

REFLEXÕES TEÓRICO-METOLÓGICAS SOBRE O SER E FAZER-SE PROFESSORA NO PIAUÍ NO SÉCULO XX: A HISTÓRIA DE VIDA DE NEVINHA SANTOS

*Jane Bezerra Souza**
*Geraldo Inácio Filho***

RESUMO

Neste artigo, empreendo um diálogo com autores, procurando mostrar as reflexões teórico-metodológicas abordadas na minha tese de doutorado, intitulada, Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos, realizada no programa de pós-graduação em Educação, no curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Considero as teorias como instrumento de análise da história de vida da professora Nevinha Santos, seu fazer-se professora, suas experiências e das demais de sua época. Dessa maneira, mostro os autores, os principais conceitos, por que foram escolhidos e como os percebo. Inicialmente, faço uma revisita nos estudos históricos, concentrando atenção na história nova, referencial teórico de análise escolhido; em seguida, examino as percepções sobre história de vida, história oral, memória e experiência.

Palavras-chave: História. Memória. Profissão docente.

ABSTRACT

In this article, I create a dialogue with authors, trying to show the theoretical and methodological considerations contained in my doctoral thesis, entitled, be and making yourself a teacher in Piauí in the twentieth century: the life story of Nevinha Santos produced for the Post-graduate Program in Education, Doctorate in Education course, University of Uberlândia. I believe theories are analysis tools for the Nevinha Santos, teachers history

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no Campus Helvídio Nunes de Barros.

** Doutor em Educação e Professor de História e Historiografia da Educação, no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

of becoming a teacher, her experiences and the of others at the same his time. Thus, I show the authors, the main concepts that were chosen and how I realize it. Initially, I look for a historical studies focusing attention on the new history, on the theoretical analysis chosen, then I examine the perceptions about the life history, oral history, memory and experience.

Keywords: History. Memory. Teaching profession.

Todas as sociedades humanas, ao longo do tempo, produziram cultura, cabendo seu registro à história ou como permanências ou como modificações. Ao historiador compete, pois, a tarefa de interpretar os fatos acontecidos, analisando o que foi deixado pelas sociedades, investigando e sistematizando a história, sem se isentar da localização, das mudanças e das transformações em cada sociedade em um dado momento. No entanto, o conhecimento histórico não fica preso ao passado e às suas interpretações, que, geralmente, são o resultado de uma época, pois relato histórico algum é descomprometido das teorias escolhidas pelo historiador, o qual se situa em um tempo, possuindo sua concepção de mundo. O que é construído por esse estudioso, portanto, sempre será passível de reavaliações, por isso, é a história uma ciência em contínua construção.

Várias formas podem configurar a escrita da história, sendo que, por muito tempo, predominou a concepção positivista na tarefa historiográfica, com forte ênfase na sucessão dos fatos, na exaltação dos heróis, nos grandes feitos. Estudava-se o que era conveniente para se manter a ordem, crendo-se nos documentos oficiais como uma única forma da história ser construída de forma absoluta. E a eles creditando neutralidade e objetividade, ao mesmo tempo em que se desqualificavam as outras fontes, como exemplo, os depoimentos orais.

O marxismo buscou rompimento com a visão providencialista e metafísica da história, colocando o cerne da história no homem e o cerne da ciência na história. A história para Marx e Engels se configura como a ciência dos homens; para eles, o histórico é sociológico e, reciprocamente, o lado humano do social. O modo de produção, como condicionador do desenvolvimento social, político e intelectual, e a luta de classes, como elemento fundamental da análise histórica, movimentam a história de cada sociedade humana através do tempo.

O marxismo combatia as bases ideológicas positivistas, mas se acomodava com seus métodos. Para Le Goff (2005), Marx é um dos mestres de uma história nova por ter se ancorado na longa duração (ao adotar escravidão, feudalismo e capitalismo como periodização) e pretensões globais. Mas a superação da crença na história linear a partir de um só modo de evolução é um desafio para a história oficial marxista.

No século XX, surgiram os *Annales*, baseados nas interpretações de Lucien Febvre e Marc Bloch, que propunham a passagem da história-narração para a história-problema. Interessavam-se pela atividade humana em sua totalidade. Para Le Goff (2005), o termo história nova teve como pioneiro Henri Berr, que o empregou em 1930. A história nova nasceu com os *Annales*, quando Febvre e Bloch publicaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Esta revista, para seus fundadores, tinha como objetivo combater a história política, que é uma história narrativa e também uma história de acontecimentos, factual, de aparências, que mascara o verdadeiro jogo da história. O essencial, para os *Annales*, era quebrar a história pobre, solidificada com aparência de pseudo-história. Fizeram-se críticas à noção de fato histórico. Na primeira metade do século XX, esses historiadores se dedicaram à história das ideias, ampliaram estudos, e surgiram trabalhos com rigor técnico, como o de Ginzburg (1987), ao contar a história de um moleiro perseguido pela inquisição.

A história nova, conhecida também como história cultural, história das mentalidades, dentre outras, enfatiza o total relativismo da história em busca de uma história total. Nesse sentido, a compreensão do cotidiano e do processo que o gerou faz parte das mais novas teorias e discussões, abrindo espaços para vários aprofundamentos.

A história nova tem sofrido diversas críticas, uma pela própria denominação, como mostra Le Goff (2005, p. 8):

[...] para muitos a simples expressão “nova história” seria desdenhosa, pois lançaria a “velha” história nas trevas exteriores. Se é preciso chamar de novo, o que é novo, o que posso fazer? De minha parte, não tenho o menor desprezo pelo que não o seria, mas que representaria por outros caminhos, de outras formas, uma boa contribuição para a história.

Dessa forma, não a considero como a mais correta, única e as outras correntes historiográficas como nulas e inválidas, mas como uma contribuição pelas tarefas que assume, assim como apresenta Le Goff (2005): a) uma nova concepção de documento acompanhada de uma nova crítica; b) um retratamento da noção de tempo, que é a matéria da história, demolindo a ideia de tempo único, homogêneo e linear, considerando os tempos sociais. O aperfeiçoamento de métodos de comparativismo, comparar apenas o que é comparável.

É consenso, atualmente, que a história da humanidade não se desenrola apenas nos campos de batalhas, nas revoluções, nos gabinetes presidenciais, mas também nos quintais, nas ruas, nos subúrbios, nas fábricas e nas escolas, sendo um movimento contínuo sempre a fluir no dia a dia do homem na família, na sexualidade, na alimentação, na educação, enfim, na sua vida cotidiana. Cabe à história informar todos esses movimentos da aventura pessoal da experiência humana em todas as sociedades e em todas as épocas, segundo expõe Certeau (2000, p. 32):

Por esta razão, entendo como história esta prática (uma disciplina) o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma produção. Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota, sucessivamente, a ciência e o objeto – a explicação que se diz e a realidade que se passou ou se passa.

O que se passou e o que se passa remetem sempre à busca de uma reflexão sobre os valores, práticas políticas, religiosas e econômicas de cada povo e de cada indivíduo, no intuito de se obter uma compreensão da realidade atual, segundo esclarece Le Goff (2003, p. 51):

Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é, ao mesmo tempo, passado e presente.

Portanto, a história parte do princípio de que o presente não se explica por si, porque está ligado ao passado. Dessa forma, quem não conhece a história torna-se muitas vezes escravo do presente, não sendo capaz de entender as teias e as tramas criadas nas sociedades anteriores à atual, sendo que, para a compreensão desse processo, não é adequado o modelo tradicional da historiografia, que reduz o domínio do campo histórico aos gabinetes e palácios, sem nenhuma interação com as estruturas da vida cotidiana. Tem-se, pois, a história cultural como caminho alternativo para a escrita da história, já que permite revelar as manifestações das sociedades e, em especial, das pessoas comuns. Como afirma Vainfas (1993, p. 149), "a nova história cultural revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo popular".

Concordamos que a nova história cultural possibilita uma síntese melhor da compreensão histórica, cabendo, aqui, o conceito de Chartier (1990, p. 16): "A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler".

Este estudo, portanto, adota como referencial teórico a nova história, ou história cultural, para analisar a história de vida de uma professora, o seu fazer-se, suas experiências e suas memórias, numa determinada realidade social, como atesta Gomes (2004, p. 9):

[...] estudos de história da educação estão se beneficiando das transformações mais amplas da área de história e, mais precisamente, de uma história cultural [...] que se tem dedicado a recortar o tema das práticas da leitura e da escrita, bem como dar especial atenção a questão de gênero.

As memórias da professora Nevinha Santos refletem sua história de vida, formação e experiências profissionais, bem como toda sociedade de uma época. Dessa forma, a história nova, especialmente a do cotidiano, mostra-se adequada como base teórica para uma investigação como a que nos propomos, pois, de acordo com Vainfas (1993, p. 274):

[...] a história da vida cotidiana e privada é, finalmente, a história dos pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas abafados, do banal, do insignificante, das coisas deixadas 'de lado'. Mas, nesse inventário de aparentes miudezas, reside a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma.

É partindo desse encontro e da reconciliação da história consigo mesma, realçando, sobretudo, o enfoque do privado, do cotidiano, do cultural e do social, que procuramos revelar a história de vida dessa mulher professora normalista nas miudezas do cotidiano.

A história cultural é adequada, nesse estudo, como referencial para as análises, por abordar a história de vida de uma professora normalista no sertão do Brasil, no Piauí, um estado nordestino economicamente considerado como um dos mais pobres da federação.

História de vida

Concebemos história de vida como uma alternativa metodológica, por meio da coleta de experiências e vivências, extraída dos textos da professora Nevinha e depoimentos orais de contemporâneos. Para Souza (2006), a história de vida, nas pesquisas na área de educação, tem sido utilizada em pesquisas na formação inicial ou continuada de professores ou naquelas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

A história de vida, como metodologia de trabalho, data da primeira metade do século XX. Na América Latina, é um fenômeno do pós-guerra, surgido dos campos da Psicologia e da Antropologia, que tornavam o indivíduo como centro de interesse, pois, mediante relatos particulares, era possível o entendimento de outros fenômenos. Neste trabalho não a utilizamos dessa forma, focalizamos o sujeito e o dimensionamos ao contexto mais amplo. Mesmo definindo a história de vida como metodologia, somos conscientes de algumas restrições, por isso, fazem-se necessários também o uso da história oral e a análise dos documentos escritos.

A utilização das fontes orais é importante nesta pesquisa, porque, em alguns momentos, tanto a história de vida quanto os discursos de

impressos deixariam lacunas. Assim, as entrevistas com os parentes da professora Nevinha, ex-alunos, amigos, e outras professoras da época forneceram mais pistas e rastreamos mais pegadas. Entendo que muitas dessas entrevistas, como afirma Amado (1995), transmitirão e reelaborarão vivências individuais ou coletivas, sendo que, a partir daí, busquei realizar, como orienta a autora acima, o trabalho de relacionar os escritos da professora Nevinha com o seu tempo, com tempos anteriores e com tempos futuros.

Revisitar a história de vida da Professora Nevinha é dar voz ao professor e ao seu desenvolvimento profissional. Concordo com Goodson (1995), que o permitir ouvir a voz dos professores é conhecer suas experiências de vida e o seu ambiente sociocultural, que são ingredientes da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. O estilo de vida, dentro e fora da escola, sua identidade e cultura têm impacto sobre a prática educativa.

Portanto, à medida que revisitamos a história de vida da professora Nevinha realizamos estudos referentes à vida de professores que podem ampliar os estudos da história da educação. Como vemos em Goodson (1995, p. 75):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. 'Histórias de vida' das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre a vida de professores reconceptualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo.

A metodologia adotada permitirá refazer os eixos considerados estratégicos na vida do sujeito investigado, os quais compõem a tese: sua vida antes, durante e depois da escola, a opção pelo magistério, o curso de preparação do magistério, o exercício profissional e a escrita de memórias. É preciso lembrar que contar uma vida é levar em conta que essa está conectada em outras vidas. Não será uma história de vida particular, mas várias histórias entrelaçadas.

Desse modo, trabalhar com metodologias e fontes dessa natureza é lidar com a subjetividade, ou seja, paixões, emoções, frustrações, esquecimentos, não ditos. Portanto, nesse terreno, não cabem análises estatísticas e, sim, uma generalização analítica, como a formação, a profissionalização e a construção identitária da professora Nevinha Santos como mulher e profissional. Isso implica considerar aquilo que o sujeito falou de si e como fez isso, compreendendo que a análise recai na constituição da subjetividade. Um dos aspectos é ponderar que o universo familiar, a educação doméstica, episódios marcantes, interação com as pessoas estão presentes na história de vida de cada um e são parcialmente responsáveis pela construção de subjetividades, pois cada pessoa, ao se constituir como sujeito, absorve significados culturais de uma determinada época e sociedade.

A partir dos anos 1980, a história de vida de professores têm sido fonte e objeto de estudos de diversos trabalhos sobre a história da educação, configurando-se, ainda, como um campo novo de investigação, sendo que, para Nóvoa (1995), trata-se de uma forma de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de pesquisa. Estudar a vida de professores representa a consciência da prática, digna de rigorosa investigação. Para Fontana (2003), no Brasil, também a partir dos anos 1980, ocorreu uma retomada dos estudos da atividade docente, resultado do processo de redemocratização brasileira, da emergência das pedagogias críticas que resgatassem o papel do professor e da escola na sociedade. A reflexão das pedagogias críticas voltou-se para a atividade docente denunciando o processo de desprofissionalização e delineando um professor progressista, que servisse de guia para os processos de formação e atuação dos professores. “A partir da técnica da história de vida, as vivências individuais passaram a ser coletadas e analisadas tendo em vista o conhecimento social” (NÓVOA, 1995, p. 46). Ao trabalharmos com histórias de vidas de professores, é possível observarmos como se sentem professores e como se constituíram, como encararam a profissão e suas diversas etapas, além do conhecimento de todo um percurso que foi mediado pelo universo social por meio das ideias e práticas em circulação.

De acordo com o autor, a essa linha de investigação se dirigem críticas, como exemplo, a frágil consistência da metodologia, ausência de

validade científica, esvaziamento das lógicas sociais, excessiva referência aos aspectos individuais, incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social. Mas, “[...] mesmo com as críticas e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Partindo dessas críticas apontadas acima, Nóvoa (1995) elabora questões de investigação para a vida de professores, as quais tomamos como norteadoras nesta tese. São elas: fases do ensino, imagens que as pessoas têm de si, domínios da competência pedagógica, melhores anos da docência, momentos de tédio ou crise, acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho escolar e predições do fim da carreira. A essas questões, ao longo da tese, procuramos responder, por meio das memórias da professora normalista Nevinha Santos. Suas experiências de vida, seu ambiente sociocultural, seu estilo de vida, sua identidade e cultura tiveram impacto sobre a sua prática educativa, desse modo, ajudam a compreender o indivíduo em relação à história do seu tempo e a entender e ampliar nossos conhecimentos sobre o fazer-se e ser professora no Piauí, bem como sobre as transformações da profissão docente no estado ao longo do século XX.

Diante das questões levantadas, optamos pela organização da exposição privilegiando a formação inicial (entrada na escola), processo de formação, percurso profissional e, por fim, o momento em que, já aposentada, Nevinha Santos relembrou fatos da sua carreira. Considerando Fontoura (1995), os professores aposentados rememoram os acontecimentos mais ligados ao início da sua carreira, razão é que tais lembranças são mais acessíveis à memória pelo fato de estarem mais isolados e se integrarem ao contexto de relevância. Estão ligados ao alicerce de sua vida profissional. Os professores aposentados gostam de partilhar as suas conclusões e vivências com outros.

Revisitar a história de vida da Professora Nevinha Santos é recuperar os diferentes sentidos que o sujeito dá a sua experiência e de que modo se construiu. É o ponto de partida para compreender a história da profissão docente no Piauí, tendo como pontos principais a sua experiência, complementada pelas possibilidades sociais, culturais e históricas reveladas nos discursos dos impressos e na história oral dos

seus contemporâneos. Observamos, na sua experiência, como encarou a profissão docente nas diversas etapas de sua carreira, o que denominamos de “ser professor” no Piauí, durante o século XX, enfocando as formas de valorização social do professor e como essa foi modificada, culminando na sua perda de autonomia e desqualificação do trabalho docente. Ser professor é um processo histórico que se constitui mediante experiências profissionais singulares e, ao mesmo tempo, múltiplas, considerando as circunstâncias comuns dos percursos que podem ser percebidos por meio da noção distinta de cada um ler o vivido.

A história de vida da professora Nevinha traz, em suas linhas, uma escrita de si mesma. Utilizamos a escrita de si neste trabalho, particularmente, no quarto capítulo, quando realizamos análises dos textos escritos e do que continha neles a respeito do “eu pessoal” expresso e que foi reapropriando de forma singular o universo social.

A escrita de si ganhou maior espaço e integrou, conforme Gomes (2004), um conjunto de modalidades da produção de si que pode ser entendida pela relação do indivíduo moderno com seus documentos. Geralmente, indivíduos comuns passaram a produzir uma memória de si por intermédio de cartas, fotografias, objetos do cotidiano, com o intuito, talvez até inconsciente, de constituir uma identidade e uma imagem para si por meio de seus documentos, ou seja, uma história em que nos contamos e contamos aos outros (NÓVOA, 2001). À medida que o sujeito narra sua trajetória, ele se revela para si e para os demais, cabendo ao pesquisador a articulação entre memória e conhecimento. A escrita de si representa a negação da vida, ou a reconstrução do vivido, preenchida com palavras e letras que denotam um turbilhão de emoções, de falas que se silenciaram num passado distante e que revelam um tempo que ficou para trás. Ao mesmo tempo, essa escrita possibilita um revisitar-se, numa releitura de si, como uma prestação de contas consigo mesmo, trazendo de volta a liberdade, muitas vezes, almejada e transferida, nos momentos de solidão, para a escrita nas páginas em branco.

Compreendemos a escrita de si, como aborda Josso (2002), “um caminhar para si”, que se articula aos campos de conhecimento e às ações diante das diversas buscas pelo sujeito sobre as narrativas de si. Ao narrar sua vida, o sujeito conta para si suas próprias experiências e aprendizagens, é

como se fosse uma autoescuta. É relatar para si mesmo os seus conhecimentos construídos, as suas experiências formadoras como também da prática. São marcas da vida e da profissão pelas quais foi aprendendo, ensinando, partilhando, somando, crescendo, transformando, que imprimem as reflexões do vivido e a interação entre o eu pessoal e o eu profissional. Como afirma Souza (2006, p16), “o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e formação”.

Não há como separar a prática profissional da mulher-professora, suas experiências, expectativas sociais em relação a sua função e ao papel socialmente atribuído à mulher. A atividade profissional não apaga os papéis de mãe, esposa, filha e dona de casa, acrescenta-se a eles, apesar de romper com a relação de continuidade e harmonia existente entre eles. “A mulher-esposa, a mulher-filha e a mulher professora constituíram-se simultânea e reciprocamente” (FONTANA, 2003, p. 88).

A escrita de Nevinha também se configurou como uma escrita de mulheres. O que foi uma conquista para as mulheres, pois se tratava de uma conquista, uma vez que significava sair da nulidade e das sombras, e os seus escritos colocaram a família como o lugar privilegiado das suas memórias, já que este era o seu espaço de ocupações e de vivências.

Concepção de História oral

Somente os escritos da professora Nevinha Santos não seriam suficientes para revisitarmos sua trajetória e sua experiência no magistério. Concordamos com Meihy (2002, p. 20), que destaca “a necessidade de preenchimentos de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente”. Assim, a coleta de depoimentos orais ocorreu no sentido da busca das experiências, de maneira a articular a escrita nos documentos, materializando-se a reconstrução da trajetória pessoal e profissional da professora Nevinha Santos.

Outro motivo da escolha da história oral é que abarca a “história vista de baixo” ou de pessoas anônimas, cujas histórias não foram contempladas nos documentos oficiais. Lembramos que muitos dos depoimentos estão permeados de intencionalidades, de subjetividades, nostalgias, romantismo,

glorificação, mentiras esquecimentos e deformações; elementos, via de regra, utilizados pelos críticos para afirmar a não-cientificidade da história oral. Nós os temos como produção legítima de saber e conhecimento, sendo que, como procedimento metodológico, preferimos os relatos integrados à discussão documental e historiográfica, por darem mais vida e leveza ao texto, trazendo à compreensão do leitor o registro das experiências e lembranças dos depoentes sobre o tema abordado.

Escolhemos a história oral temática, porque, neste trabalho, temos uma temática central: a história de vida da professora Nevinha Santos. Assim, detalhes da história pessoal da narradora só foram considerados na medida em que revelassem aspectos significativos da matéria abordada.

Para as etapas da história, seguimos a proposta de Meihy (2002): elaboração do projeto, gravação, confecção do documento escrito e análise. A transcrição foi realizada, inicialmente, de forma literal, sendo que, em seguida, o texto foi enxugado, retirando-se as perguntas do entrevistador, colocando-se as emoções do depoente, cortando-se frases repetidas como também expressões ou palavras chulas.

Ao textualizar as entrevistas, procuramos não incorrer no que se chama, muitas vezes, de ficcionismo (devido ao embelezamento do texto), por considerarmos a poética como inerente à produção cultural. Então, como em Gattaz (1996), assumimos, portanto, que a textualização final da entrevista é de autoria do historiador, sendo o depoente um colaborador para a fabricação desse novo documento. Após essas intervenções, por questões éticas, o texto foi submetido à apreciação dos entrevistados, para que verificasse se mantinha a fidedignidade de suas ideias, com direito a fazer correções e alterações. Isso porque entendemos que o texto final da narrativa é uma construção de quem ouve, expressando o momento, uma reinterpretação, no presente, do que foi vivido, com implicação nas tessituras construídas, que resultam na memória. Assim, o pesquisador tem a tarefa de ressignificar o que foi narrado, compreendendo, como explica Benjamin (1986), a narração como arte artesanal, não pretendendo transmitir o puro relato, mas mergulhar no que foi dito e também no não-dito (POLLAK, 1989), ou seja, aquilo que confessei a mim, mas não coloquei ao externo. E assim reinterpreto, ressignificando, o historiador engendra uma verdadeira tessitura da memória.

Concepção de memória

Para Chauí (2001), a memória, como chamamento ao passado, cumpre a sua função de guardar o tempo evitando sua perda total. É a primeira experiência que temos com o tempo. É uma forma de percepção interna chamada de introspecção, tendo como objeto as coisas passadas lembradas, o próprio passado do sujeito e o passado registrado por outros de forma oral ou escrita. Na antiguidade, os gregos consideravam a memória como algo sobrenatural, protegido pela deusa *Mnemosyne*, que tinha poder de conceder a imortalidade. Mas era também auxiliar na arte médica por meio da *anamnese*. Para Aristóteles, a memória era de suma importância na elaboração da experiência, no sentido de alcançar novos saberes e práticas. Os romanos a utilizaram como métodos para melhorar a retórica.

Na memória, possui-se o fenômeno da lembrança, que se manifesta no ato de selecionarmos e escolhermos o que lembramos que, muitas vezes, ocorre em virtude da percepção, aspectos afetivos, sentimentais, valorativos. O processo de memorização é composto de aspectos objetivos e subjetivos. Os objetivos são: as atividades físico-biológicas e químicas de gravação do cérebro, e as subjetivas, que se configuram no significado emocional ou afetivo do fato para cada um.

Como menciona Ricoeur (2007), lembrar-se é em grande parte não esquecer. Dessa maneira, o esquecimento também faz parte do trabalho da lembrança. O esquecimento está em pé de igualdade com a memória e a história, pois essa dupla dimensão se perde quando há esquecimento.

O esquecimento se dá em virtude do apagamento dos rastros; os rastros, eles estão lá, mas são, muitas vezes, apagados. Para Ricoeur (2007), os rastros são o escrito ou documental, o psíquico relacionado aos fatos marcantes e o cerebral ligado às neurociências. O esquecimento de reserva, aquele que pode ser acionado por meio de um fragmento de lembrança arrancado do passado com a permissão do cérebro. Ricoeur considera esse tipo de esquecimento como positivo, uma vez que se configura como um recurso irreduzível e reversível a qualquer balanço de fiabilidade com o passado por meio da história e da memória.

Conceituar memória não é uma tarefa simples, Le Goff (2003), em sua obra *História e memória*, abordou, inicialmente, a dificuldade de encontrar o conceito de memória. E, assim, ele mostrou vários caminhos para se chegar a um conceito; um deles é a propriedade da memória em conservar certas informações pelas quais o homem pode atualizar informações passadas. Considerando essa primeira abordagem, a memória estaria ligada à psicologia, à psicofisiologia, à neurofisiologia, à biologia. No interior dessas ciências, é possível evocar a memória histórica ou a memória social. Dessa forma, alguns cientistas foram levados a aproximar a memória de fenômenos ligados às ciências humanas e sociais. Assim, o estudo da memória social é um meio fundamental de abordar problemas do tempo e da história.

Muito se tem falado em história e memória, mas é preciso que se comentem as distinções entre elas. Compreendemos história como “um campo de produção de conhecimentos que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e espaço” (BASTOS; STEPHANOU, 2005, 417). Portanto, a memória não é a história, mas um de seus elementos, que o historiador utiliza na interpretação do passado, por meio do que é lembrado e do que é esquecido, a partir do que é evocado no presente. A memória são as vivências, que constituem um vestígio da história. Nesse sentido, apoiamo-nos em Le Goff (2003, p. 471), para quem “a memória na qual cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. A memória legitima-se pela história.

Neste trabalho, a memória é flagrada nos escritos da professora Nevinha Santos e na história oral temática, construindo-se, assim, um estudo na linha da história e memória de mulheres professoras e seus lugares de produção. Trata-se de uma construção histórica mediante a compreensão da vida pessoal da professora, que se entrelaça com sua prática pedagógica, instituição escolar, processos educacionais, currículos e a sociedade inserida nesse processo. Dessa forma, presumimos que este estudo traz contribuições para o estudo da história da educação, a qual percebemos; a maneira de Nóvoa (1995), como ciência da mudança e da diferença, na relativização das ideias e propostas educativas, conhecimento do passado coletivo da profissão professor, formando uma cultura profissional,

ampliando a memória e a experiência, permitindo uma visão ampliada da diversidade de ideias educativas e práticas escolares, renovando a ação cotidiana de cada educador. Isso porque consideramos as escolas como celeiros da memória, espaços nos quais se tece parte da memória social. As reminiscências desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo (NUNES, 2003).

O estudo das memórias também conduz à descoberta de referências históricas que nem sempre são abordadas oficialmente, como ressalta Sousa (2000, p. 54):

Utilizando memórias de alunos e professores, no intuito de apontar caminhos para a pesquisa, queremos esboçar aqui a possibilidade de identificar, por meio delas, certas referências históricas que conduziram à perda de dimensão histórica da experiência docente brasileira, cujos efeitos se fazem sentir, ainda hoje, na diluição da identidade docente e na fragilidade do reconhecimento da irredutibilidade e singularidade da relação pedagógica.

Nevinha Santos, ao escrever suas memórias, utiliza-se da memória seletiva, porque sua narrativa incide sobre fatos, pessoas, situações relevantes, mas se percebe a seleção de informações, quase sempre para não se lembrar de fatos desagradáveis, que poderiam lhe trazer dores, ou ainda muitas vezes pela vontade de agradar. Lopes (2004) chama isso de “inconfessa biografia”, na qual os seus autores narram alguns aspectos de suas vidas, e não todos.

Memória coletiva

Ao registrar suas memórias, Nevinha Santos escreveu também sobre vários assuntos da época: *A queda do Estado Novo, Impressões do Coronel Francisco Santos, Lembranças de Marruás, Uma rua para Maria, Saudade*. Rememorou, também, sua origem familiar, trajetória escolar, trajetória profissional, atividades e práticas docentes, leituras significativas, visões de sala de aula, da escola, da educação e do contexto social de toda a sua caminhada, além de produzir artigos com críticas ao governo de

1997, por pagar uma quantia injusta aos professores. As lembranças de Nevinha revelam um processo vivido dentro de um grupo. Como afirma Nora (1993, p. 09):

A memória é viva, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

As memórias de Nevinha estão permeadas de lembranças, ideias e imagens do passado, mas também de esquecimentos, paixões, frustrações, sonhos e alegrias, reconstruindo o sentido de sua vida e de sua atuação profissional. Ela refez sua trajetória e suas vivências, que não são apenas particularmente suas, mas do grupo em que estava inserida, ou seja, configurou “a aventura pessoal da memória, a sucessão dos eventos individuais, da qual resultam mudanças que se produzem em nossas relações com os grupos com os quais estamos misturados e nas relações que se estabelecem entre esses grupos” (HALBWACHS, 1990, p. 14).

As memórias de Nevinha Santos possibilitam revisitar a história de sua vida, reconstruir o seu campo pessoal e profissional e, por que não dizer, o seu “eu”. Tal trajetória do “berço ao túmulo” corresponde aos anos de 1910 a 1999 e, neste trabalho, escolhemos o conceito de trajetória de Bourdieu (2001, p. 189), ou seja, “[...] a noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”.

O sujeito Nevinha Santos não viveu solitariamente, portanto as transformações do seu tempo estão dentro da rede de relações por ela criada, logo, podemos falar da relação indivíduo e sociedade ao fazermos a recuperação de trajetórias de indivíduos. Por isso que é indispensável reconstruir o contexto, a superfície social em que age o indivíduo (LEVI, 2001, p. 169).

A trajetória individual, intimamente ligada à história social, também é abordada por Pereira (2000, p. 12):

Longe de simplesmente refletir o social, o indivíduo coloca-se como pólo ativo face a esse mesmo social, dele se apropriando, filtrando-o, retraduzindo-o e projetando-o em uma outra dimensão que é a de sua própria subjetividade. Cada indivíduo representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o circunda.

Recuperar a trajetória de Nevinha Santos não deixa, pois, de ser a recuperação do universo social em que ela viveu inicialmente em Marruás (atualmente, cidade de Porto, PI), depois em Picos, PI e em Teresina, PI (na sua velhice). Como enfatiza Le Goff (2002, p. 26):

O indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e essa diversidade lhe permite também desenvolver seu jogo. O conhecimento da sociedade é necessário para ver nela se constituir e nela viver o personagem individual.

Dessa forma, Nevinha inclui todos os domínios (como na obra São Luís, de Le Goff.): econômico, social, político, religioso e cultural, mesmo sendo ela uma “protagonista anônima”, termo utilizado por Vainfas (2002). Consideramo-la como anônima, mesmo sabedores de seu entrelaçamento com o poder numa cidade e num estado, mas, assim a tomamos em virtude do seu nome não estar em evidência na história oficial.

Nevinha, como define Elias (1994, p. 19), “é um indivíduo que parte de um todo maior, que ele forma junto com outros”. Pensar dessa forma é compreender que a época e o meio em que viveu Nevinha Santos são importantes na explicação de sua trajetória, o que conduz o historiador, em sua narrativa, a não somente manter o foco no indivíduo Nevinha Santos, mas também no que estava ocorrendo em todas as esferas em que ela viveu. Como afirma Vainfas (2002, p. 119), “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos e, portanto, se inscreve em contextos de dimensões de níveis variados, do mais local ao mais global”.

Pinheiro (2002, p. 11) assevera que “o indivíduo ocupa o centro de interesse de investigações, há um desejo, uma curiosidade sobre a vida dos outros”. Nesse sentido, como, cada vez mais, o indivíduo vem ocupando o seu papel na sociedade, torna-se relevante que seja compreendido em seu meio social, isto é, nas relações com as pessoas e com os fatos do seu tempo.

Pensando a mulher professora, considerando-a como um indivíduo na sociedade, incita-nos a curiosidade a história dessa mulher. O que imaginava essa jovem entre 16 e 19 anos numa cidade completamente diferente da sua de origem, como também na capital em que estudou durante anos, na solidão legada pela distância do seu lar? Nevinha fazia parte de um conjunto de mulheres em busca de sua profissão, com o diferencial marcante de não desejarem ser apenas mães e esposas, dispostas a pagar um preço, como mostra Muller (2005, p. 8):

O preço da autonomia era a solidão pelo afastamento geográfico dos familiares, solidão pelo espaço social que ela passara a ocupar e a tornava diferente de outras mulheres de sua geração. Sua liberdade era muitas vezes negociada, transigida e limitada pelos preconceitos da época e pelo grupo social a que pertencia. Os sapatos altos, as roupas elegantes enunciavam uma condição econômica de manter. A autonomia e a independência que os estudos e o salário propiciavam não deviam ser proclamadas abertamente. E, ainda por cima, deveria ser o sustentáculo da sua família e dos filhos das demais famílias, seus alunos.

As memórias de Nevinha denotam essa mesma condição, pois ressalta o sentimento de sair do seu espaço geográfico e ir para um local totalmente desconhecido:

[...] saí de casa com saudades, pois deixei tudo [...] tudo o que mais amei na vida. Mas havia terminado os estudos e, com o diploma na mão, com 18 anos, sentia-me realizada e feliz. Naquela época, o meu pai já começava a passar por um período difícil, e eu tive que trabalhar, ser independente e fazer o que mais sonhei na vida: ensinar e educar crianças (SANTOS, 1998a, p.3).

A análise dessas memórias impede o desaparecimento dessa mulher professora e suas práticas no poço do esquecimento; sem isso, principalmente, não se conheceria o processo histórico do momento em que viveu e da educação do período. Para Nunes (2003, p. 20), “as autobiografias, as memórias e os diários têm constituído documentos singulares e decisivos para a reconstituição de aspectos dos processos

educativos de outras épocas históricas”. A escrita dessa mulher acerca de sua trajetória de vida, segundo Perrot (1989), dá acesso ao mundo mudo e permitido das coisas que as mulheres confiam apenas à sua memória.

Nevinha Santos, ao ser relida e revisitada, conduz ainda a uma reflexão sobre o ressentimento que foi expresso nas suas memórias ligado aos sentimentos de afeto individual e consubstanciado no seu desejo anunciado do esquecimento que a população de Picos empreendeu em relação ao seu trabalho como professora, como também das suas companheiras. Aqui, consideramos o ressentimento, pois, como definiu Ansart (2001, p. 15), “É preciso considerar os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte, pois são exatamente estes os sentimentos e representações designadas pelo termo ressentimento”. Para esse autor, a memória dos ressentimentos pode estimular quatro possíveis atitudes: a tentação do esquecimento, a tentação da repetição, a tentação da revisão e a tentação da reiteração ou a exasperação da memória dos ressentimentos. Neste estudo, concentramo-nos na tentação do esquecimento por julgá-la mais adequada ao objeto investigado. Segundo Ansart (2001), por mais diversos e contraditórios que tenham sido os sofrimentos de cada um, o indivíduo não esquece os fatos dos quais foi ator ou vítima, mas esquece-se ou, ao menos, aferra-se bem menos às lembranças dos ressentimentos. Para o indivíduo, ele considera irracional o ódio do qual foi vítima e sente repugnância em conhecer e explorar os julgamentos dos quais foi alvo. Dessa forma, não entramos na lógica afetiva de nossos antigos adversários. Nevinha, nas suas memórias, reconhecendo o esquecimento e a falta de reconhecimento pelos seus méritos teve mágoas, mas não adentrou na lógica afetiva do outro para explorar os motivos que levaram ao desencadeamento do esquecimento, dessa forma, apegou-se a lembrança dos fatos e menos às dores, embora elas estivessem latentes.

Mesmo com a presença do ressentimento na sua escrita, tão explícito na frase “fomos as eternas esquecidas” (SANTOS, 1998b, p.3), é possível também o conhecimento de suas opiniões, valores, visão de mundo de uma pessoa real, uma escritora, uma trabalhadora da educação, apaixonada por aquilo em que acreditava, pois se orgulhava de ter sido professora, admirava seus alunos, emocionava-se ao vê-los bem-sucedidos. Mais do que tudo, suas experiências refletem toda uma época e um universo social que são parte da história picoense, piauiense e, inegavelmente, brasileira.

Revendo o conceito de experiência em Kant e Thompson

Rever o conceito de experiência neste trabalho foi importantíssimo, por estar presente de forma expressiva na pesquisa. A dúvida surgiu em quais aportes teóricos utilizar no sentido de não ocorrer grandes discrepâncias entre as teorias. Mas consideramos a teoria não como algo compartimentado e estanque. E nos inspiramos em Thompson (1981) em não conceber o objeto de estudo deste trabalho como algo a ser enquadrado num molde teórico, e dessa forma, utilizar a teoria como uma ferramenta que possibilite a leitura do real. Assim, apegamo-nos às ideias de Kant e Thompson. Em Kant, devido ao conceito formado por ele estar presente no método e na formação da professora Nevinha Santos, como professora praticante da pedagogia moderna. E em Thompson, a experiência formada no processo de suas relações sociais.

Immanuel Kant, em sua obra a *Crítica a Razão Pura*, distinguiu duas formas de conhecimento: o empírico ou *a posteriori*; e o puro ou *a priori*. O conhecimento empírico reduz-se aos dados fornecidos pelas experiências sensíveis. Já o conhecimento puro ou *a priori* não depende de nenhuma experiência sensível.

Para compreender a diferença entre os conhecimentos empírico e puro, segundo Kant, tem que se distinguir entre juízo analítico e juízo sintético. O primeiro está contido no sujeito e o segundo une o conceito expresso ao conceito do sujeito constituindo o juízo que enriquece o conhecimento.

Os juízos podem ser divididos entre: analítico, sintético *a posteriori* e sintético *a priori*. Os analíticos são universais, os sintéticos *a posteriori* são contingentes, referindo-se as experiências que se esgotam em si mesmas. Os sintéticos *a priori* são o núcleo da teoria, são, ao mesmo tempo, universais e necessários, enriquecendo e fazendo progredir o conhecimento.

Kant resolveu o problema entre o inatismo e o empirismo, fazendo uma síntese dessas teorias. Para ele, a razão é uma estrutura vazia e inata, não adquirida pela experiência. Do ponto de vista do conhecimento, a razão é anterior à experiência, ou seja, *a priori*, e não depende dela.

Mas os conteúdos da razão dependem da experiência, porque,

sem ela, a razão seria sempre vazia. Dessa forma, a experiência fornece a matéria do conhecimento para a razão, e esta, por sua vez, fornece a forma universal e necessária ao conhecimento. A matéria do conhecimento é fornecida pela experiência. Esses conteúdos são empíricos e podem variar no tempo e no espaço e até se transformarem com novas experiências, ou até mesmo serem falsos, conforme as novas experiências.

A razão realiza a síntese entre a forma inata e o conteúdo empírico, porque ela possui três estruturas: a sensibilidade, o entendimento e a razão, consigo mesmo. A razão tem como maior função regular a atividade do sujeito do conhecimento.

A sensibilidade é o que nos permite ter percepções, porque ela recebe os conteúdos da experiência, e a percepção os organiza conforme o espaço e o tempo. O entendimento organiza as percepções. Esse conteúdo é oferecido novamente à experiência, considerando o espaço e o tempo e a razão, que, com o entendimento, organiza os conteúdos empíricos. Essa organização transforma as percepções em conceitos, que são formulados pelo sujeito do conhecimento que utiliza os conteúdos empíricos chamados de categorias *a priori*.

Essas categorias organizam os dados da experiência. Ou seja, Para Chauí (2001), nossa razão possui uma estrutura universal necessária e *a priori* que organiza, necessariamente, a realidade em termos das formas da sensibilidade e dos conceitos e categorias do entendimento.

Podemos perceber, com essa explicação, que a noção de experiência é fundamental na teoria de Kant. Para ele, a experiência é imprescindível para o conhecimento e não este prescinde da experiência.

Kant concilia empiristas e racionalistas, o sujeito traz o espaço, tempo, categorias, mas esses, sem a experiência, não têm sentido. Os conhecimentos se atêm à experiência que só ocorre com as impressões ordenadas pelo sujeito através do espaço e do tempo. Esta ordenação é comum a toda experiência e, por isso, todo conhecimento, dessa forma, tem um caráter universal e necessário.

Kant e suas ideias contribuíram para a chamada pedagogia moderna, que abordamos ao longo do texto, adotada na formação da escola normal no Piauí no início do século XX. Sua formação pedagógica deu-se por meio de Rousseau e Basedow. Tal pedagogia concebe o homem como autor

de suas ideias e de seus atos; o homem é sujeito do conhecimento e sujeito da moral. Para essa concepção pedagógica, há uma natureza humana que possibilita à criança tornar-se um adulto consciente de suas ideias e senhor de sua vontade. A luz natural, a razão, inscrita na natureza do homem, garantiria o exercício da autonomia. Diverge de Rosseau, ao considerar a moralidade como um fim específico da educação. Kant defende uma educação que leve em conta o cuidado com a infância, a disciplina, a formação, ou melhor, um discípulo guiado por um mestre. Este mestre deve garantir que o seu discípulo escolha o melhor caminho, por essa razão ele defende a educação guiada. Ele também acredita que a educação, progressivamente, é que pode manter o desenvolvimento da humanidade cada vez mais alto. Ou seja, a educação como progresso para a vida humana. Desde que essa educação seja pautada na razão.

Para ele, a educação deve ser a orientadora para o futuro da espécie humana, na busca de uma sociedade melhor, pois cria um espírito coletivo nem que, para isso, entrem em sacrifício os desejos individuais. No seu livro sobre a pedagogia, enfatiza a importância da educação física para o exercício das forças da índole, por meio do jogo e da ginástica, pelos quais podem ser desenvolvidas habilidades e sentidos. Conforme Cambi (1999), Kant propõe a educação em quatro componentes ideais: a disciplina, a cultura, a educação (boas maneiras e cortesia) e a moralidade. Era defensor das escolas públicas em substituição às domésticas.

Edward Palmer Thompson, produziu várias obras, sendo considerada principal a *Formação da Classe Operária Inglesa*. Neste trabalho, foi utilizada com mais ênfase a Miséria da teoria ou um palentário de erros. È nesse livro que Thompson se refere à teoria como uma ferramenta, um instrumento pelo qual é possível fazer uma análise da realidade.

Sobre o conceito de experiência, Thompson faz uso diferenciado de Kant (que se refere ao imediatamente percebido) e também difere de Hegel, que concebe a dialética da experiência como negação dos erros prévios. Para Thompson, a experiência é uma forma histórica de entendimento, ou seja, mais do que algo imediato, é pela experiência que podemos conhecer o que medeia o conceito e o particular concreto.

Thompson vê a experiência como solução prática para analisar comportamentos, condutas e costumes na sua relação com a cultura, com conteúdos de classe, histórica e geograficamente datados. É esse pressuposto que norteia seu trabalho de investigação, quando busca analisar a experiência de formação da classe operária inglesa. Para o autor, as regularidades nas relações e ideias de homens e mulheres, operando durante um expressivo período histórico e unificando acontecimentos desconectos, são a expressão da experiência de classe como fenômeno histórico, que é determinada em grande medida pelas relações de produção.

Para Thompson, a experiência é gerada na vida material e estruturada em termos de classe. Nessa concepção, homens e mulheres atuam como sujeitos, não exatamente como sujeitos autônomos, mas:

[...] como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Considerou importante a experiência dos sujeitos que aprendem, vivenciam e elaboram essas experiências nas suas consciências. Por isso, é contra as generalizações, porque nelas se inclui uma grande massa indiferenciada, não havendo espaço para os conflitos e as contradições. É a experiência que pode analisar o reexame dos sistemas densos, complexos, elaborados pela vida em família e em sociedade, e foge a qualquer definição porque:

[...] gerada na ‘vida material’, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’. [...] As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência, desafia a previsão e foge a qualquer definição estreita de determinação (THOMPSON, 1981, p. 189).

Isso ocorre porque, para Thompson (1981), as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos que se dá nas normas, valores, artes, relações de parentesco e convicções religiosas. Elas possuem uma metade da cultura que é chamada de consciência afetiva e moral, e esta, de algum modo, é construída de uma racionalidade. Os valores e a maneira de viver, em primeiro lugar, são apreendidos na família, no trabalho e na comunidade imediata.

O conceito de experiência, em Thompson, é importante neste trabalho para a análise das vivências da Professora Nevinha Santos nas suas relações com a família, com o trabalho e a comunidade em que viveu. Esses valores influenciaram na constituição da sua consciência afetiva e moral construída nas suas relações sociais. Consciência esta situada com base em suas necessidades, em seus interesses advindos da vida familiar e social, que encontra realização e expressão no “parentesco, costumes, nas regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa, impulsos milenaristas, maneiras, leis, instruções e ideologia” (THOMPSON, 1981, p.189).

Considerar o pensamento de Thompson é fundamental para discutir “o ser e o constituir-se professor” a partir das experiências, consubstanciado no que se pensa, como viveu, no que teve para contar, que metodologia desenvolveu, além da relação entre a teoria e a prática profissional do seu cotidiano. Por meio das interpretações de Thompson, é possível compreender o cotidiano como espaço de experiências e de construção histórica.

Referências

- AMADO, Janaína. *O Grande Mentiroso*: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. São Paulo: UNESP, 1995.
- ANSART, Pierre. História e Memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.). *Memória e (res) sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. História, memória e história da Educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. v.III – Séc. XX. Petrópolis, Vozes, 2005. p.416-429.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política* (Obras escolhidas I). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina. *Usos e abusos da História oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p.183-191.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

ELIAS, Nobert. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto editora, 1995.

GINSZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto editora, 1995.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe. (Org.). *(Re) introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 1990.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002

KANT, Immanuel. *A crítica da razão pura*. São Paulo: abril, 1989.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

_____. *A História nova*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da História oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p.167-182.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memória e estudos autobiográficos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *As construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*. In: CBHE, 1.2000, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: SBHE, 2000. Disponível em <[HTTP://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111-maria-lucia-r.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111-maria-lucia-r.pdf)>. Acesso em: 16 set.2005.

NORA, Pierre. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. In: Projeto História. São Paulo: PUC, n.10, p. 7-28, dezembro de 1993.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M. B. (Org.). *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação Rio Grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12.

_____. Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto editora, 1995.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima.; (Orgs.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Lúcia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *Revista da associação Brasileira de História oral*, São Paulo, v.3, n.3, jun.2000.

PINHEIRO, Áurea Paz. *Notas sobre História, memória e biografia*. Teresina: UFPI, 2002.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

RICOER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SANTOS, Nevinha. Reminiscências. *Jornal Meio Norte*, n. 1267, Teresina, PI, 22 jun., 1998a. (Caderno Alternativo).

_____. Uma Volta ao Passado. *Jornal Meio Norte*, n.1398, Teresina, PI, 22 ago,1998b. (Caderno Alternativo).

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar S.A, 1981.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Ed. Campos, 1993.

_____. *Os protagonistas anônimos da História*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIANA, Maria José Motta. *Do sótão a vitrine*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

Data de Registro: 14/12/09

Data de Aceite: 09/03/10