossos atos. (ALMEIDA, 2011, p. 40).

Se, de um lado, o contexto acadêmico cercearia a escrita, aparando a sua força subjetiva, por outro, a explicitação em seu memorial da ciência dessa linha tênue que lhe cabe a escrita, indica o espaço autoral que se sabe pertencer. E, nessa direção, nossa pesquisa identificou a relação entre o *status*, tempo de carreira e contexto acadêmico de escrita do memorial com a maior ou menor possibilidade de reinvenção. Exemplo dessa transição entre o discurso mais injuntivo e com mais ampla possibilidade de reinvenção pode ser atestado nos memoriais de Tatyana Mabel Nobre Barbosa, como no trecho a seguir em que se compara ao perfil docente de seus ex-professores e analisa seu desempenho na universidade, ou mesmo no trecho seguinte, quando demarca para seus leitores, assim como Heloísa e Jane, o que devem esperar do seu texto e atesta ciência de que neste memorial o leitor se deparará com uma escrita mais livre do que a de seu memorial anterior, como também insinua Heloísa em seu título “Ficções”, com uma leitura particular da história:

(Divido-me entre a gratidão pela possibilidade de ter vivido com esses professores tamanha aprendizagem, mas invejo até hoje aquelas aulas. Jamais serei capaz de tal estatura. Esforço-me e culpo-me imensamente por tal lugar menor a que minhas limitações intelectuais precisam submeter meus alunos. Ressinto-me por não poder dar a eles o prazer que um dia tive ao sentar nos bancos da sala de aula como estudante universitária. Às vezes duvido merecer o lugar que ocupo! Essa é uma escrita que ocultei do memorial que apresentei para submissão ao concurso que me aprovou como professora adjunta. Agora, sinto-me na obrigação, e com a

possibilidade, de ser justa com a instituição que me acolheu.). (BARBOSA, 2011, p. 188-189).

[...] Uma colega, após a leitura deste memorial, observou que eu havia me preocupado muito em falar do tempo de estudante universitária e sinalizou que eu precisaria ter investido mais em relatos acerca da minha vida como docente da UFRN para reunir argumentos de maior interesse da Pós-Graduação para aceitar minha solicitação de credenciamento. Mas não me sinto apartada dessas histórias. Essas continuam sendo minhas estórias. Além disso, somente agora me sinto com a possibilidade de contá-las. No memorial que escrevi em 2005, como requisito parcial de concurso para ingresso ao magistério superior, possivelmente, essa história, construída no seio da universidade, debitaria pontos em minha avaliação: o que dizer de uma candidata à docente que se ocupa em tratar da sua vida como aluna? Agora, posso devolver à universidade esta história, que é também sua. E se, mesmo após cinco anos de intenso trabalho docente nesta instituição, preferiam encontrar aqui o que testemunham todos os dias sobre mim, de que serviria este memorial?... que ele conte o passado... que ele conte o futuro... o presente é uma prisão, é repleto de contra-provas, não me permite a invenção. (BARBOSA, 2011, p. 183).

De um lado, a autora reforça a importância que tem a subjetividade para a escrita do memorial e realiza isso explicitando o trânsito entre os discursos injuntivos e o espaço de criação que estabeleceu para produzir seu texto. Essa demarcação é realizada em diferentes vias: seja pela opção do recorte temático em privilegiar tempos supostamente “menos prestigiados” para referenciar sua docência, seja pelo recurso da digressão, em que a voz do narrador “salta” do texto e se dirige mais proximamente ao leitor, inventariando os recursos, escolhas, lacunas, da sua narrativa e das suas histórias profissionais. No memorial, a autora aponta em diversas passagens da sua escrita o que julga serem os elementos injuntivos, os discursos e práticas desejadas pela academia para sua escrita e, em alguns momentos, rompe, propositadamente as regras.

É importante observar que a autora, ao escrever seu memorial para credenciamento ao Programa de Pós-graduação, analisa outro memorial de sua autoria, publicado cinco anos antes para ingresso por concurso público na mesma instituição de ensino superior. Nas citações acima, faz referência ao nível de cerceamento da sua escrita nos dois contextos. Para o primeiro, esforça-se em aderir às expectativas da Banca e da Universidade, uma vez que dessa aceitação depende a avaliação que será importante para sua aprovação no concurso. Para o segundo memorial, percebemos a ruptura com essas estruturas mais previsíveis ao gênero acadêmico, de que tratamos anteriormente, e



apresenta estratégias inventivas do gênero, seja pela dimensão das suas características enquanto texto, seja pelo que enuncia em seu texto, que se coloca, muitas vezes com uma crítica aguda à instituição e a si mesmo.

Esse *outro*, não é, portanto, esquecido. A presença/presunção de *outro(s)*, com o(s) qual(is) o professor dialoga é ponto nevrálgico do memorial. Nesse contexto, a reinvenção está no âmbito da linguagem, com a inserção de outros gêneros, com o uso da dimensão semiótica, tornando o memorial intersemiótico, com o uso de “Álbum”, “estante”, versos de autoria da autora, além de “postscriptum” e parágrafos deslocados do corpo do texto entre parênteses, quando reflete sobre sua escrita e dialoga mais proximamente (“ao pé do ouvido”) com o leitor.

Do ponto de vista do conteúdo da narrativa, tece críticas agudas a si mesmo, dessacralizando o *eu* e a instituição, demonstrando, inclusive a falha de seus processos avaliativos ao exigir tacitamente a nulidade da subjetividade, levando os candidatos a forjar uma história mais adequada à avaliação.

Ao mesmo tempo, com o risco da reinvenção, o memorial apresenta seu potencial autoral, crítico e reflexivo. Se, num primeiro momento, vencem os discursos injuntivos e a reinvenção do sujeito estaria mais sufocada diante da necessidade de atender as expectativas da instituição, de outro o professor-candidato, ao reinventar o gênero, apresentar a crítica a si mesmo e à instituição sinaliza o uso e apropriação diversa dos *outros* que perpretam seus discursos.

Para Passeggi, a injunção institucional é determinante no processo de produção e de avaliação do memorial. Segundo a autora, “injunção institucional tenderia, portanto, a induzir o narrador a compor uma figura de si conforme modelos institucionais canônicos” (PASSEGGI, 2011, p. 20) e é exatamente isso que o primeiro memorial de Barbosa indica fazer e tenta romper no segundo. A injunção, disciplina, limita e tensiona o candidato a redigir seu texto de acordo com normatizações tácitas que são celebradas entre o candidato e a instituição na ocasião da escrita. A mesma autora aponta, porém, os contornos que o candidato dá para reinventar essas normas, e conseguir ser o autor da sua história. Nesse exercício de escrita, entre a injunção e a reinvenção, o autor do memorial tem uma identidade paradoxal: a de *autor-narrador*, em que se articulam com *autoria* e *autonomia* intelectual, uma dimensão *avaliativa* (injunção institucional) e uma dimensão *autopoiética* (sedução pessoal).

Fazendo uma leitura mais ampla dos memoriais, é importante observar que o nosso estudo dos documentos históricos acerca dos memoriais e os editais mais recentes tem apontado uma maior flexibilização e distanciamento do *curriculum vitae* como objeto de semelhança. Além disso, a publicização de memoriais acadêmicos, como o de Magda Soares e Heloísa Buarque de Hollanda na década de 1990 tem dado aos professores-candidatos parâmetros novos para conduzir a escrita dos seus textos. Mais recentemente, os livros “Memorial acadêmico: gênero docência e geração” e “Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica”, ambos organizados por Tatyana Mabel e Maria da Conceição Passeggi, trazem nove memoriais, escritos em ocasiões distintas – para ingresso na carreira e para ascensão. Esse conjunto de publicações amplia os referenciais para as próximas escritas e, certamente, ajudaram a construir o gênero tal como o conhecemos hoje.

O *outro* é, portanto, histórico, movediço, rígido, flexível. São tempos e contextos que ajudarão a compor as diferentes facetas em que esses memoriais se apresentam para a universidade.

Para Passeggi (2011, p. 28-29):

Nos memoriais analisados, observamos que os autores nem se restringem a esquemas objetivos propostos pelos editais, nem se perdem em abstrações subjetivistas. A arte de tecer com o memorial uma imagem pública de si repousaria no equilíbrio encontrado para se situar na fronteira entre a rigidez do mito objetivista e a liberdade do mito subjetivista para compor sua história e se expor publicamente como profissional.

Em seu memorial, Cynthia Pereira de Sousa (2011), traz a subjetividade nos intervalos da uma escrita acadêmica, como afirma Barbosa (2011), em seu artigo que analisa o texto de Cynthia. A memória caricaturizada dos seus professores, os episódios da vida parental são elementos que cortam provisória e rapidamente as descrições do universo acadêmico. No memorial de Elizeu Clementino de Sousa, as itinerâncias da família são pontos de ligação com as itinerâncias intelectuais; no memorial de Vera Pinto, o sabor do alimento e os rituais da ceia são marcas subjetivas retomadas no exercício profissional e de pesquisa em sua área como professora de nutrição; para Paula Vicentini, a vida na escola é alinhada à entrada na universidade; para Elizabeth Ramos, o casamento e o divórcio são

propulsores e freios da vida acadêmica; para Jane Soares de Almeida, a mãe, os filhos e o marido, são personagens, guias nas trajetórias acadêmicas e de formação; para Heloísa Buarque de Hollanda, a vida cultural no cinema e no teatro são confundidos com as vivências universitárias, são mundos intercambiáveis; para Tatyana Mabel, a única menção ao que está fora da universidade são seus agradecimentos aos pais, como último parágrafo do memorial, mas faz alusão às suas travessias de cidade como migrantes intelectuais, à sua própria “Travessia” no texto.

Como se vê, mesmo em graus e de formas diferentes, todos os memoriais escapam ao discurso estritamente acadêmico e dessa fuga, vivem e alimentam a própria narrativa. Dessa apropriação da subjetividade e do “acerto de contas” com a instituição e consigo, emerge um discurso autoral e criador de si, do seu texto e de uma outra história com a universidade:

Se o memorial é uma forma de expressão do pensamento de atores-autores que fazem o ensino superior, a instituição que o solicita deveria levar em conta a contribuição do que neles se diz sobre ela para aperfeiçoar ações institucionais. Essa conquista se faz, no entanto, por outro viés, o da palavra e das ações dos que ingressam na instituição, mediante uma mirada mais reflexiva sobre sua atuação social como professor e pesquisador. As críticas encontradas nesses memoriais apresentados para progressão interna sinalizam o valor político das escritas de si na atitude adotada pelos professores-autores face aos desafios de sua progressão no contexto institucional. (PASSEGGI, 2011, p. 30-31)

Não é possível, assim, desvincular sujeito e instituição, pois, na alimentação da própria narrativa a reinvenção de si traz marcas profundas dos contextos, dos lugares onde re-formou.

## *Considerações Finais*

*La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los procedimientos de poder que hacen a las personas contar sus vidas de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. La historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política.*

*Jorge Larrosa (2004, p.20-21)*

Ao longo desta tese, buscamos descrever o memorial autobiográfico como um gênero de tradição acadêmica na história do ensino superior brasileiro. De acordo com a epígrafe de Larrosa, que escolhemos para abrir esta seção, o estudo mostrou que nesse gênero se entrecruzam histórias de trajetórias pessoais e profissionais com fatos da história da política e da educação brasileira, as quais definem os modos e os contextos de produção do memorial. Enquanto autobiografias intelectuais, os memoriais comportam narrativas que revelam os ritos e as dinâmicas próprios da universidade brasileira desde a década de 1930, marco inicial de nossa pesquisa.

Ao situar nossos estudos nas vertentes: História da Educação, práticas educativas e usos da linguagem, nossa intenção foi caracterizar essa escrita de si, ao longo desses oitenta anos, como: *gênero da história* de homens e de mulheres que reconstituem suas trajetórias de vida e de trabalho, no ensino superior brasileiro, de acordo com as regulações e subjetividades possíveis; *gênero memorialístico*, que permite a esses homens e mulheres a atualização de saberes e redimensionamento de espaços de formação e de aprendizagem da profissão no processo de rememoração; e *gênero acadêmico*, em que, no exercício da interpretação, esses homens e mulheres atribuem cientificidade à sua vida e às suas aprendizagens cotidianas.

Na primeira vertente – História da Educação – partimos de questionamentos que versaram, basicamente, sobre a origem e circunstâncias de produção dos memoriais. Nesse sentido, nossas investigações nos conduziram a situar o início dessa tradição na década de 1930, coincidindo, assim, com a data de criação da Universidade de São Paulo. Encontrados em bibliotecas e arquivos das faculdades das universidades pesquisadas, os primeiros memoriais nos permitiram entrever o cenário sociocultural da universidade nas primeiras décadas do século XX. Tratava-se, assim, de documentos exigidos como requisito para concurso de professor catedrático em instituições públicas, notadamente na área da Saúde, os quais, orientados por regulamentos das referidas faculdades, focalizavam a vida científica do professor-candidato. Sua leitura e análise nos permitiram conhecer e reconstituir ritos específicos, que dizem respeito às dinâmicas educacionais vividas nas faculdades, à convivência com os mestres e à relevância das orientações por eles dadas, às circunstâncias e rituais de premiações aos alunos.

Desse modo, os memoriais analisados à luz dos documentos que os regulamentam possibilitaram traçar o ideário de professor formado por meio do perfil delimitado pela universidade e que a ela interessava. Identificamos que os professores-candidatos construíam uma figura de si, a partir da qual se reafirmavam como “homens da ciência”, como “pessoas insignes”, dignos de assumir a vaga de catedrático na universidade. Nesse sentido, o memorial figura como portador dos anseios da academia em busca do professor ideal, capacitado para ser dono da cátedra em concurso.

Ao identificar nos memoriais ritos de valorização de “grandes feitos” por parte dos professores-candidatos durante sua formação, as análises permitem-nos, ainda, propor uma aproximação com a linha histórica que envolve o objetivo|objeto das escritas auto|biográficas, quando: na Antiguidade, o foco recai sobre o discurso da virtude, da moral edificante, veiculados pela narração dos grandes feitos dos heróis; com a cristianização, o foco passa a ser os valores religiosos e o modelo de vida a ser seguido, o dos santos. Dando continuidade a essa sequência histórica, o memorial como autobiografia intelectual constitui um momento decisivo da história desses gêneros do discurso por ter na figura do professor cientista o personagem que substitui o herói nas grandes narrativas da humanidade e os santos nas hagiografias.

Na segunda vertente – práticas educativas – os questionamentos versaram sobre as motivações da academia para a institucionalização do memorial autobiográfico como gênero acadêmico exigido em concursos de provas e títulos para a carreira do magistério superior, assim como sobre sua evolução, consolidação e diversificação. Enquanto prática educativa que atende a uma demanda institucional, o memorial possibilita, por um lado, a avaliação e, por outro, a formação. Esta última consistiria na utilização do memorial em cursos de graduação e de formação continuada, quando é facultada ao (futuro) profissional a reflexão em torno do seu percurso formativo. A prática educativa de avaliação, por sua vez, permitiria ao professor realizar um balanço acerca de sua trajetória de formação e profissional e dispô-la para avaliação por parte da banca examinadora de concurso, e, eventualmente, permitiria, ainda, à própria universidade avaliar-se, nos casos em que o candidato em concurso fosse “produto” de suas práticas de formação.

Quando focalizamos o memorial autobiográfico como prática educativa, ao nos referirmos às suas potencialidades como dispositivo de formação e de avaliação no âmbito do ensino superior brasileiro, não estamos apenas nos referindo a um documento que busca

atestar a aptidão ou inaptidão do professor-aluno ou professor-candidato para iniciar ou prosseguir na carreira docente. Referimo-nos também a toda uma conjuntura histórico-político-cultural na qual se insere a universidade pública brasileira quanto aos seus sistemas de formação, avaliação, organização, inserção, da | na carreira docente ao longo do último século. Mais especificamente, nos referimos às ponderações de alguns professores quanto ao uso do memorial como forma de inovação e modernização de certos ritos acadêmicos, que vêm perdendo sentido ao longo da história da universidade.

Para Heloisa Buarque, que escreveu seu memorial para professor titular em 1993, a substituição da exigência da tese pela “súbita importância dada ao memorial, não mais reduzido, como em outros tempos, à narrativa técnica ou mesmo burocrática do capital intelectual do candidato, já exposto e comprovado com a clareza máxima da descrição itemizada do *curriculum vitae*” (2011, p. 98), tem basicamente duas justificativas: a escusa de anacronismos e redundâncias e a desburocratização dos concursos públicos no âmbito da universidade. Para ela, trata-se de evitar anacronismos e redundâncias porque a exigência da prova escrita e da tese a um candidato em final de carreira não passariam de mais uma formalidade, de mais um trabalho acadêmico e de mais uma prova entre os já realizados por ele ao longo de sua carreira universitária. A desburocratização, por sua vez, encontra terreno fértil na valorização da autobiografia intelectual (o memorial) como gênero potencialmente capaz de reunir em um documento único conhecimentos que estariam fragmentados nas duas outras modalidades de provas. De acordo com Buarque, o memorial “define agora o tema da antiga tese. Exige que o tema seja o próprio candidato” (2011, p.97). Nesse sentido, o objeto da avaliação deixa de ser uma produção mais pontual do sujeito (foco no produto) e passa a ser a reconstrução narrativa e circunstanciada da trajetória profissional e científica pela ótica do próprio sujeito (foco no processo).

Em 1981, quando a professora Magda Soares escreveu seu memorial para titular, a elaboração desse documento, no processo de submissão ao concurso, tornou-se mais significativa para ela, não somente pela possibilidade de levar a comissão examinadora a avaliá-la, mas porque materializava, acima de tudo, a qualidade da universidade enquanto instituição de formação e difusão do conhecimento:

Ora, são os concursos universitários que progressivamente vão criando essa autêntica hierarquia universitária [...]. Por meio deles, não se procura nem

se adquire poder ou controle, ou mesmo diferença salarial significativa; por meio deles, e para isto existem, comprova-se a adesão pessoal aos valores acadêmicos, submete-se à avaliação, de si mesmo e da comunidade universitária, o progresso científico e intelectual pessoal, cumpre-se o compromisso de fortalecer a instituição pela qualificação dos que nela trabalham. (SOARES, 2001, p. 24).

O memorial, para Soares – que foi “entusiasta defensora” de sua inclusão como prova de concurso para o cargo de professor titular na UFMG –, configura-se como a possibilidade de o professor “ultrapassar o *que fez*, em sua vida acadêmica, para determinar *por que fez, para que fez e como fez*” (SOARES, 2001, p. 25, grifos da autora). Nesse sentido, essa escrita extrapola o que consta no *curriculum vitae*, pois requer análise, crítica e justificativa.

Por fim, encontramos em *Metodologia do trabalho intelectual*, de Salvatore D’Onofrio<sup>35</sup>, duas páginas dedicadas ao que o autor chama de “desabafo” em relação aos “anacronismos” e “entraves burocráticos” (D’ONOFRIO, 1999, p. 68) da universidade pública brasileira. Ao tratar da tipologia do trabalho intelectual, o autor focaliza a tese e sua exigência no concurso de Livre-docência em algumas universidades, destacando a USP, a UNICAMP e a UNESP, na rede pública de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Nesse desabafo, o autor faz sérias críticas à maneira como está organizada a carreira docente nessas instituições, referindo-se ao cargo de livre-docente, o qual, segundo ele, é típico de algumas universidades na Europa, e não se adéqua à realidade brasileira, uma vez que esse tipo de docência “é chamada de ‘livre’ porque o curso não pertence ao rol das disciplinas curriculares, não é oferecido regularmente e o aluno não tem obrigação de participar” (D’ONOFRIO, 1999, p. 67). Para ele, se tal cargo não condiz com a realidade do ensino universitário nacional, por que fazer um concurso pra uma função inexistente? Nesse caso, seria oportuna, segundo o autor, a substituição de tal concurso, como também o de “adjunto” e o de “titular”, “por exames de julgamento de memorial periodicamente, a cada três ou cinco anos”, como forma de estimular a produtividade do docente. E assim continua seu raciocínio:

---

<sup>35</sup> Atualmente, Professor Titular aposentado da UNESP, campus de São José do Rio Preto, na área de Teoria da literatura.



Anulando-se a distinção burocrática entre “cargo” e “função”, a carreira universitária ficaria complementemente aberta: após o concurso de ingresso para professor assistente (com a exigência mínima do título de mestre), o docente teria apenas a obrigação de defender a tese de doutorado. Em seguida, respeitando os prazos prefixados, poderia solicitar a apreciação de suas atividades de docência, de pesquisa e de prestação de serviços, mediante a defesa e o *julgamento de seu memorial por uma banca examinadora*. Se aprovado, passaria do nível de doutor I para o de doutor II e assim sucessivamente até à aposentadoria, recebendo um aumento financeiro para cada grau galgado, substituindo-se, assim, as gratificações por anos de serviços pela produtividade.

Essa nova forma de carreira, já adotada em algumas universidades federais, facilita a vida dos docentes universitários e estimula mais seu trabalho, pois evita a obrigatoriedade de concursos anacrônicos e maçantes, cada professor estando livre para exercer as atividades que considerar mais úteis para o desenvolvimento cultural seu e da comunidade. (D’ONOFRIO, 1999, p. 67, grifos nossos).

A solução proposta por D’Onofrio coloca o memorial como uma prática educativa de avaliação de grande relevância, pois seria por meio dele que o candidato à “progressão” galgaria seus graus até chegar à aposentadoria. Nesses três ou cinco anos, seria necessário ter produtividade e comprová-la por meio do memorial. Essa prática, segundo o autor, que corrobora a ideia de Heloisa Buarque, evitaria os anacronismos e redundâncias próprios dos concursos para ingresso nas várias classes do magistério superior.

Na terceira vertente – usos da linguagem – focalizamos questões de alteridade, ou seja, nosso interesse voltou-se para o posicionamento do professor, em formação e|ou em processo de autoria, diante do discurso do *outro*, enquanto autoridade, enquanto instituição e enquanto si mesmo. Nesse sentido, foi possível reconstituir as influências teóricas na formação do pensamento do professor-aluno, ao mesmo tempo em que traçamos o arcabouço teórico-metodológico em que se fundava a instituição formadora; observamos o respeito às normas presentes nos editais e resoluções de concurso como forma de se colocar – com relativa liberdade – diante da banca examinadora do concurso e da instituição; entrevistamos, por fim, um sujeito reinventado nas tramas da escrita autobiográfica, seduzido pela possibilidade de se re-constituir como personagem de sua própria história. Assim, na tentativa de perceber como se estabelecem as relações entre o sujeito e a escrita do memorial, procuramos descrever as marcas impressas pelo outro no processo de escrita e como estas incidem sobre o pertencimento à comunidade e à cultura acadêmica para a qual e na qual os autores escrevem seus memoriais.

Em síntese, o estudo realizado sobre os memoriais permitiu-nos observar que os contextos de sua utilização interferem em sua produção e a definem. Desse modo é que ao longo de oitenta anos de história, a escrita do memorial: passou da narrativa dos fatos a uma mera exposição de itens relativos à vida científica, assemelhando-se a *curricula vitae*; ressurgiu, em 1980, como uma escrita que contempla a voz do professor como sujeito e objeto de sua história e da história da universidade; diversificou-se como uma narrativa de formação e de autoria, permeada pelas subjetividades possíveis; nos memoriais das mulheres-professoras, observamos na trama discursiva a emergência dos diversos papéis sociais por elas assumidos entrelaçados na trama da vida científica. Embora tenha assumido diversas formas em termos de estrutura e de escrita, ao longo do período investigado na tese, o foco da escrita permaneceu: a reconstituição da trajetória acadêmico-profissional como elemento central de interesse para a universidade.

Por fim, consideramos que o estudo empreendido nos permite confirmar a tese de que os gêneros do discurso evoluem e se complexificam à medida que suas esferas de comunicação mudam e se tornam mais complexas.



## *Referências*

ALMEIDA, Jane Soares de. Tempora mutantur et nos cum illis. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial Acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 39-79.

ARAÚJO, L. C. F. *Profissão professora: em busca da competência profissional*. Natal, 1999. (Memorial de conclusão de curso).

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BAKHTIN, Mikhail. O todo semântico da personagem – A autobiografia e a biografia. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. *Ressignificação de gênero e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Im.per.feições de um auto.retrato: docência, gênero e autobiografia. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal: EDUFRN, 2011a. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação). Série Escritas de Si.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal: EDUFRN, 2011a. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação). Série Escritas de Si.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal: EDUFRN, 2011b. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação). Série Escritas de Si.

BARROS, Eliana Bento da Silva Amatuzy (Coord). *Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934: Dispõe sobre a criação da Universidade de São Paulo*. Serviço de divulgação e informação – Assessoria de comunicação. São Paulo: FFLCH, 2004. (Edição comemorativa por ocasião dos 70 anos da USP).

BASTOS, C.; KELLER, V. *Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas, v. 1).

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BERTAUX, Daniel. *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação. Clássicos das histórias de vida).

BOAVENTURA, Edivaldo M. *[Memorial]*. Memorial apresentado à Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX) para o prêmio Pesquisador do ano 1994/UFBA, área III – Ciências Humanas. Salvador, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 8 jan. 2008.

BUENO, Belmira O. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria H. Menna (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Prefácio de Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CÂMARA, Sandra C. X. da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: investigando sua gênese. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

CAMPOS, Ernesto de Souza Campos (Org.). *História da Universidade de São Paulo*. 2. ed. Fac-Similar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Estratégias interativas do tutor no processo de construção do memorial de formação*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro et al. *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*. Natal: SECD/RN, 1997.

CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975. p. 153-58.

CARVALHO, L. M. *Questionando... aprendendo na busca do novo*. Natal, 1996. (Memorial de conclusão de curso).

COSERIU, Eugenio. *O homem e a sua linguagem: estudos de teoria e metodologia linguística*. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1982.

COSTA, Patrícia Lúcia Galvão. *Representações sociais do processo formativo e de suas repercussões na docência*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Metodologia do trabalho intelectual*. São Paulo: Atlas, 1999.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFURN; São Paulo: PAULUS, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

Delory-Momberger, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, 2006, 32, n. 2 (maio-agosto).

DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS. Preâmbulo. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil – um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/fev/mar/abril, Rio de Janeiro 1999, p. 16-32.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: REUNIÃO DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF)>. Acesso em: 20 mar. 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEITOSA, S. M. *Percepção sobre a prática docente*. Natal, 1995. (Memorial de conclusão de curso).

FERNANDES, L. R. R. F. *Tecendo uma história: aperfeiçoando o saber fazer pedagógico*. Natal, 1996. (Memorial de conclusão de curso).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação. Clássicos das histórias de vida).

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADELHA, Maria José de Araújo. *Formação de professores: uma avaliação psicossocial*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

GALVÃO, Paulo Enéas. *Memorial*. São Paulo, 1936. Memorial apresentado para o concurso a vaga de professor cathedrático de Química Orgânica e Biológica na Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de S. Paulo.

GARCIA, Walter. Prefácio. In: SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

HOLLANDA, Heloisa Helena Oliveira Buarque de. Caminhos e descaminhos de uma professora universitária. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa; PASSEGGI, Maria da



Conceição (Org.). *Memorial Acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 97-141.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio de Antonio Nóvoa. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação. Clássicos das histórias de vida).

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

KABATEK, Johannes. *Tradições discursivas e mudança linguística*. Disponível em: <<http://www.uni-tuebingen.de/kabatek/discurso/itaparica.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2010.

KOCH, P. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, B.; THOMAS, H.; TOPHINKE, D. (Hrsg.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr (ScriptOralia 99), 1997, p.43-97, Trad. José Simões e Alessandra Castilho. Mimeo.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade: a modo de presentación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita M. G. Noronha e Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LIMA, L. J. *Educar pela cidadania*. Natal, 2000. (Memorial de conclusão de curso).

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Introdução. In: SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARANHÃO, M.T.D. *Uma alternativa de formação de professores para o ensino infantil e fundamental*. Relato de operacionalização. Natal, RN. 1996.

MATERA, Ernesto Antonio. *Memorial apresentado para o concurso de Professor Catedrático de Patologia e Clínicas Cirúrgica e Obstetrícia (14ª cadeira) da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo*. São Paulo – Brasil, 1952.

MENEZES, M. F. S. *Educar numa dimensão reflexiva e transformadora*. Natal, 1999. (Memorial de conclusão de curso).

MIRANDA, I. M. *Ser professor: um caminho de permanente busca*. Natal, 1996. (Memorial de conclusão de curso).

NIELSEN, L. M. L. *Transformando a prática pedagógica*. Natal, 1999. (Memorial de conclusão de curso).

NÓBREGA, Z. M. P. *Memorial*. Natal, 1997. (Memorial de conclusão de curso).

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

OLIVEIRA, R. C. *Trilhando caminhos: de aprendiz a professora*. Natal, 2000. (Memorial de conclusão de curso).

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais de formação, Processos discursivos e representações sociais*. Projeto de pesquisa, financiamento PPPg/UFRN, 1999–2001.

\_\_\_\_\_. Memoriais de formação: processos de autoria e de construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. *Anais...* Campinas, 2000. Disponível em: <[www.fae.unicamp.br/br.2000/trabs/1970.doc](http://www.fae.unicamp.br/br.2000/trabs/1970.doc)>. Acesso em: 20 mar. 2002.

\_\_\_\_\_. *Autonomia profissional e representações identitárias: práticas reflexivas na formação docente*. Projeto de pesquisa, financiamento CNPq/UFRN, 2002a.

\_\_\_\_\_. A interação social entre pares na educação profissional. In: TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2., 2002, Brasília. *Anais...* Brasília: SESI; UNB; UNESCO, 2002b.

\_\_\_\_\_. As duas faces do memorial acadêmico. *Revista Odisséia*, Natal, v. 9, n. 13-14, p. 65-75, 2006. ISSN 1413-4640.

\_\_\_\_\_. Memoriais auto-biográficos: a arte de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

\_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008b. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

\_\_\_\_\_. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoiética e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.).

*Memorial acadêmico: Gêneros, injunção institucional, sedução autobiográfica.* Natal: EDUFRN, 2011. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação). Série Escritas de Si.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristinne X. da. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória.* Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.* Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

PEREIRA, M. E. *Magistério: formar para transformar.* Natal, 2000. (Memorial de conclusão de curso).

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.* Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria H. Menna (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Prefácio de Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie.* 2. ed. Paris: PUF, 1996. (Tradução livre de Maria da Conceição Passeggi, versão não publicada).

PINTO, Vera Lucia Xavier. Nem Quixote nem Sancho: apenas uma professora em busca de um sonho. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial Acadêmico: Gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica.* Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 99-147.

PIRATININGA, Sebastião Nicolau. *Memorial apresentado para o concurso à vaga de professor catedrático de Patologia e Clínica Médicas (1ª cadeira) da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo.* São Paulo – Brasil, 1946.

PONDÉ, Adriano de Azevedo. *Titulos e trabalhos científicos.* Memorial apresentado á Faculdade de Medicina da Bahia ao concorrer á vaga de Professor Catedrático de Clínica Propedeutica Medica. Bahia: Tipografia Naval, 1938.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. Cooperação educativa Brasil-França. MEC/SEC/URRN, dezembro, 1993.

RAMOS, Elizabeth Santos. Memórias de um texto de partida. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial Acadêmico: Gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 41-73.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Curso Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas, SP: Papirus, 1997. Tomo III.

RODOLFO, L. S. A. *Pilares de uma formação educacional – desafios e experiências*. Natal, 1997. (Memorial de conclusão de curso).

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. Revista *Estudos Avançados*, Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 20, n. 56, p. 161-90, 2006. Quadrimestral.

SANTOS, E. M. *Reflexão para mudar*. Natal, 2000. (Memorial de conclusão de curso).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da

privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 5-27, maio/ago. 2005.

SILVA, J. M. F. *Refletindo o fazer pedagógico*. Natal, 1999. (Memorial de conclusão de curso).

SILVA, M. A. *Minha evolução intelectual e profissional*. Natal, 1995. (Memorial de conclusão de curso).

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

SOUSA, V. M. A. *Em busca da identidade profissional*. Natal, 1998. (Memorial de conclusão de curso).

VARELA, I. F. *Buscando os saberes*. Natal, 1998. (Memorial de conclusão de curso).

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Rememorações. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa; PASSEGGI, Maria da Conceição; (Org.). *Memorial Acadêmico: gênero, docência e geração*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 155-190.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, M. C. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira, 10).

TRINDADE, Héglio. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Col. Anísio Teixeira; v. 10).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de 1934-1935*. São Paulo, 1937a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de 1936*. São Paulo, 1937b.

VAZ, Zeferino. *Memorial*. São Paulo, 1935. Memorial apresentado para o concurso á vaga de professor catedrático de Zoologia Médica e Parasitologia da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo. São Paulo – Brasil, 1935.

VICENTINI, Paula Perin. A formação como ponto de partida e de chegada: marcas e disposições da docência. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial Acadêmico: Gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 75-98.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994.