



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LILIAN APARECIDA DE SOUZA

**“QUANDO A GENTE RECEBE UMA CARTA DO ESTADO
DIZENDO QUE CHEGOU A HORA...” – MEMÓRIAS E
TRAJETÓRIAS DE UMA PROFESSORA APOSENTADA**

Londrina
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2014

LILIAN APARECIDA DE SOUZA

**“QUANDO A GENTE RECEBE UMA CARTA DO ESTADO
DIZENDO QUE CHEGOU A HORA...” – MEMÓRIAS E
TRAJETÓRIAS DE UMA PROFESSORA APOSENTADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729q Souza, Lilian Aparecida de.
“Quando a gente recebe uma carta do estado dizendo que chegou a hora” : memórias e trajetórias de
uma professora aposentada / Lilian Aparecida de Souza. – Londrina, 2014.
87 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Professores – Narrativas pessoais – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Memória –
Teses. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

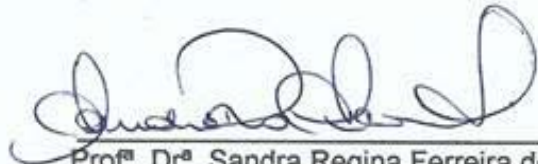
CDU 371.13

LILIAN APARECIDA DE SOUZA

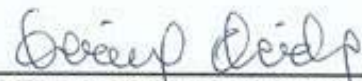
**“QUANDO A GENTE RECEBE UMA CARTA DO
ESTADO DIZENDO QUE CHEGOU A HORA...” –
MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE UMA
PROFESSORA APOSENTADA.**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre.

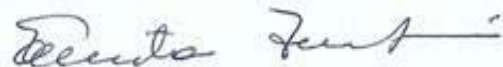
Comissão examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
UEL- Universidade Estadual de Londrina



Prof^ª. Dr^ª. Eliane Cleide da Silva Czernisz
UEL- Universidade Estadual de Londrina



Prof^ª. Dr^ª. Ernesta Zamboni
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

Londrina, 26 de março de 2014.

Dedico este trabalho in memória de minha
irmã Liliana Cristina de Souza.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que participaram e de modo direto contribuíram para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, que abriu as portas para um novo projeto em minha vida: a pesquisa, o meu respeito, carinho e admiração.

A Ernesta Zamboni e Eliane Cleide da Silva Czernisz, pelas contribuições na banca de qualificação e por comporem a banca de defesa, o meu muito obrigada.

A Marlene Cainelli e Magda Tuma, pessoas muito especiais.

Às amigas Marisa Noda, Lilian Teixeira, Jéssica Machado e Giane Souza Silva pela acolhida, quando das minhas idas a Londrina.

Aos meus amigos Eric Simon, Laís Vaz, Roberta Cristina Carvalho Chagas, Tati Giavini Bianchi, Dulce Moreno da Silva, o meu carinho por terem me apoiado.

Aos meus pais, Carlos Sebastião de Souza e Maria Leonice Tomazi de Souza.

Aos irmãos, Leila Regina de Souza, Tiago Tomazi de Souza e cunhada Liliani Silva Souza.

Aos meus sobrinhos amados, que me dão muita felicidade: Isabella de Souza e Thierry Tomazi de Souza.

A estimada professora Ivone Sócio Monteiro, que através de suas memórias tornou possível este trabalho.

A CAPES pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

A você, meu querido Luís, pela compreensão desde o início dessa jornada, que suportou as minhas crises e também os momentos de alegria, os quais dividimos.

A Deus: por Ele e para Ele são todas as coisas.

SOUZA, Lilian Aparecida de. **“Quando a gente recebe uma carta do estado dizendo que chegou a hora...” – memórias e trajetórias de uma professora aposentada.** 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada baseou-se no pressuposto de que todo processo de vida constituiu-se em um processo formativo. A partir disso, pelo viés da história de vida como caminho teórico metodológico, buscou-se entender a maneira pela qual uma professora aposentada revela suas experiências de formação e de aprendizagens. A indagação central foi assim formulada: como a professora concebe a docente que foi se constituindo no cotidiano, nas práticas e pelas práticas? Objetivou-se compreender a trajetória profissional, desenrolada na cidade de Jacarezinho-PR, no período de 1954 a 2007, a partir da história de vida de uma professora aposentada, entendendo o seu processo de formação e prática docentes, carregadas de sentidos e significados atribuídos ao exercício de “ser professora”. A pesquisa, de abordagem qualitativa, centra-se na análise das narrativas produzidas pela professora. Três temáticas foram tratadas na pesquisa, em concomitância às narrativas da professora: história de vida, com base em autores como Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand (2012); Christine Delory-Momberger (2008); memória, tratada a partir de Maurice Halbwachs (2006); Henri Bergson (1999); Michael Pollak (1989); Ecléia Bosi (1983); formação de professores, abordada a partir de António Nóvoa (1993); Maurice Tardif (2002). Concluímos que a trajetória de vida de uma professora é um caminho possível para se compreender os pressupostos sobre os quais a realidade vai se construindo e coloca o sujeito como produtor e produto histórico da sociedade. Os resultados apontam para elementos significativos, como a valorização da professora por sua profissão; reconhecimento pelo seu trabalho, qualidade na sua formação, respeito pelo aluno e pontos de continuidade e rupturas no processo de constituir-se professora.

Palavras-chave: História de Vida. Memória. Formação Docente.

SOUZA, Lilian Aparecida de. **“Quando a gente recebe uma carta do estado dizendo que chegou a hora...” – memórias e trajetórias de uma professora aposentada.** 2014. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The research presented here was based on the assumption that every process of life consisted in a training process. From this, the life history as a methodological bias theoretical way, we sought to understand the way in which a retired teacher reveals her experiences of training and learning. The central question was worded as follows: as the teacher sees the teacher who was constituted in everyday life practices and practices? This study aimed to understand the professional trajectory, peeled in the city of Jacarézinho - PR, in the period 1954-2007, from the life story of a retired teacher, understanding the process of training and practice teacher, loaded with meanings and meanings assigned the exercise of "a teacher". The research adopted a qualitative approach, focuses on the analysis of the narratives produced by the teacher. Three issues were addressed in the research, concomitantly to the narratives of the teacher: life story , based on authors like Gaston Pineau, Jean - Louis Le Grand (2012); Christine Delory - Momberger (2008); memory, addressed from Maurice Halbwachs (2006); Henri Bergson 1999); Michael Pollak (1989); Ecléia Bosi (1983); teacher education , approached from Antonio Nóvoa (1992); Maurice Tardif (2002). We conclude that the trajectory of the life of a teacher is a possible way to understand the assumptions upon which reality is being built and put the subject as producer and historical product of society. The results point to significant elements such as the enhancement of teacher by profession; recognition for their work, quality in their training, respect for student and points of continuity and ruptures in the process be a teacher.

Keywords: History of Life. Memory. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Cidade de Jacarezinho-PR.....	47
Figura 2 -	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho.....	49
Figura 3 -	Professora <i>Ivone</i> em sua formatura na escola Normal	52
Figura 4 -	Diploma da escola Normal da professora.....	52
Figura 5 -	Professora <i>Ivone</i> com as colegas no Colégio Rui Barbosa.....	53
Figura 6 -	Colégio Estadual Rui Barbosa (antigo Ginásio).....	54
Figura 7 -	Professora <i>Ivone</i> e alunos do curso de História na Faculdade.....	57
Figura 8 -	Diploma de Licenciatura em História da professora	58
Figura 9 -	Diploma de Licenciatura em Pedagogia da professora	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	ALGUNS RECORTES: FIOS QUE COMPUSERAM A PESQUISADORA E A PESQUISA.	
1.2	SOBRE A METODOLOGIA	12
1.3	O CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DA PROFESSORA	16
2	HISTÓRIA DE VIDA: UMA INCURSÃO EM SI MESMO	19
3	MEMÓRIA: UMA TRAMA DE VIDA E PROFISSÃO	25
4	DIALOGANDO COM OS CONTEXTOS: UMA COMPREENSÃO SOBRE O QUE É “TORNAR-SE PROFESSORA”	45
4.1	CONTEXTO HISTÓRICO	46
4.2	CONTEXTO FAMILIAR, INFÂNCIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR	50
4.3	CONTEXTO CULTURAL E SOCIAL	55
5	FORMAÇÃO DOCENTE: UM TEMA RELACIONADO À HISTÓRIA DE VIDA TECENDO CONSIDERAÇÕES.. MAS NÃO CONCLUINDO	62
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXO	86
	ANEXO A – Autorização	87

INTRODUÇÃO

Ao iniciar as reflexões para elaborar este estudo, um pensamento de Marcel Proust fez-se presente:

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como o começo da nossa, de sorte que é no momento em que nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram. Aliás, se lhes fizermos perguntas às quais não podem responder, também lhes pedimos respostas que não nos instruirão em nada (PROUST, 1991, p.30-31).

De fato, a leitura de muitos textos possibilitou avançar quanto aos referenciais teóricos sobre o tema escolhido para esta pesquisa, mas também propiciou a configuração de um espaço de reflexões, questionamentos e críticas e, muitas vezes, essa dinâmica permitiu a construção de outros e novos sentidos para o objeto investigado.

Ivone Sócio Monteiro é o sujeito principal desta investigação: um ser humano que, em sua vida plena de aspirações, necessidades, emoções, certezas, dúvidas, realizações, frustrações, valores, atitudes, assume uma função social: ser professora; enfim, uma pessoa que foi se constituindo profissional no cotidiano escolar e também fora dele. Assim sendo, o foco da pesquisa incide sobre sua trajetória de vida, tendo suas memórias como eixo das narrativas.

As narrativas da professora sobre sua vida pessoal e profissional configuram, portanto, nesta pesquisa, a principal fonte sobre a qual se desenrola a investigação. Por meio de suas memórias, torna-se possível compreender sua trajetória como professora, entre 1954 a 2007, na cidade de Jacarezinho-PR. A dinâmica de suas experiências cotidianas revela os sentidos adotados para si mesma e para o exercício de sua profissão.

Uma história de vida permite compreender as interações das diversas dimensões de uma existência, pois é, segundo Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012, p. 15), a “[...] busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais [...]”, envolvendo um processo de expressão da experiência.

Corroborando com essas ideias, Marie-Christine Josso argumenta:

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, [...] mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito [...] permite à pessoa [...] encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio as suas valorizações [...] (JOSSO, 2004, p.58).

Direcionamo-nos à sociedade contemporânea, marcada pelo individualismo, com base em Delory-Momberg (2008), quando afirma que o sujeito não mais se identifica em termos de pertencimento, papéis, estatutos e trajetórias sociais, pois se tornou um homem plural, produto complexo de experiências socializadoras múltiplas. É a partir desse contexto, que se busca compreender o professor como sujeito social, vivendo em meio às contradições, às mudanças no sistema educacional, ao acúmulo de tarefas, às relações conflitantes com os alunos, à desvalorização financeira e social.

Por conseguinte, a problemática desta pesquisa se baseia na formação docente pautada em várias dimensões, que englobam saberes fundados na própria vida. Mediante ações singulares fundadas no contexto sócio-histórico, podemos (re)pensar a formação em outros moldes.

Essa questão nos remete à história de vida da professora *Ivone*, nascida em Jacarezinho-PR, em 24 de outubro de 1937, casada, mãe de três filhas, professora graduada em História e Pedagogia, que atuou durante 53 anos em vários níveis de ensino, desde o antigo Primário até o curso de graduação em História e Pedagogia, passando também pela experiência como diretora de um colégio. Atualmente, está aposentada e engajada em movimentos sociais que se referem à educação.

As narrativas dessa profissional, professora e mulher, permitem desvelar como se apropriou dos saberes e da vida como processos formativos, plenos de sentido e ressignificação, pertinentes a sua trajetória pessoal e profissional. A motivação para desenvolver esta pesquisa, adveio do contato que tive com ela durante a minha formação universitária. Senti necessidade de entendê-la em seus contextos de vida em uma inter-relação entre passado e presente, mesmo sabendo que isso implicaria enfrentamentos e decisões difíceis. A escolha se deu pelo modo como suas conquistas foram construídas. Em momento algum, tive a intenção de apresentá-la como “modelo” a ser seguido.

Refletindo sobre a proposta deste trabalho, lançamos uma questão para direcioná-lo: como a professora *Ivone* concebe a docente que foi se constituindo no cotidiano, nas práticas e pelas práticas? Concluímos, então, que pretendíamos investigá-la nas possíveis

relações que estabeleceu entre vida e docência.

Percebendo que o caminho da professora misturava-se a minha trajetória acadêmica e consciente da importância de dividir com o leitor os percursos que me levaram a compor esta pesquisa, busquei, nos arquivos da memória, as inquietações, lacunas, anseios, desejos e a vontade de me tornar professora, sentimentos que me preencheram e se tornaram a força motivadora para chegar até aqui.

1.1 ALGUNS RECORTES: FIOS QUE COMPUSERAM A PESQUISADORA E A PESQUISA

Quando cursava o terceiro ano da Faculdade em História, em 2007, houve uma seleção para bolsista com relação a vários projetos e me candidatei em um: Laboratório de Ensino e Pesquisa em História (LEPHIS). O projeto aceito foi: “O laboratório de Ensino e Pesquisa de História na Educação Básica: Ensino, Pesquisa e Extensão junto à comunidade escolar”. Tinha por proposta trabalhar com os municípios de Jacarezinho e Santo Antonio da Platina, ambos com baixos índices de IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal). O Projeto proposto trabalhou no sentido de incorporação de novas tecnologias nas salas de aula e, de certo modo, também da aplicação delas e de modernas metodologias para os novos profissionais que estavam sendo formados pelo campus.

Todas as escolas atendidas eram da periferia, ou seja, seus alunos eram oriundos de famílias com dificuldades materiais e, às vezes, sem possibilidade de acesso aos direitos sociais básicos. Esses e vários outros problemas chegam à sala de aula e inviabilizam um bom aprendizado. Dessa forma, torna-se um desafio instigante fazer com que a história, como disciplina, seja considerada algo importante no sentido prático e possa provocar mudanças na vida desses alunos e suas famílias.

Em 2008, terminei o curso de História e saí do projeto Universidade Sem Fronteiras de Pesquisa em Licenciatura. Em 2009, abriu uma vaga em outro projeto com o título “Somando Conhecimento para Geração de Renda”. Tinha como finalidade demonstrar, por meio do valor do artesanato, a cultura regional do Norte do Paraná e, ao mesmo tempo, melhorar a renda – e, conseqüentemente, a vida – dos artesãos, além de aproximar a universidade com a comunidade onde ela está inserida, buscando desenvolver o índice de desenvolvimento humano.

Paralelamente, desde 2008, participo do grupo de pesquisa GPEH, “Grupo de Pesquisa Ensino de História”, registrado no CNPq desde 2008. O GPEH é também responsável pela linha de Ensino de História no curso de Pós-graduação: História: cultura e

sociedade da UENP. Com o objetivo geral de formação de professores-pesquisadores do ensino de história, o GPEH conta atualmente com três Linhas de Pesquisa: Cultura escolar e ensino-aprendizagem de História; História da escolarização e do ensino de História e Memória e Formação de Professores de História.

No ano de 2011, fui convidada a participar de um projeto denominado “História de Sucessos Pedagógicos: outros olhares para o ensino da aprendizagem da História na escola” (HISPED), coordenado pela professora Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com a consultoria externa da Dr^a. Ernesta Zamboni da UNICAMP. Desse projeto participavam e participam vários alunos de graduação e pós-graduação da UEL e da UENP e também as professoras Dr^a. Marlene Cainelli, Dr^a. Magda Madalena Tuma da UEL e Ma. Marisa Noda da UENP.

O projeto HISPED, em sua segunda fase, apresenta, como questão central, o processo de aprendizagem de professores e alunos com foco no saber histórico. Para tanto, tem como estratégia coletar relatos de professores e alunos acerca de seu sucesso pedagógico, mediante diferentes suportes: internet, entrevistas e outros e, assim, realizar grupos focais para trabalhar as manifestações dos participantes a partir da troca de opiniões e da diversidade de ideias. Com isso, procura-se entender se há homogeneidade nas histórias relatadas, quais os princípios pedagógicos que sustentam uma experiência bem sucedida, qual o contexto que a favorece, qual o perfil do professor que a desenvolve, qual o perfil do aluno envolvido, quais as diferentes concepções sobre aprender e como se aprende.

Em março de 2012, iniciei o Mestrado em Educação na UEL, na linha 1, Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação, no núcleo de pesquisa 2, História da Educação e Ensino de História. O projeto inicial foi voltado aos professores das séries iniciais com a intenção de identificar e analisar como se processa e se operacionaliza, através do professor, a apropriação do conhecimento em crianças do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Caetano Vezozzo, cidade de Cambará, PR. A investigação visava entender e discutir o conjunto de saberes e práticas dos professores, utilizados na disciplina de História, em relação à apropriação do conhecimento pelos alunos em sala de aula e verificar se os professores dos anos iniciais utilizavam fontes históricas como objetos e linguagens na construção desse conhecimento.

Após frequentar algumas disciplinas e participar de eventos, decidi conversar com a orientadora sobre o tema de minha pesquisa. Na graduação em História, sempre tive interesse em realizar uma investigação no campo da memória. No trabalho de conclusão de curso, trabalhei com o tema: Educação e Formação do Professor no Brasil

Império de 1824 a 1889, para o qual fui buscar a gênese das primeiras escolas Normais no Brasil, a partir da obra de Primitivo Moacyr.

Minha vivência universitária envolveu muitos profissionais da docência, sendo que alguns se tornaram marcantes e influenciaram minha vida. Porém, tenho que testemunhar que a professora *Ivone* conseguiu se destacar diante dos meus olhos, e dos meus afetos, por sua maneira de ser e pela sua competente atuação profissional. Estes referenciais estiveram presentes no momento de minha escolha sobre quem eleger como sujeito desta pesquisa.

Desse modo, os fragmentos relatados sobre minhas experiências na universidade podem explicar as tendências de minha formação e justificar a presença da professora *Ivone* em meu caminho e na composição desta investigação.

Decidimos, então, a partir de três temáticas – História de Vida, Memória e Formação Docente – tecer uma trama para refletirmos sobre as relações que a professora estabeleceu entre a sua trajetória de vida como profissional da educação e como pessoa e sobre o que esse passado lembrado relaciona-se com questionamentos do presente e, assim, buscarmos o entendimento acerca de suas escolhas.

Não pretendemos resolver os problemas atuais do ensino e nem considerar as narrativas como indicadoras da verdade. Porém, estamos buscando a reflexão e o diálogo do presente com o passado. Paul Connerton afirma que:

No que se refere à memória em geral, podemos observar que a nossa experiência do presente dependem [sic] em grande medida do nosso conhecimento do passado. Entendemos o mundo presente num contexto que se liga casualmente a acontecimentos e objetos que não estamos a viver no presente. E viveremos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo. Daí a dificuldade de extrair o nosso passado do nosso presente: não só porque fatores presentes tendem a influenciar – alguns diriam mesmo distorcer – as nossas recordações do passado, mas também porque os fatores do passado tendem a influenciar, ou a distorcer, a nossa vivência do presente [...]. Podemos afirmar, deste [sic] modo que as nossas experiências do presente dependem em grande medida do conhecimento que temos do passado e que nossas imagens desse passado servem normalmente para legitimar a ordem social presente. (CONNERTON, 1999, p. 3-4)

Os movimentos da história são muitos e se traduzem por mudanças rápidas pela conservação ou não das ordens sociais, políticas e econômicas. Somente através da memória é possível estabelecer uma ligação entre o tempo e a história, enquanto processo e construção da trajetória da humanidade, inter-relacionando fatos, processos e dinâmicas. (SANTOS, 2008)

Por isso, a trajetória de vida de uma professora é um caminho possível para se compreender os pressupostos sobre os quais essa realidade foi construída, colocando o sujeito como produtor e produto histórico da sociedade, conforme afirma Maria Isabel Cunha:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeros referenciais. Entre eles estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas dessa referência é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão [...] (CUNHA, 1998, p. 41).

Com base na premissa de que a trajetória docente é um processo que entrelaça fases distintas da vida e da profissão, revelando como cada professor dialoga com seus contextos, constituímos, como objetivo geral do estudo: compreender a trajetória profissional da professora *Ivone* na cidade de Jacarezinho, PR, no período de 1954 a 2007 a partir de sua história de vida.

Temos como objetivos específicos: contextualizar o ambiente sócio-histórico, no qual a professora construiu sua trajetória de vida; entender o processo da formação e prática docentes a partir das memórias da professora; identificar como a professora construiu sua carreira e sua identidade profissionais; perceber os sentidos atribuídos ao exercício de “ser professora”.

Do ponto de vista do referencial teórico, optamos por trabalhar conforme as temáticas eleitas para dar sustentação analítica à pesquisa: para História de Vida, tivemos o apoio, principalmente, de Gaston Pineau e Jean Louis Le Grand (2012), Daniel Bertaux (2010), Christine Delory-Momberg (2008), Maria da Conceição Passeggi e Mabel Nobre Barbosa (2008). Embasando a parte sobre a Memória, selecionamos Paul Connerton (1999), Maurice Halbwachs (2004), Jacques Le Goff (1992), Henri Bergson (1999), Ecléa Bosi (2003), David Lowenthal (1998) e Michael Pollak (1989). Na sustentação teórica para a Formação Docente encontram-se Maurice Tardif (2002), Antonio Nóvoa (1988); Selma Garrido Pimenta (2004), Selva Guimarães Fonseca (1997) e Marcos Silva (2007). Outros autores foram utilizados na pesquisa, objetivando o enriquecimento em torno da temática. As perspectivas teóricas diferentes das escolhidas para balizarem nossa proposta de trabalho, contribuíram para ampliação do debate.

Entendemos que essa dissertação situa-se no enfoque metodológico de base

qualitativa e se desenvolve no âmbito da investigação em educação sobre a Formação Docente. Assumimos as narrativas da professora sobre sua história de vida como fonte principal da pesquisa. Tais narrativas possibilitam produzir conhecimentos sobre sua formação, suas relações com os territórios e tempos de aprendizagem, seus modos de se fazer e biografar resistências e pertencimentos.

O trabalho está assim estruturado: na primeira parte – História de Vida: Uma Incursão em si mesmo – é explicitada a abordagem da história de vida sob o enfoque de vários autores, representando o caminho metodológico para a investigação das experiências.

Na segunda parte - Memória: Uma Trama de Vida e Profissão – apresenta-se uma análise sobre os conceitos de alguns teóricos acerca do tema, tido como referencial deste estudo. Por meio da memória, é possível a reconstrução das experiências do passado o que possibilita compreender o modo de ser e de ensinar da professora, seus contextos e os atores que compuseram sua trajetória de vida.

A terceira parte - Dialogando com os Contextos: Uma Compreensão sobre o que é “Tornar-se Professora” – refere-se à compreensão da professora como um sujeito histórico-social-circunstanciado em um dado espaço-tempo, dentro de uma cultura específica, com modos próprios de interpretar, compreender e explicar a realidade.

A quarta parte – Formação Docente: Um Tema Relacionado à História de Vida – trata de uma vertente de análise, eixo central da pesquisa, visando entender os cenários que compuseram o complexo exercício da docência.

1.2 SOBRE A METODOLOGIA

Com a motivação para trabalhar com memórias de professoras e sua profissionalização, definimos que a pesquisa caminhará pela temática memória. Uma das etapas exigidas no curso de pós graduação em Educação da UEL é a apresentação do projeto de pesquisa para os colegas do programa e para os professores da linha de pesquisa.

A proposta da pesquisa foi apresentada e bem aceita, recebendo algumas contribuições dos discentes e docentes, mas sem grandes alterações. Após alguns meses, minha orientadora foi para Natal a trabalho e, conversando com a professora Dr^a Margarida Dias da Universidade do Rio Grande do Norte, comentou sobre meu projeto e o desejo de trabalhar com as memórias de uma professora aposentada.

A professora Margarida apresentou uma coleção de livros sobre histórias de vida. A orientadora voltou da viagem com a coleção e me ofereceu para realizar as leituras e

buscarmos um novo caminho para o trabalho. A princípio, assustou-me a quantidade de livros, porém realizei as leituras e tive a convicção de que era o caminho desejado, pois as histórias de vida estão vinculadas às memórias.

Tendo definido o tema, os objetivos e o caminho teórico e metodológico, buscamos, no banco de resumos de Teses e Dissertação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) entre 2007 e 2011, pesquisas sobre o ensino de História relacionada à história de vida dos professores, visando os resumos de trabalhos que tratassem desse assunto.

Na primeira etapa da pesquisa, encontramos no ano de 2007, 119 dissertações; em 2008, 168; em 2009, 175; em 2010, 143 e, em 2011, 117. Em relação a teses de Doutorado, foram encontradas: em 2007, 28; em 2008, 41; em 2009, 40; em 2010, 47 e, em 2011, 51.

Na segunda etapa, diante do resultado volumoso da primeira etapa da pesquisa, operamos apenas com os títulos relacionados à disciplina História. Selecionamos, assim, 26 dissertações e 12 teses que, a princípio, apontavam trabalhar com o tema.

Na etapa seguinte, selecionamos as pesquisas que envolviam, no corpo do seu texto, história de vida de professores de História relacionada ao espaço escolar. Mediante a leitura dos resumos, elegemos 12 dissertações e três teses.

A leitura de tais trabalhos indicou que, em sua maioria, abordam a formação docente, mas a história de vida do professor é apenas citada em passagens, sem constituir o eixo da pesquisa e sem adentrar em análises de como essa formação interfere na forma como se ensina em um determinado lugar.

Os resultados encontrados reafirmaram o interesse e a importância de se realizar o trabalho sobre a trajetória de uma docente na cidade de Jacarezinho, PR, pelo viés das suas narrativas de vida.

Ao escolhermos a história de vida como metodologia desta investigação, tínhamos como justificativa a sua potencialidade para a realização de narrativas, que nos possibilitassem evidenciar as memórias individuais da professora, associadas à memória social, propiciando o espaço necessário a nossa compreensão sobre os significados construídos em sua trajetória de vida. Desse modo, entendemos as narrativas como resultantes da interação entre história de vida e memória.

As narrativas são entendidas por Maria Helena Abrahão (2008) em um tríptico aspecto: como fenômeno - o ato de narrar-se; como método de investigação - construção de fontes para pesquisa e como processo de auto formação e intervenção -

reflexão das dimensões da formação.

Da mesma forma, Cunha (1998) afirma que as narrativas são usadas na pesquisa qualitativa como instrumentos de construção de dados e são consideradas procedimentos de formação, pois, ao mesmo tempo, organiza as ideias da pessoa para fazer um relato e reconstrói suas experiências para a reorientação do presente, produzindo novos conhecimentos.

A metodologia da história de vida estabelece os procedimentos do trabalho: os contatos para a realização dos encontros, a preparação e a interação entre narradora e pesquisadora na construção das narrativas, a etapa da transcrição das narrativas orais para o discurso escrito, a fase da textualização, visando organizar as narrativas e a produção de um documento, que se torna a fonte para a investigação.

A análise e a interpretação nas histórias de vida elegem uma concepção, na qual as categorias de sujeitos configuram um espaço de enunciação onde os elementos pertinentes vão se desenhando na medida dos relatos com seus contextos. Essa concepção é chamada por Cristina Santamarina e Jose Miguel Marinas (1994) de compreensão de contexto. Para esses autores, essa compreensão ocorre em três planos:

- O contexto vivido no passado, a totalidade de referenciais biográficos e sociais do sujeito entrevistado;
- O contexto do presente, implicando as redes de relações sociais dos sujeitos, desde as elaboradas na situação da entrevista;
- O contexto da entrevista, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da narrativa – relação da escuta e transmissão.

Logo, a compreensão do contexto interpreta o processo no qual os sujeitos:

Re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais das histórias [...] considerando o momento da enunciação e do enunciado [...] Trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 272).

Mediante a construção das narrativas da professora e das variáveis encontradas no olhar sobre si e sobre os outros, de sua vivência, reflexões e ações concretizadas em sua prática, foi possível adentrar em aspectos sobre sua formação e prática, sua profissionalização e a construção de sua identidade profissional no Município de Jacarezinho, estado do Paraná, no período compreendido entre 1954 e 2007.

No Colégio Estadual Rui Barbosa, a professora iniciou sua escolarização, formando-se no curso Normal. Tempos depois, foi diretora durante cinco anos e exerceu a docência por 27 anos no ensino Fundamental. Terminou a graduação em História/Geografia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho que, no ano de 2006, por decreto, tornou-se Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Nessa instituição, atuou por vinte anos como docente. Fez graduação em Pedagogia na Faculdade Estadual de Cornélio Procopio. Posteriormente, fez duas Especializações em História do Brasil e em Pedagogia.

O vivenciado no decorrer de 53 anos de experiência profissional tendo, como cenário de fundo, mudanças importantes no contexto político, econômico e social do país, proporcionou entender as mudanças e permanências no ensino e no processo de formação docente.

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singular nos seus actos [sic] a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva [...] se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação do singular social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1983, p.23).

Com o apoio das ideias de Franco Ferrarotti (1983), compreendemos que, a partir do estudo focado na individualidade, podemos encontrar elementos para explicar o contexto da época na qual a professora atuou como docente em diferentes espaços.

1.4 O CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DA PROFESSORA

A opção pela história de vida da professora *Ivone* envolveu dois critérios: uma dimensão afetiva pela pessoa e pela profissional e outra, técnica, por ter sido professora com experiência profissional em diferentes níveis de ensino e com formação e prática docente, em décadas passadas, o que possibilita um acesso a projetos e posicionamentos pertinentes a um dado espaço-tempo. Foi uma profissional que atuou em lugares diferentes. Foi docente por 53 anos.

Uma vez escolhido o campo de investigação, foram feitos contatos com a professora por telefone e, depois, pessoalmente, para explicarmos o que seria o trabalho, convidá-la a participar, marcamos um primeiro encontro e poderemos perceber se havia interesse em relatar sua história. Inicialmente, sentimos seu entusiasmo pela tarefa. Assim, ocorreu o primeiro encontro informal, sem gravador, apenas para expormos o método do

trabalho e comunicamos que seriam marcados os encontros formais para as entrevistas.

Do primeiro contato até o primeiro encontro ocorreram seis meses de negociação pelo telefone. Os nossos encontros eram marcados e desmarcados, pois a professora alegava impossibilidade por questões de viagens ou de saúde. Em todas as vezes que falávamos ao telefone foi sempre atenciosa e acabava por relatar coisas sobre sua vida que, no decorrer dos encontros, relatou novamente para podermos gravar. Os motivos assinalados para a não efetivação dos contatos pessoalmente, de fato, existiram. A professora *Ivone* viaja muito e, realmente, tem alguns problemas de saúde. Porém, mesmo assim, por algumas vezes, sentimos uma certa resistência ou receio por parte dela, apesar de seu forte entusiasmo inicial e de seu interesse em ser protagonista da pesquisa. Em alguns momentos, denotou receio para iniciar o trabalho. Não aconteceram negativas de sua parte e nem insistência do nosso lado. Ocorreu um longo período de aproximação sucessiva até ser realizado o primeiro encontro. Esse fato não estava previsto, uma vez que, em contato estabelecido meses antes, houve aceitação imediata do convite feito para participar da pesquisa.

Nos primeiros encontros, ela sempre perguntava se o trabalho ficaria bom, sempre respondíamos a ela que sim. A partir do dia em que leu as primeiras narrativas organizadas, ela ficou feliz com o resultado.

Os contatos com a professora foram realizados em sua casa, em dias e horários fixados por ela. Normalmente, ocorriam às sextas feiras às 15h. O tempo de duração era variado dependendo do nível do cansaço expressado e de outras interferências externas. Porém, com algumas exceções, duravam cerca de duas horas. O tema da pesquisa, durante os contatos estabelecidos, era permeado por conversas informais e um tempo para o café da tarde preparado por ela. O marido sempre esteve presente em casa, mas nos deixava conversar à vontade; ele sempre saía para a panificadora, que fica próxima à casa, para pegar pães e outras coisas para o preparo de nosso café. A professora sempre dizia que ele gostava da minha presença. As nossas conversas se desenvolviam no jardim dos fundos da residência. Às vezes, éramos interrompidas por telefonemas de amigas, marcando compromissos, pois a professora *Ivone* está sempre presente em reuniões de seus grupos sociais.

O ambiente no qual foram realizadas nossas conversas era tranquilo e descontraído, o que favoreceu o trabalho. Antes das entrevistas, conversávamos informalmente, em clima afetivo e sereno. Apenas uma vez, a entrevista foi um pouco dificultada, pois havia o barulho de um lava a jato de carros, localizado atrás da sua residência, mas ela gostava de sentar-se ali para conversarmos e não quis propor uma

mudança de lugar. Apesar das dificuldades na transcrição do que foi narrado naquele dia, os ruídos fortes não prejudicaram o conteúdo da gravação.

O primeiro encontro aconteceu num clima de afetividade e descontração. Ela quis ter uma conversa antes de iniciar as gravações, falando de assuntos aleatórios sobre família, amigos em comum, e pediu que tal conversa não fosse gravada. A professora, ao iniciar a gravação, falou livremente sobre sua vida, optando em apontar os fatos vividos.

Alerta às perspectivas de Paul Connerton (1999), quando diz que o historiador induz o narrador a falar cronologicamente, provocando uma história pensada factualmente ou enquadrada pelas instituições, optamos por deixar a professora falar sem indicar balizadores sobre assuntos que importavam e que ela gostaria que fossem lembrados ou recordados naquele momento. Assim, sem roteiros pré-estabelecidos, a professora falou de sua trajetória pessoal e profissional, das vantagens e dificuldades em seu percurso profissional, sempre ressaltando uma busca constante pela formação continuada. Porém, mesmo sem esquemas prévios, a perspectiva anunciada por Connerton (1999) se efetivou, pois a professora falou sobre sua vida de forma cronológica, espontaneamente, sem qualquer direcionamento para fazê-lo.

No segundo encontro, a professora *Ivone*, também narrou cronologicamente, por sua própria opção, sobre questões relacionadas a sua formação, lugares onde estudou, sua profissionalização, a evolução de sua carreira profissional, instituições onde trabalhou, sua atuação em sala de aula, relacionamento com alunos e professores, suas concepções sobre a maneira de ensinar e alguns acontecimentos que interferiram em seu trabalho. Foram narrações impregnadas de lembranças alegres e tristes. Mesmo com uma estrutura cronológica clara, não podemos falar em linearidade, pois as falas vão e voltam no tempo, compondo um cenário de continuidades e rupturas, mas sempre com retorno à organização cronológica.

No terceiro encontro, buscamos colocar alguns assuntos que eram de interesse da pesquisa e não haviam sido mencionados pela narradora. Foram questões referentes a acontecimentos e influências políticas e educacionais, mudanças sociais que a afetaram, reformas no ensino, crenças, opções, sua escolha pelo Magistério, sua opção pelo curso de História e Pedagogia. Os dois primeiros encontros foram no mesmo mês em semanas consecutivas. O terceiro encontro foi no mês seguinte.

Nas conversas, houve aceitação mútua e confiança recíproca entre narradora e pesquisadora, resultando em momentos de diálogo e interação bastante produtivos. Apenas uma situação provocou certa tensão. No primeiro encontro ao me despedir da professora, agradecendo sua participação na pesquisa, ela falou da vida e dos momentos difíceis pela

perda da filha e da aposentadoria, ocorridas quase ao mesmo tempo. Falei da perda de minha irmã pela mesma patologia. Foi o momento que sentimos tensão pela sensação de estarmos invadindo um espaço que não nos pertencia: a vida de outra pessoa, mesmo que tivéssemos dividido muitos momentos no curso de graduação em História, enquanto sua aluna.

Paralelamente à realização dos encontros, iniciou-se a fase das transcrições das narrativas orais para o discurso escrito. Foi uma etapa trabalhosa, lenta e, ao mesmo tempo, gratificante, pois tentamos rememorar o que foi captado como emoções da narradora: angústias, segurança, incertezas, nuances na entonação da voz, pausas, realizações, frustrações. Poder sentir as emoções presentes no percurso de vida de uma professora aposentada e rica em experiências é um marcante aprendizado para quem, junto a ela, também as vivenciou.

A transcrição foi feita, registrando tudo o que a narradora disse. Havia a preocupação de não se perder o significado dos diálogos, bem como seu conteúdo emocional. Ouvíamos um trecho da conversa, tornávamos a ouvir e o transcrevíamos, tentando a fidelidade com o que foi narrado.

Após essa etapa, foi feita a textualização, visando organizar as narrativas, tendo em vista que o texto seria uma produção de conhecimento histórico fundamental para o trabalho da pesquisa.

As narrativas formalizam o resultado dos encontros com a professora e constituem a base do trabalho interpretativo e das inferências, que produzem esta pesquisa.

A textualização foi uma etapa bastante trabalhosa. Trata-se do processo de transposição do oral para o escrito, buscando a organização das narrativas da professora, uma organização necessária, pois, de acordo com Daniel Bertaux (2010), as regras da comunicação escrita não são as mesmas da comunicação oral. Na comunicação oral, há frases não terminadas e outras repetidas. Sendo assim, faz-se necessário organizá-las, mudando as formas, mas sem alterar o sentido das falas.

Com base nessas premissas, o processo da textualização incluiu algumas operações: cortamos as frases não terminadas e as repetidas, efetivamos o deslocamento das falas, reorganizando o discurso, tornando-o um texto contínuo e mais compreensível para a leitura e eliminamos as perguntas feitas durante a conversa.

O processo da textualização exigiu uma postura ética de nossa parte, pois, em momento algum do trabalho, foi modificado o sentido do narrado. Também assumimos o compromisso de que a professora *Ivone* teria acesso ao texto final, concedendo autorização para a utilização e publicação do mesmo.

Consequentemente, o documento produzido tornou-se, segundo nossa compreensão, a fonte necessária para a investigação, permitindo a organização das experiências de sua autora em suas dimensões pessoal, profissional e social.

Considerando as narrativas textualizadas como um espaço privilegiado de reflexão e de compreensão, que permite desvendar o conhecimento sobre a trajetória profissional, buscamos as respostas para os nossos questionamentos.

No tocante a essa fase da construção das narrativas, há que se enfatizar a importância do processo de interação entre narradora e pesquisadora, desenvolvendo-se o respeito e a confiança como fatores decisivos e facilitadores para uma melhor fluência nas falas do nosso sujeito da pesquisa. Caracterizando a implicação entre o narrador e o pesquisador, Cristina Santamarina e Jose Miguel Marinas defendem que:

Recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso a história de vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador (SANTAMARINAS; MARINAS, 1994, p. 273).

Nesse processo de investigação, a professora *Ivone* foi se apropriando de si mesma, de sua vida, das experiências vividas em sua trajetória pessoal e profissional e dando forma a sua identidade.

Ancoradas nos discursos da memória, na vinculação presente-passado, as narrativas foram se tornando um rico referencial, possibilitando-nos a produção das sínteses pretendidas nesta pesquisa.

Obviamente, a memória se inscreveu como uma construção social e coletiva, pois associada às experiências realizadas na inserção do sujeito em seu contexto social. As narrativas da professora foram revelando, por meio do que quis contar, os sentidos que formam suas identidades e subjetividades. Sua história pessoal e profissional foram se resignificando em momentos de sua memória individual e de sua memória coletiva.

Portanto, a memória como trabalho de reconstrução e de caráter seletivo, foi refazendo um passado, escolhendo o que deveria ser ou não contado e construindo as narrativas do nosso sujeito. Essa concepção é fundamentada no pensamento de Pollak (1998), Bosi (2004) e outros teóricos.

Nesse entendimento de memória, Santamarinas; Marinas (1994) reputam a metodologia da história e as narrativas por ela produzidas como o meio de acesso para capturar sentidos da vida social, buscando, “[...] o sentido do tempo histórico e o sentido das

historias submetidas a muitos processos de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 259).

2 HISTÓRIA DE VIDA: UMA INCURSÃO EM SI MESMO

A história de vida no desenvolvimento desta pesquisa representa um locus significativo de compreensão dos processos humanos e sociais, expressos em tramas e trajetórias ao longo de uma existência.

Vários autores, entre linhas e conceitos divergentes, apóiam essa teorização, permitindo reflexões que muito nos esclarecem acerca do tema: Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012); Daniel Bertaux (2010); Maria da Conceição Passeggi (2008); Christine Delory-Momberg (2008), Martine Lani-Bayle (2008); Elizeu Clementino de Souza (2008); Maria da Conceição Moita (1995); Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2008); Cristina Santamarina e Jose Miguel Marinas (1994) e Hebe Castro (1997).

Martine Lani-Bayle (2008, p. 297) relata que as “histórias de vida”, enquanto modalidade de expressão e fonte de pesquisa, não são uma prática recente. Foram introduzidas, mais precisamente, com a escola de Chicago (1915 – 1940) na qual se iniciaram com as pesquisas de Thomas e Znaniecki, em 1918, acerca dos camponeses poloneses. Tratava-se da primeira pesquisa de campo reconhecida em Sociologia, na qual foram utilizados documentos biográficos. Porém, devido ao pouco reconhecimento acadêmico, as investigações em tal linha se enfraqueceram e somente nos anos 1950, voltaram a reconquistar a credibilidade com os trabalhos de Franco Ferraroti em 1961, com Oscar Lewis na França e, no início dos anos 1960, com Daniel Bertaux.

A partir dos anos 1980, a referida abordagem começou cada vez mais a ser utilizada e a ganhar legitimidade nos diversos campos das Ciências Sociais e das Ciências da Educação. Essa corrente não nega a perspectiva de romper com a história única das elites e lutar contra a hegemonia do número em ciências ditas humanas. Ela recomenda o retorno do ator à abordagem humanista e às perspectivas dialéticas.

Lani-Bayle cita que o uso das histórias de vida se propaga cada vez mais, sendo reconhecida sua legitimidade no âmbito das Ciências Humanas, embora, muitas vezes, seu uso seja sem parâmetros e apropriado mais nos planos político e midiático. “A articulação da teoria com a prática desenvolve-se, então, na formação de adultos, a partir das Ciências de Educação” (LANI-BAYLE, 2008, p. 299). Em relação ao reconhecimento da abordagem em referência, Souza observa que:

A valorização das histórias de vida situa-se na virada hermenêutica em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados às experiências individuais e coletivas (SOUZA, 2008, p. 126).

Segundo sua concepção, Souza (2008) comenta as diferenças entre um relato de vida e uma história de vida. Um relato é a narração fiel da vida do sujeito da forma como ele conta e a história de vida vai além da narrativa, tornando-se um estudo de caso sobre a vida e a obra de uma pessoa ou grupo de pessoas, seja por relatos ou outro tipo de informações e/ou documentações.

O autor aponta que as práticas de pesquisa e formação com história de vida envolvem fontes e procedimentos, agrupados em duas dimensões: documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias, memoriais e objetos pessoais) e entrevistas biográficas (orais ou escritas). As biografias são muito usadas em pesquisa na área educacional como fontes históricas, onde cada texto se torna objeto de análise, considerando-se o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo vinculado ao projeto de pesquisa.

Esse tipo de pesquisa, em sua visão, reconhece o professor como sujeito de um saber e de um fazer inerentes à profissão. Assim, ao abordar a constituição do trabalho docente leva em consideração:

Aspectos de sua história (pessoal, profissional e organizacional); a partir da tomada de consciência, reconhecidas fontes e dos dispositivos de construção/apropriação dos saberes da docência, em articulação com o fazer cotidiano do/no trabalho pedagógico (SOUZA, 2008, p. 128).

No entendimento de que o eu pessoal é indissociável do eu profissional, na pesquisa com a professora *Ivone*, a metodologia da história de vida foi considerada como o nosso campo de atuação para focalizarmos a construção de sua identidade de sentir-se e de ser professora, num diálogo entre o individual e o sociocultural.

Sustentando essa compreensão, encontramos em Maria da Conceição Moita (1995) a fundamentação teórica para essa dimensão: “Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1995, p. 113)”.

Argumentando a favor da história de vida como caminho promissor para estudos sobre educação, Ivor Goodson (1992) apresenta alguns elementos que devem ser considerados: respeito pela voz do narrador; o ambiente sociocultural e as experiências de vida por serem os aspectos fundamentais da prática docente; o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, suas identidades e culturas ocultas por terem influência sobre os

modelos de ensino e sobre as práticas educativas.

Ao compartilharmos com essa argumentação, foi possível, por meio da voz da professora *Ivone*, reconstruirmos os sentidos de suas práticas no cotidiano escolar. Atuando em escolas nas séries iniciais, ensino Fundamental e ensino Superior, a professora por meio de suas lembranças, permitiu a constituição de novos conhecimentos sobre o processo de formação docente e sobre as mudanças ocorridas nas últimas décadas nos diversos níveis de ensino.

Situamos a nossa pesquisa no campo da historiografia, nos princípios da abordagem sócio-histórica. No campo da História, a história de vida deve ser entendida a partir da Escola dos Annales. Tal referência faz-se necessária por ter-se tornado o marco, real ou simbólico, de constituição de uma nova História. [...] Ainda hoje, a expressão “História Social” é frequentemente utilizada como forma de demarcar o espaço desta outra postura historiográfica frente à historiografia tradicional (CASTRO, 1997, p.45).

A recusa de Bloch e Febvre à História essencialmente política e épica os levou na direção da História social, com a atenção voltada para diferentes dimensões da vida dos homens no tempo. Essa preocupação acabaria levando ao privilegiamento das condições da vida material, das formas de viver, de pensar e de sentir, significando a proposição de novos objetos de investigação. A procura de fontes muito diversas daquelas utilizadas pelos historiadores tradicionais seria inevitável, urgindo também novas reflexões metodológicas, como por exemplo, acerca do tempo e de suas múltiplas dimensões (FONSECA, 2003, p.49).

Portanto, a História Social é a abordagem que formula problemas históricos relativos ao comportamento e às relações entre homens e grupos humanos. Para a produção da História social é necessária a aproximação da História com as demais Ciências Sociais. A História dos de baixo, nomeada assim por Thompson (1986), que é a História que valoriza os elementos das classes sociais menos endinheiradas em detrimento das classes mais ricas, é fruto da aproximação entre a História e as Ciências Sociais. A História e a Sociologia ao se aproximarem e formarem a História social cumprem com o conceito de interdisciplinaridade pregada por Bloch e Febvre e seus discípulos. Assim, vemos claramente o quanto a aproximação com outras ciências pode ser necessária para a realização de um bom trabalho, que envolva o estudo de História social. Logo, a história de vida, aponta uma possibilidade para pesquisas com novas abordagens e novos objetos na História.

Retomando o pensamento de Pineau e Le Grand (2012), a história de vida é como campo de infinitas práticas na “busca e construção de sentido a partir de fatos pessoais” (p.11). Encontrar a forma de expressão é indissociável do conteúdo a ser expresso. A sua

prática deve anteceder o conhecimento e a sua nomeação. Trata-se de um novo espaço-tempo: o da vida e de sua história. Observa-se que sua concepção sobre história de vida tem um sentido constituído por mais termos: “viver” e “história”. Contudo, a palavra história de vida é polissêmica por condensar muitos sentidos.

Os autores afirmam que, na atualidade, a vida que procura entrar na história não é mais a dos notáveis, mas a de todo aquele que deseja ter domínio sobre sua própria vida e quer se lançar nesse exercício, anteriormente reservado à elite. Portanto, do ponto de vista dos autores, o movimento de entrada da história de vida na história é duplo e ambivalente: é o de todos os seres vivos. Essa entrada progressiva expressa um avanço maciço de vidas que vêm de baixo, buscando construir a si mesmas.

Para Pineau e Le Grand (2012), uma construção histórica denuncia a ilusão biográfica, pois “a vida não é uma história, ou seja, um conjunto ordenado e dotado de sentido” (2012, p. 107–108) e porque exatamente “a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com muitas histórias, continuidades e descontinuidades a serem articuladas, os vivos procuram fazer da vida uma história [...]” (2012, p.108).

Pineau e Le Grand (2012) esclarecem essa afirmação, apresentando as seguintes razões:

- Agir, compreender e emancipar-se são finalidades que levam a traduzir a vida em palavras, permitindo o acesso à historicidade;
- Adquirir sua historicidade, desejando fazer de sua vida uma história, ou seja, ter acesso “[...] à construção pessoal dos sentidos estabelecidos, dos não sentidos e contra sentidos que escondem e balizam a experiência vivida dos intervalos, nascimento e morte, organismo e meio-ambiente (2012, p.212)”. A experiência vivida só tem acesso à historicidade se for viável de expressão e re-apresentação através de um trabalho de memorização e do surgimento do novo como sincronização de vários tempos, ou seja, pela via das histórias de vida.
- Ter acesso a um presente histórico singular: sincronizar um contato direto com os fatores determinantes da existência e suas indeterminações e o jogo que resulta desse processo.

Os pensadores afirmam que o argumento de que a vida não é uma história previamente escrita ou previamente dita tem caráter reducionista, pois é exatamente por este fato, que os vivos querem construir sua história. “Os trajetos humanos são construídos, condicionados naturalmente pelas “canalizações” sociais, mas também pelas configurações de

terreno, pelos genes biológicos, pelos sinais e pelas instruções herdadas que precisam ser corrigidas” (PINEAU e LE GRAND, 2012 p.118).

Em seu ponto de vista, tanto a filosofia crítica da história quanto a Escola dos Anais desmontam uma visão falsamente simples sobre o objeto da história. Esse objeto não é em si preexistente, mas um construto elaborado a partir de vestígios passados e de pontos de vista presentes. Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, lançou a história nova com o “conhecimento por meio dos vestígios”.

Desse modo, as histórias de vida vêm se consolidando como um viés para as pesquisas em Ciências Humanas. Bertaux (2010) argumenta que o termo “narrativa de vida” leva à concepção de algo que trata da totalidade da história de um sujeito: começaria pelas origens sociais e cobriria toda sua história de vida, descrevendo não só sua vida interior e ações, mas também os contextos interpessoais e sociais que atravessou. Essa representação “total” é a da autobiografia escrita.

Diante do fato, Bertaux (2010) propõe uma concepção diferente, denominada como relato de vida: consiste em considerar que algo de narrativa de vida ao ser contado a outra pessoa é um episódio qualquer de sua experiência vivida, o que não exclui a inserção de outras formas de discurso em seu interior. Descrições, explicações, avaliações, embora não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados.

A leitura e as reflexões sobre os pensamentos dos autores que compuseram este texto sobre história de vida nos encaminharam a perceber a pluralidade de terminologia e de concepções sobre o tema.

É nessa hipercomplexidade e heterogeneidade teórica, que se constroem os sentidos, que nos fornecem um modelo para a construção de uma história de vida, expressando as mediações produzidas pelo sujeito que elabora sua história e a narra.

Buscamos entender a história de vida em nosso trabalho como uma abordagem que enfoca a globalidade da vida e não apenas alguns aspectos, buscando as mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória investigada. Em um processo de interação com a memória, produziu-se a construção das narrativas do nosso sujeito.

Christine Delory-Momberg (2008) alega que o ato de narrar a vida confere à narrativa o sentido de ser uma forma de expressão, que faz de nós o próprio personagem de nossa vida. Não narramos a nossa vida porque temos uma história, mas temos uma história porque narramos a nossa vida. Expressando seu pensamento afirma:

O espaço – tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem as nossas história, ou seja, construções segundo as quais apreendemos nossa vida. Jamais atingimos diretamente o nosso vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos [...] (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

Na concepção da autora, é a narrativa que nos inscreve na história e na cultura. As histórias de vida, na linguagem da narrativa, remete à historicidade das linguagens da narrativa, ou seja, as histórias que contamos se inscrevem sob as condições sócio-históricas da época e da(s) cultura(s) às quais pertencemos.

Nessa visão, existe uma história (uma historicidade) em uma narrativa de vida e há uma história (uma historicidade) do indivíduo que narra sua vida, possibilitando o acesso à maneira como os sujeitos de uma determinada época e espaço configuraram suas vidas. Conseqüentemente, as narrativas expressam a história, a cultura e a sociedade, tornando-se o espaço onde o sujeito se constrói como ser singular e onde se produz como ser social (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Na fundamentação teórica da autora, encontramos a justificativa para trabalhar o conjunto de narrativas, construído mediante o relato da professora *Ivone* acerca de sua trajetória pessoal, profissional e social num dado espaço-tempo.

Analisando a sociedade atual, Delory-Momberger (2008), a concebe impregnada de transformações políticas, econômicas e tecnológicas, que a tornaram complexa, fazendo com que o indivíduo perdesse sua centralidade. Diante dessas mudanças, a sociedade entrega ao indivíduo a tarefa de produzir em si mesmo o vínculo social, buscando nele mesmo os recursos para sua socialização.

Nessa linha de análise, a autora compreende a educação como execução e o resultado do trabalho de reflexividade e de subjetivação impressos no sujeito no qual atua. Este, então, apropria-se do projeto exterior da educação, tornando seus: condutas e valores comuns, representações e concepções comuns, saberes comuns, encontrando, dessa maneira, o seu lugar no lugar comum do vínculo social. Esse processo de socialização consiste em fazer incorporar no sujeito os objetivos e os valores, que constituem os modelos e os projetos educativos.

Referindo-se às sociedades tradicionais, a autora destaca que, nelas, os tempos e os espaços eram marcados por linhas estáveis e contornos claramente definidos, em oposição ao momento atual, onde esses tempos e espaços tornaram-se complexos, amplos e as definições institucionais menos definidas, obedecendo à variabilidade e à flexibilidade.

No contexto pós – moderno, Delory-Momberger (2008) pensa a narrativa como um caminho significativo e uma alternativa identitária, que pode beneficiar a todos neste mundo desordenado, no qual o indivíduo busca sua identidade nos pertencimentos comunitários ou em fidelidades espirituais (religiões, seitas, espiritualidades diversas), nos valores e normas de conduta, que a atual sociedade não mais oferece.

Logo, ao relatar sua vida, o indivíduo se dá uma identidade. De acordo com Chiozzini; Mesquista e Tuma (2007), narrar uma experiência vivida, o fato e o ato significa um processo sem “neutralidade”. Os motivos e as finalidades estão presentes nas narrativas, expressando a forma dos elementos constitutivos de uma identidade.

Através da voz da narradora foi possível viabilizar o processo histórico e social de um tempo – espaço, propiciando o entendimento sobre sua formação, prática, saberes, discursos educacionais, o papel da escola, relação professor – aluno, construção da identidade profissional. Portanto, sua história foi focada dentro de um sistema, por se tratar de um sujeito que se constituiu em condicionantes sociais.

Essa incursão, propiciada pelas narrativas, também considerou a dimensão humana da professora. Tornou-se possível, dessa forma, buscar a construção de novos conhecimentos e verificar as modificações ocorridas em relação ao processo de formação e atuação docentes. Como se sabe, as mudanças sociais, políticas e educacionais das últimas décadas influenciaram as experiências profissionais.

Para Eliseu Clementino de Souza (2008), a pesquisa com narrativas inscreve-se no espaço onde o narrador parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, uma vez que as histórias pessoais que o constituem estão produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas. O autor entende que: “A construção da narração instala-se na relação entre identidade e subjetividade, a partir da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo de sua vida” (SOUZA, 2008, p. 91).

O autor afirma que as narrativas demarcam um espaço, onde o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência para narrá-los, organiza suas ideias e reconstrói sua vivência pessoal e profissional reflexivamente, visando compreender seu vivido. A memória, então, se inscreve como uma construção social e coletiva, vinculada à inserção do sujeito em diferentes grupos sociais.

As histórias de vida e as narrativas, conforme Souza (2008), marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto na profissional e entrecruzam movimentos da profissionalização docente, que se inscrevem na história de vida de cada sujeito, enquanto autor e

ator de sua própria narrativa e nos modos de narração revelam novas formas de compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão. Isso caracteriza a história de vida como excelente perspectiva de formação.

Ampliando a discussão sobre narrativas, temos a concepção de Bertaux (2010), afirmando que:

Uma narrativa de vida que conta uma história de vida é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações, cuja sequência constitui a linha de uma vida, que não é reta, mas sim “quebradas”, pois embora contínuas, são sacudidas por forças coletivas, que reorientam seus percursos (BERTAUX, 2010, p.68)

No decorrer da vida, existe uma sucessão de projetos, períodos, acontecimentos, situações, interações e ações. Não há como representar o sujeito como indivíduo isolado. Os seres humanos vivem em grupo. Portanto, só podemos compreender as ações de um sujeito se levarmos em conta os grupos dos quais ele fez parte em algum momento de sua existência: as relações familiares e interpessoais, a experiência da escola e da formação dos alunos, a inserção profissional, o emprego, a articulação dos domínios da existência, os domínios específicos (BERTAUX, 2010).

O autor dimensiona as narrativas de vida como testemunhos da experiência vivida que podem ser colocadas à serviço da pesquisa sociológica. Na perspectiva etnossociológica, as experiências vividas são verdadeiras jazidas de saberes. Não se trata de compreender um indivíduo, mas um fragmento da realidade sócio-histórico: um objeto social.

A explicitação da concepção de Bertaux sobre as narrativas de vida apresenta apenas uma das maneiras de utilizá-las como caminho ao conhecimento de objetos sócio-históricos, numa perspectiva por ele denominada de etnossociológica.

Na abordagem da história de vida, a temporalidade assume relevância, pois é o elemento que nos permite as reflexões e as análises dos conteúdos narrativos, onde se cruzam passado, presente e futuro. Com esse entendimento, Inês Ferreira de Souza Bragança (2009) afirma que o presente problematiza o passado, projetando o futuro. Para ela, uma história de vida refere-se ao movimento ontológico de conhecer, de dar sentido às trajetórias vividas sempre com vistas às construções do futuro. É o trabalho de um indivíduo em sedimentar o passado na construção dos múltiplos sentidos do presente e do futuro.

A opção pela história de vida como caminho metodológico para este trabalho possibilitou a construção das narrativas, numa concretização das memórias da professora, configurando o conteúdo para ser refletido e interpretado. Nessa incursão da professora em si mesma, produzindo as narrativas, a história de vida e a memória se integram e não se desvinculam. Portanto, a história de vida é marcada pela categoria memória.

3 MEMÓRIA: UMA TRAMA DE VIDA E PROFISSÃO

O objetivo desta parte é trabalhar o conceito de memória como categoria fundamental na pesquisa sobre histórias de vida. Na concepção adotada por Daniel Bertaux, as narrativas coletadas junto aos pesquisados, neste caso, junto à professora *Ivone*, devem privilegiar o significado das experiências tanto no momento de sua ocorrência como no processo de ressignificação das mesmas ao serem narradas tempos depois.

Segundo Daniel Ferraz Chiozzini, Ilka Miglio Mesquita e Magda Madalena Tuma (2007, p. 103), a história de vida como metodologia é marcada pela categoria memória, a qual possibilita a construção das narrativas, viabilizando o entrecruzamento do indivíduo com o coletivo, do imediato com a tradição, do subjetivo com o objetivo. Nesse movimento, o passado é entendido e lançam-se possibilidades para analisar o presente.

A memória, como categoria que perpassa diversos campos do conhecimento, recebe diferentes definições. Grande parte das pesquisas com histórias de vida tem seus aportes nos estudos desenvolvidos pela Psicologia Social, os quais consideram o conceito de contexto e função social da memória (FONSECA, 1997). Dessa forma, as histórias narradas possibilitam compreender o modo de ser do sujeito e o contexto social no qual exerce sua profissão.

Ao se eleger a história de vida da professora como conteúdo a ser analisado nesta pesquisa, tendo a memória como categoria central, buscamos as reflexões propostas por alguns estudiosos desse assunto. Diversos pensadores fornecem o suporte teórico para a análise do conceito tratado neste capítulo: Maurice Halbwachs (2006); Michel Pollak (1989); Henri Bergson (1999); Ecléa Bosi (1983); Jacques Le Goff (1992); David Lowenthal (1998); Paul Connerton (1999); também são citados: Daniel Ferraz Chiozzini, Ilka Miglio Mesquita e Magda Madalena Tuma (2007); Selva Guimarães Fonseca (1997); Alessandro Portelli (1997).

Maurice Halbwachs (2006), considerado referência clássica para se pensar a memória, afirma que a memória pessoal se constrói coletivamente, apoiando-se na memória social. A primeira se utiliza da segunda para preencher lacunas ou para confirmar os dados lembrados. A segunda envolve a primeira, mas não se confunde com ela.

Para o autor, a memória individual não é isolada e nem fechada. Para evocar o passado, a pessoa recorre às lembranças de outros e se utiliza de pontos de referência fora de si, fixadas no social: palavras e ideias emprestadas de seu ambiente. Lembra-se apenas do que é visto, é feito, é sentido, é pensado num determinado momento. Assim, a memória da pessoa não se confunde com a dos outros. “Ela está muito estreitamente limitada no tempo e no espaço” (Halbwachs, 2006, p.72), mas seus limites podem ser mais estreitos e mais distanciados. São memórias construídas na família, na igreja, nas classes sociais e também as

difundidas pelos marcos da história nacional. Muitas vezes, os fatos históricos não são conhecidos pela pessoa e esta precisa recorrer à memória dos outros, configurando uma memória tomada como empréstimo.

De acordo com Halbwachs (2006), para reconstituir, em sua integridade, a lembrança de tal acontecimento, seria preciso que se juntassem todas as reproduções deformadas e parciais de que ela é objeto entre todos os membros do grupo. Ao contrário, as lembranças pessoais são inteiramente do indivíduo, estão inteiras em si. Nesse sentido, cada indivíduo pode construir sua memória particular sobre suas experiências sociais, mas a social sempre será exterior à do indivíduo.

A vida acompanha um movimento contínuo e quando o indivíduo volta à compreensão de determinado acontecimento, pode sempre distribuir suas diversas partes entre os pontos de divisão do tempo coletivo encontrado fora do indivíduo, que se impõe fora de todas as memórias individuais porque não tem sua origem em nenhuma delas. “[...] o tempo social assim definido seria totalmente exterior às durações vividas pelas consciências [...]” (HALBWACHS, 2006 p. 75).

O indivíduo, ao se tornar adulto, participa de modos mais distintos e mais refletidos com relação à vida e ao pensamento dos grupos de que fazia parte, no início, quase sem perceber (HALBWACHS, 2006). Como as novas noções sobre fatos, reflexões e ideias reagiriam sobre suas lembranças? A pessoa é remetida diretamente com algumas das suas antigas impressões pela memória e, através dessas ideias mais ou menos precisas, a reflexão permite imaginar como teria sido o seu passado, mediante a ajuda de narrativas, testemunhos e confidências dos outros.

A lembrança é uma reconstrução do passado com ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras re-construções feitas em épocas diferentes e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada. (HALBWACHS, 2006, p. 91)

Evocar diretamente algumas lembranças implica na não distinção entre os casos e assim, lembranças podem ser representações que se baseiam em testemunhos e deduções. Dessa forma, a parte do social ou do histórico na memória que se tem do nosso próprio passado é muito maior do que se possa imaginar.

Halbwachs (2006) concebe a memória como resultante de um processo histórico, que engloba dois tipos: a pessoal e a social. Sobre isso, afirma:

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupa e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios [...]. A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto. (HALBWACHS 2006, p. 34)

Outro estudioso do tema é Michel Pollak (1989), que destaca a existência de uma disputa de memórias. Essa tensão se caracteriza pelas decisões sobre o que se tornar memória disponível e o que se tornar esquecimento, evidenciando o problema das “memórias subterrâneas”.

A análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias ressaltou a importância das “memórias subterrâneas”, que se opõem à coletiva, legitimada pelo Estado e que, para Halbwachs, é a forma mais completa de uma memória coletiva. As subterrâneas prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e, imperceptivelmente, afloram em momentos de crise de forma brusca e exagerada. Nesse momento, as memórias entram em disputa. São aquelas que significam alguma vergonha, escárnio, humilhação e, por esse motivo, são silenciadas no interior dos grupos. São memórias excluídas da memória coletiva nacional.

Pollak (1989) descreve outro tipo de memória em relação aos grupos (entendidas, anteriormente, como coletivas ou sociais do Estado nacional por Halbwachs): memória enquadrada. É uma operação coletiva dos acontecimentos e interpretações do passado, integra-se em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades: partidos, sindicatos, igrejas, regiões, famílias, nações, entre outras. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e instituições sociais, definindo seu lugar, sua complementaridade e as oposições irreduzíveis. O enquadramento não é arbitrário, mas os sentidos da memória devem ser mantidos e revistos, quando necessário, para satisfazer a justificação da história do grupo.

Conforme o exposto, o trabalho de enquadramento da memória é sustentado pelo material fornecido pela história. A análise do enquadramento é uma forma de estudar como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O instrumento da história oral parte das memórias individuais, faz aparecer os limites do enquadramento e revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar feridas, tensões e contradições entre imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais (POLLAK, 1989).

O processo do “enquadramento da memória” pode servir tanto para a

manutenção do poder, que institucionaliza a coletiva e a cristaliza como determinada memória nacional, quanto à coesão do grupo em seu quadro de referência.

O processo de construção da memória traz à pessoa um sentido de identidade individual e grupal e tem um caráter dinâmico. É exigente e resistente em relação ao que deve ser mantido e ao que deve ser mudado e às origens de reinterpretações do passado perante as necessidades que se apresentam no presente e nas projeções para o futuro. (POLLAK, 1989).

A complexidade da memória individual e coletiva como elemento constituinte do sentimento de identidade implica, conforme Pollak (1989), o processo de seletividade da memória individual contendo uma valorização exagerada ou uma exclusão do que se deseja e do que se relaciona à imagem que a pessoa constrói de si, expõe a si mesma e aos outros.

Nessa ótica, uma história de vida mediante narrativas orais condensa uma história social do indivíduo e é suscetível de ser apresentada de acordo com o contexto onde é relatada; porém, essas variações são limitadas, pois se tenta manter uma coerência por meios lógicos e por uma continuidade.

Definida por Pollak (1989) como uma reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizam uma existência. O trabalho de reconstrução de si mesmo leva o indivíduo a tentar definir seu lugar social e suas relações com o outro. Segundo Pollak, (1989), a memória é construída em nível individual e o que é gravado, recalcado, excluído, lembrado é o resultado de um trabalho de organização, pois ela é seletiva. Complementando o seu pensamento, o autor esclarece que:

Uma história de vida colhida por meio de uma entrevista oral é, também, suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto na qual é relatada. Mas assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas [...]. E assim como as memórias coletivas e a ordem que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão, de um equilíbrio precário de um sem-número de contradições e de tensões (POLLAK, 1989, p. 13).

Henri Bergson (1999) contribui no sentido de se pensar o assunto a partir de dois conceitos: a memória-hábito e a memória pura. Em sua concepção, a primeira refere-se a uma memória mecânica, corporal, relacionada às ações motoras, que vamos introjetando a partir das experiências vivenciadas. É aprendida por repetição, ocorrendo na família, na escola, na igreja. O corpo guarda esquemas de comportamento dos quais se vale

automaticamente e os utiliza no agir sobre as coisas. Trata-se de um aprendizado que atende as exigências da sociedade, pois é parte do processo de um adestramento cultural. É a memória dos mecanismos motores, incorporada às práticas do dia-a-dia. Para o estudioso, a memória-hábito ou mecânica parece formar um todo com a percepção do presente.

Bergson (1999) refere-se ao outro conceito como memória pura ou lembrança. Trata-se das imagens que nos ocorrem de forma indiferente à memória-hábito e que parecem reconstituir um passado vivido. A lembrança é visitada pela memória que guardamos do passado, invade o nosso consciente e nos torna capazes de desenhar os acontecimentos vividos, “seus contornos, sua cor e seu lugar no tempo” (BERGSON, 1999, p. 97). A lembrança, ao se atualizar na imagem, torna consciente um momento único, singular da vida, caracterizando seu caráter evocativo. Refere-se a uma situação definida, individualizada, singular que constitui uma autêntica ressurreição do passado.

O autor destaca que, ao se buscar determinadas imagens na lembrança, estas devem ser entendidas a partir do todo, nos gestos, nas ações e não somente através do cérebro, ou seja, a partir de toda linguagem corporal. Esse pensamento rompe com as ideias anteriores que localizam a memória em algum lugar do cérebro, dando-lhe amplitude e complexidade, corporificando-a. Ecléa Bosi, apropriando-se dos conceitos desenvolvidos por Bergson discute sobre os conceitos de contexto social e função social da memória. Segundo a autora:

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os campos de referência peculiares a esse indivíduo. (BOSI, 1983, p. 17)

Bosi (1983), ao falar de imagens, deixa claro que não se deve esquecer de que as relações sociais e coletivas são imagens construídas sobre esses coletivos. Assim, as análises de Bergson e Halbwachs não são excludentes quanto aos conceitos de memória, pois diferem apenas em sua posição epistemológica. A pesquisadora entende a memória no limiar entre o social, o coletivo e o individual, reelaborada pelo indivíduo, não tendo inventado um novo conceito de memória para resolver a tensão entre coletivo e individual.

Bosi (2004) oferece uma expressiva contribuição em relação à recuperação da memória. Segundo a autora, a memória dos velhos pode ser trabalhada como mediação entre a atual geração e as testemunhas do passado, constituindo-se em um intermediário informal da cultura. As histórias dos personagens de Bosi mostram que a função social exercida durante a vida ocupa parte significativa da memória dos velhos e isso não ocorre por

acaso. A memória, na velhice, é uma construção de pessoas, agora envelhecidas, que já trabalharam e é uma narrativa de homens e mulheres que não são mais membros ativos da sociedade, mas que já foram. Significa que os velhos, apesar de não serem mais propulsores da vida presente de seu grupo social, têm uma nova função social: lembrar e contar para os mais jovens a sua história, de onde eles vieram, o que fizeram e aprenderam. Na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade.

Em sua concepção, a memória é um trabalho sobre o tempo, mas um tempo vivido, conectado pela cultura e pelo indivíduo. O conjunto das lembranças é uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição ao que será lembrado. Dessa forma, a memória opera com liberdade, escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não de forma arbitrária, pois se relacionam através de índices comuns.

Ancorada em tais pressupostos, Bosi (2004) define uma orientação teórica para o seu trabalho de pesquisa sobre lembranças de velhos: o pressuposto de que existem campos de significação na vida subjetiva.

Bosi (2004) tem o princípio central de sua orientação teórica fundamentada em Bergson quanto à conservação do passado. Este sobrevive quando é chamado pelo presente sob as formas de lembranças ou sobrevive em si mesmo, em estado inconsciente.

Nesse entendimento sobre a memória, a autora alerta que:

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1983, p. 68).

Ampliando as vertentes teóricas deste texto, aparece um pensador que trabalhou a memória entre os conceitos de Bergson e Halbwachs: Jacques Le Goff (1992), que a concebeu como propriedade de conservar certas informações passadas ou reinterpretadas como passadas. Enquanto fenômeno singular, a memória é passível de transmissão através da palavra. Tal concepção é tradicionalmente aceita pela Psicologia social por ter essa característica.

Le Goff (1992) afirma que a memória não é apenas individual. Existe a coletiva, que é composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas e não somente a ele pertencem. São entendidas como propriedade de uma comunidade ou de um grupo. A memória coletiva reelabora os fatos de forma constante.

Para esse historiador, é preciso diferenciar as sociedades de memória oral e

as de memória escrita. Ele aplica o termo memória coletiva para os povos sem escrita e memória social para povos onde a escrita já está instalada, os quais teriam, como testemunhas os documentos escritos.

Para Le Goff,

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (1992, p. 476).

O autor assinala que a memória procura salvar o passado para servir o presente e o futuro e alerta para o fato de que “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1992, p. 476).

David Lowenthal (1998) também estudou a memória e afirma que a consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado, pois o acontecido é parte integral da própria existência. Não se tem consciência de todos os resíduos, no entanto, o passado coexiste com o presente e, ao mesmo tempo, se distingue dele. A consciência do passado ocorre através da memória, da história e de fragmentos.

Nessa concepção, Lowenthal (1998) alega que toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças, recupera-se a consciência de acontecimentos anteriores, consegue-se distinguir o ontem de hoje e confirma-se que já se viveu um passado. Afirma também que seu interesse nessa análise se concentra no caráter pessoal e coletivo da memória, na lembrança sustentando o sentido da identidade. A memória impregna a vida. As lembranças permeiam o presente e se agrupam em hábitos, recordação e momento.

O hábito abrange todos os resíduos mentais de atos e pensamentos passados, sejam ou não conscientemente lembrados. A recordação, mais limitada que a memória comum, envolve a consciência de ocorrências passadas ou condições de existência. Momentos são recordações preciosas propositadamente recuperadas da grande massa de coisas recordadas (LOWENTHAL, 1998).

Para o autor, o passado lembrado é individual e coletivo, mas a memória é pessoal, enquanto forma de consciência. “No processo de entrelaçar nossas recordações dispersas em uma narrativa, revemos os componentes pessoais para adequar o passado coletivamente lembrado e, gradualmente, deixamos de diferenciá-lo” (LOWENTAL, 1998, p. 81).

Outra dimensão dada pelo autor à memória é a sua relação com a identidade.

Relembrar o passado é fundamental para o sentido de identidade da pessoa: “saber o que fomos confirma o que somos” (LOWENTHAL, 1998, p. 83). Recordar experiências passadas possibilita a nossa continuidade. A memória é a fonte de identidade pessoal.

Prosseguindo no seu pensamento, Lowenthal (1998) expressa que, quando se tem uma lembrança, verdadeira ou falsa, essa memória, de alguma maneira, relaciona-se ao passado. Cada tipo de recordação implica sua própria perspectiva sobre o passado. A memória se justapõe aos tipos de recordação, desde a lembrança funcional, passando pelo devaneio até a imersão virtual em um tempo passado, moldando a percepção do passado relembrado. A memória filtrou, deixando somente fragmentos dos fragmentos do que se experienciou.

O autor conclui que o passado relembrado diverge da experiência original, opondo-se a Bergson, cujo ponto de vista é o de que a função da memória é conservar o passado, concebendo a função da memória não como adaptação do mesmo, mas visando enriquecer e manipular o presente. A memória ajuda a entender as experiências anteriores. As lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, fundadas em ações e percepções posteriores e em códigos que se vão modificando, através dos quais é simbolizado e classificado o mundo em redor do ser humano.

Paul Connerton (1999), em sua argumentação, refere-se à memória em geral, afirmando que a experiência do presente depende, em grande medida, do conhecimento do passado. O mundo presente é entendido numa relação causal com os acontecimentos e objetos pretéritos, os quais se tornam referências de que não estamos vivendo no presente. Em sua opinião, é difícil extrair o passado do presente.

No que tange à memória social, Connerton (1999) ressalta que as imagens do passado legitimam, geralmente, uma ordem social presente, o que pressupõe uma memória partilhada entre seus participantes. Caso as memórias que têm do passado da sociedade divergirem, seus membros não podem partilhar experiências ou opiniões. Um exemplo dessa condição é a dificuldade de comunicação entre gerações com diferentes conjuntos de memória, pois, embora fisicamente presentes num dado contexto, tornam-se mental e emocionalmente isoladas. O autor também distingue a memória social da atividade de reconstituição histórica, uma vez que o conhecimento de todas as atividades humanas passadas só é possível através do conhecimento dos seus vestígios. A reconstituição histórica, portanto, não depende de uma memória social.

Connerton (1999) define três tipos de memória:

- Memória pessoal: refere-se aos atos de recordação, tendo como objeto a história de vida de cada indivíduo. São memórias que se localizam e se

referem ao passado pessoal e representam uma relação importante entre o conceito de identidade pessoal e diversos estados mentais do passado.

- Memórias cognitivas: são recordações do significado de palavras, poemas, anedotas, histórias, traçados de uma cidade, equações matemáticas, princípios da lógica e outras.
- Memória hábito: consiste na nossa capacidade de reproduzir uma determinada ação: recordar como se lê, como se escreve ou se anda de bicicleta e outras ações. Faz parte do passado, mas não se consegue lembrar de como, quando ou onde se adquire esse saber.

O autor destaca que a memória, como fenômeno especificamente social, tem sido negligenciada devido ao fato de certos tipos serem privilegiados como foco de atenção. Ressalta Halbwachs como um cientista que reconheceu a importância da memória social, demonstrando que a ideia de uma memória individual separada em absoluto da social é uma abstração quase sem sentido.

Em sua compreensão, Connerton (1999) reafirma sua ideia ao conceber a produção histórica narrativa contada informalmente como atividade básica para caracterizar as ações humanas, mas também a memória social. Além disso, o autor enfatiza que esta também está nas cerimônias comemorativas e nas práticas corporais, pois permitem que as imagens do passado sejam conservadas e transmitidas através desses rituais, mas afirma que esses aspectos da memória social estão sendo negligenciados.

Quando analisa o caso das histórias de vida, Connerton (1999) observa que elas são utilizadas pelos historiadores com um quadro mental prévio, o que leva o entrevistado a hesitar em contar sua vida. Aumentando ainda essa dificuldade, o pesquisador encoraja o entrevistado a uma narrativa cronológica, ajustando-o, inconscientemente, a um modelo pré-concebido e alheio que tem sua origem na cultura incorporada nas instituições dominantes.

Uma história de vida, na visão de Connerton (1999), deve constituir-se de um conjunto de narrativas que se interligam, deve estar situada na história dos grupos onde os indivíduos vão adquirindo a sua identidade.

As vertentes teóricas referenciadas neste texto abordando a memória, a despeito de algumas diferenças epistemológicas entre si, trazem, em seu bojo, a teorização necessária para a fundamentação desta pesquisa, possibilitando analisar os conceitos utilizados para a interpretação das narrativas produzidas pela professora Ivone através de suas memórias individuais articuladas com sua memória social.

Os autores citados têm, em comum, o conceito do contexto social da

memória, configurando o entrelaçamento do modo de ser do sujeito com o mundo social onde está inserido. Analisando as ideias por eles construídas, optou-se por trabalhar a trajetória da professora na perspectiva de uma memória que permitisse a compreensão da trama existente entre suas experiências individuais e suas experiências sociais, revelando o que deveria ou não ser lembrado e narrado.

Considerou-se, portanto, como mais importante nesta investigação, a busca da significação e da subjetividade atribuídas ao passado pela professora, dando forma a sua vida inscrita em um determinado contexto social e histórico, tendo a história de vida como caminho a ser percorrido.

Pautando-se nas reflexões dos teóricos, podemos interpretar as narrativas da professora *Ivone*, tendo como referência o conceito de contexto e função social da memória, o que nos faz compreender o seu processo de reconstrução das experiências passadas.

Para Alessandro Portelli (1997), a memória se concretiza ao ser verbalizada pela pessoa e traz à tona um conteúdo a ser analisado por meio de narrativas. Para aqueles que se dedicam à pesquisa no campo da memória, o importante é que ela seja um processo ativo de construção de significações e carregada de subjetividade do narrador.

As memórias da professora *Ivone*, expostas por meio das narrativas, fornecem indícios e caminhos para a compreensão, a partir do seu olhar, da sociedade na qual viveu e, a partir desses dados, é possível recompor o processo histórico por ela vivenciado, transitando por seus referenciais explicativos quanto a sua formação e prática docentes.

Ao desenvolvermos este texto, objetivamos a criação de um espaço de reflexão e opções para se compreender um objeto social, revivendo um passado e se edificando como pessoa e profissional. Dentro do campo amplo que se constituiu envolvendo o conceito de memória, optamos por trabalhar com uma incursão metodológica que dimensione os diferentes aspectos da trajetória de vida de uma professora como sujeito singular e reconheça mudanças e permanências pertinentes a um grupo profissional: o de professor.

4 DIALOGANDO COM OS CONTEXTOS: UMA COMPREENSÃO SOBRE O QUE É “TORNAR-SE PROFESSORA”

Dialogar com os contextos que envolvem o sujeito de nossa pesquisa significa buscar compreendê-lo nas relações estabelecidas com espaços e tempos de sua formação pessoal e profissional, identificando os significados que confere para as experiências vividas.

Essa compreensão pressupõe que a professora *Ivone*, nascida em 1937, no Paraná, seja entendida como um sujeito histórico-social-circunstanciado em um determinado tempo-espaço dentro de uma cultura específica, com modos próprios de interpretar, compreender e explicar a realidade. Desse modo, um ser vinculado à historicidade.

A partir de uma aproximação com a abordagem sócio-histórica de Pineau e Le Grand (2012), Nóvoa (1992), Delory-Momberger (2008), buscamos entender os diferentes lugares de onde fala a professora *Ivone* e identificar o que narra sobre si mesma, enquanto mulher e professora.

Com base em Ferrarotti (1983, p. 50-51), as histórias individuais são uma síntese vertical de uma história social, tornando-se um meio de acesso ao conhecimento de um sistema social. Portanto, transitamos pela infância, contexto familiar, contexto profissional e pela leitura que a mesma faz, no presente, de seu passado.

Ao buscarmos a relação da professora com seus contextos, visamos memórias coletivas, sentimento de memória nacional, laços de identidade e pertencimento, que permeiam a constituição do nosso sujeito.

Halbwachs (2006) assevera que a história individual compreende o indivíduo em seu processo coletivo, relacionando memória individual e coletiva, fundamentadas em enquadramentos sociais. Assim, as narrativas visam as mediações sociais e contextuais, que dão sentido à trajetória investigada.

Logo, o estudo das memórias da professora *Ivone* contém a intenção de se compreender os fragmentos de sua história de vida, que revelam um contexto mais amplo, sua maneira de ser configurando marcas de uma época e sua formação pessoal e profissional influenciadas por vários acontecimentos.

4.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Nessa vertente de análise, faz-se necessário entender o lugar onde a professora *Ivone* foi constituída e se constituiu e identificar a imagem que mantém de si mesma e de sua profissão. O lugar remete à relação da pessoa com ela própria e com os outros. É constitutivo do “eu”.

De acordo com Entrikin (2005) a relação do “eu” com o mundo e do “eu” com os outros é construída pelos elementos subjetivos e objetivos do ambiente e da comunidade. Segundo o autor, os lugares se constituem, aprendem e ensinam, formando os atores que neles vivem. Portanto, separar a pessoa de seus lugares é separá-la de sua historicidade, pois é preciso ser de alguma parte e construir lugar.

Entre 1954 e 2007, o País foi cenário de muitas mudanças: ditaduras, redemocratização, lutas sociais, reformas educacionais, mudanças nos modelos de formação docente e da profissionalização, emancipação feminina e muitas outras. Foram fatos marcantes, que provocaram transformações no âmbito nacional e local.

Figura1- Cidade de Jacarezinho-PR



Fonte: <http://www.jacarezinho.pr.gov.br/> acesso em 21/02/2014.

Nesse contexto mais amplo, encontra-se a cidade de Jacarezinho (Figura 1), denominada “cidade universitária” e também conhecida como cidade do Norte Pioneiro do Paraná. A cidade possui um reduzido número de indústrias, mas tem, ao seu redor, centenas de pequenos sítios e grandes fazendas. Sua história foi fortemente marcada por uma intrincada rede entre a hierarquia clerical, oligárquica e política, o que muito influenciou o aspecto cultural, econômico e social do Município. Nessa cidade, nasceu e ainda vive o sujeito desta pesquisa.

Conforme Elton Alves dos Santos (2009), em 1888, a região da atual Jacarezinho, foi ocupada por descendentes italianos, espanhóis, portugueses e por mineiros e paulistas. A família Alcântara é vista como fundadora do Município que, em 1908, começa a

produzir café em abundância. Em 1925, a cidade recebe ferrovias para escoar as grandes safras de café. A estratégia para a criação de dioceses perto de ferrovias em uma área onde expandiam os cafezais fez surgir a Diocese de Jacarezinho, em 1926, tendo como primeiro bispo D. Fernando Taddei, que muito se empenhou com relação à educação e conseguiu a criação de dois colégios católicos: o Cristo Rei, voltado para a educação dos meninos e o Colégio Imaculada Conceição para a educação de meninas.

Em 1942, tomou posse o segundo bispo: D. Ernesto de Paula. De acordo com Eric Simon (2008), nesse período ocorreu um forte crescimento da região devido à migração de paulistas e mineiros e as grandes produções cafeeiras. No ano de 1947, D. Geraldo de Proença Sigaud foi escolhido como o terceiro bispo de Jacarezinho, convencido de que a cidade não podia se alienar dos acontecimentos nacionais. Deixava entrever que a igreja, em seu bispado, participaria de forma mais ativa nas questões políticas e educacionais.

O autor ressalta que D. Sigaud, por ser extremamente conservador, investiu fundo na educação, mantendo, ampliando e fortalecendo as bases do catolicismo na cidade. Sua maior preocupação sempre foi com o ensino. Lutou contra o comunismo e a modernidade que afetava os membros de sua diocese, embora a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), desde sua fundação, tendesse a olhar mais brandamente para as novas questões que surgiram pós segunda guerra mundial. Sobre isso a professora *Ivone* comenta:

A religião em Jacarezinho foi forte, presente a ponto de dar início a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, cujo pioneiro diretor foi Dom Geraldo Sigaud. Lembro que as meninas do colégio saíram de balizas e saltaram¹. O fato foi criticado pelos padres (MONTEIRO, 2013).

D. Sigaud adquiriu a escola de comércio, incentivou a construção do Colégio Marista em Londrina², inaugurou o Seminário Diocesano em Jacarezinho, o Colégio Nossa Senhora de Fátima em Londrina numa tentativa de frear o crescente aumento dos colégios protestantes, londrinenses (SIMON, 2008).

Simon (2008) afirma que D. Sigaud foi uma forte influência política e religiosa, orientando os rumos políticos da diocese e influenciando nas eleições estaduais. Em 1958, a Igreja Católica fez tentativas de aproximação com as tendências progressistas, mas o bispo continuou com sua postura conservadora. Em 1959, conseguiu junto ao governo do

¹ A professora *Ivone*, refere-se nesse momento a um desfile de sete de setembro das escolas jacarezinhenses.

² Mesmo Londrina sendo mais nova que Jacarezinho, cresceu rapidamente tornando-se, naquele período, um lugar de referência nacional devido, principalmente, a produção cafeeira. Segundo SIMON, “Dom Sigaud observando tal expansão e com medo de um forte crescimento protestante incentiva a criação do Colégio Marista” (2008).

estado a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), a primeira faculdade no interior do Paraná, para a qual foi nomeado diretor. Em 1960, D. Sigaud foi escolhido Arcebispo de Diamantina. O cargo de diretor da faculdade foi ocupado por alguns padres, mas o novo bispo D. Pedro Filipack, com ideias mais progressistas, assumiu novos posicionamentos e a Faculdade acabou por se laicizar. A Faculdade ocupou vários prédios da cidade até chegar ao seu lugar definitivo. Em 2006, por decreto tornou-se Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Figura 2 - Ilustrativa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho.



Fonte: http://www.gazetadopovo.com.br/reveleoparana/foto.phtml?foto_id=2301&cidade_id=&letra=T
acesso em 21/02/2014.

Portanto, pode-se dizer que a construção de estabelecimentos de ensino atendia a sociedade e servia também para atender os interesses da igreja, moldando a história social de Jacarezinho.

Destacamos que, em 1938, surgiu o Ginásio Rui Barbosa, mais tarde denominado Colégio Estadual Rui Barbosa. Neste lugar, a professora *Ivone* estudou desde os quatro anos de idade até o 3º ano de faculdade, que, por um período, funcionou nesse local. Segundo a mesma, o referido colégio foi um marco expressivo em sua vida.

4.2 CONTEXTO FAMILIAR, INFÂNCIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR

A vida cotidiana é a vida de todo indivíduo, na qual ele participa com sua individualidade, personalidade, habilidades, sentidos, sentimentos, ideias e ideologias, aprendendo no grupo os elementos da sua cotidianidade (HELLER, 1982).

Assim sendo, a vida cotidiana, na visão da autora, é a verdadeira essência da substância social. Cada indivíduo deve se apropriar da realidade, a seu modo, imprimindo a marca de sua personalidade: [...] o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico [...] (HELLER 1982, p. 20).

Com base nesse pensamento, procuramos analisar o curso de vida da professora *Ivone*, que se nos apresenta em função de seus determinantes e da maneira como foi vivido.

Bertaux (2010) afirma que o contexto do indivíduo integra suas redes de pertencimento (familiar, profissional, social, cultural e outras), inscrevendo-o num quadro de referências partilhadas.

As narrativas da professora sobre sua infância e família são breves, mas significativas, revelando ter sido a família algo muito forte na trajetória de sua vida e ter influenciado sobremaneira a sua formação como profissional.

Dessa forma, o sujeito de nossa pesquisa refere-se aos tempos de infância e às relações familiares, relatando lembranças carregadas de um intenso vínculo afetivo. Afirma o amor como a única definição cabível para se definir família. Em sua vida, sempre contou com o apoio dos pais e, posteriormente, do marido, para todos os seus empreendimentos existenciais e profissionais. Frisa, com muita propriedade, que seus laços familiares foram ricos.

Enquanto membro de sua família, a professora foi incorporando o mundo histórico, social e cultural no qual nasceu, foi interiorizando regras, comportamentos, atitudes, valores e foi constituindo a dimensão afetiva presente em sua maneira de ser e agir.

Nasci em Jacarezinho, Paraná, em 24 de outubro de 1937. Tive uma vida simples, voltada para a família e para a comunidade. A família sempre representou o maior laço afetivo. Não tem outra definição, pois é muito amor (MONTEIRO, 2013).

Portanto, a família é um referencial importante em suas representações, tornando-se um ponto forte na composição de sua vida. Experiências vividas desde o período da infância pontuam seu desejo de tornar-se docente. São acontecimentos que fornecem os

indícios para compreendermos sua escolha profissional e a ideia que foi construindo, ao longo do tempo, sobre o significado de ser professora.

A vontade de ensinar veio junto com a vontade de aprender sempre mais. Eu sempre me direcionava às pessoas que poderiam me acrescentar em conhecimentos. A motivação veio quando uma pessoa pediu para ver meu caderno e disse, então, que eu seria professora, pois minha letra era muito bonita. Estava com sete anos, fiquei muito feliz com essa observação. Meu pai estava presente e guardei isso na minha memória. Foi marcante (MONTEIRO, 2013).

Logo que eu aprendi as primeiras letras e fui alfabetizada, compreendi que minha mãe sentia dificuldade para ler e escrever. O que eu aprendia na escola, ensinava, letra por letra, para minha mãe. Havia escola noturna para adulto, mas meu pai não permitia que ela frequentasse. Então, eu me senti na obrigação de comprar um caderno de caligrafia para ensiná-la a escrever. Os anos foram passando e minha mãe conseguiu escrever corretamente suas ideias. Não foi totalmente alfabetizada, mas conseguiu se sentir feliz por poder se comunicar através da escrita (MONTEIRO, 2013).

Dominicé (1998) menciona que o adulto se constrói tomando como referência as relações familiares, que influenciam as escolhas quanto à profissão. Assim, podemos verificar que as imagens dos familiares são trazidas à memória e permanecem presentes por terem sido importantes na existência da professora, evidenciando como foi sua relação com a profissão escolhida e como geraram suas perspectivas para o futuro. Em outro trecho de suas narrativas, a professora afirma:

Eu senti gosto pela leitura e lia muito bem aos nove anos de idade. Chamava as meninas da vizinhança para lermos juntas e a minha leitura sempre correta, ia aumentando mais o meu interesse (MONTEIRO, 2013).

Quando terminei a 4ª série ginásial, minha mãe me perguntou o que eu queria fazer. Respondi que queria fazer Magistério. Em 1954, fiz o exame de admissão, obrigatório para entrar na escola Normal. Passei e, no primeiro ano, começou a aflorar o desejo pela profissão docente. Tínhamos excelentes professores, doutores, médicos, dentistas, que gostavam de lecionar, dando aulas de Língua Portuguesa, Geografia e outras disciplinas. Professor formado na área da Educação ou de História tive apenas na faculdade. Vinham de Curitiba e eram da Universidade Federal do Paraná, a mais antiga do Brasil, criada em 1912 (MONTEIRO, 2013).

Figura 3 - Ilustrativa - Professora *Ivone*, de vestido xadrez da esquerda para direita em sua formatura na escola Normal.



Fonte: Acervo pessoal da professora. Ano: 1956.

Figura 4 - Ilustrativa – Diploma escola Normal.



Fonte: Acervo pessoal da professora. Ano: 1956.

No final da primeira fala, percebe-se um pensamento de Perrenoud et al. (2001, p. 38):

A imagem do professor que a criança incorpora quando foi solicitada a aprender algo, representa-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras para reconstruir-se.

O que se depreende de seus relatos são os vínculos parentais, cenas remotas de sua infância e de sua vida escolar, pessoas que compuseram sua formação, enquanto recortes de uma existência ao longo do tempo. A escolha de ser professora está atrelada às suas vivências em família e ao período de escolarização. A trajetória escolar da professora aparece como um contexto fortemente presente em sua formação.

A escola é o lugar onde se aprende e se tem experiências de vida, apresentando-se como elemento expressivo da memória social carregada de significados. Conforme Emery Marques Gusmão (2004), a escola, como produto instituído da história de uma sociedade, é uma cultura, onde se estabelecem as relações da criança com o adulto que se tornam, com a posição ocupada no mundo social adulto e com o conjunto de atitudes, sentimentos, comportamentos e valores. Trata-se, pois, de um quadro de referenciais desenvolvidos ao longo da vida a partir da convivência com o lugar e com o outro. As incursões nas memórias da professora revelam as situações por ela vivenciadas, que, recortadas, vão se tecendo numa trama coerente, configurando sua história.

Cada cultura propicia o caminho para o indivíduo se constituir. As marcas da ação coletiva dos atores moldam a maneira de ser e de fazer do sujeito. As instituições são inseridas num contexto mais amplo, mas operam orientadas pela sociedade local. Por isso, fragmentos de memórias individuais e coletivas expressam referenciais sócio-histórico-culturais. Portanto, levamos em conta, as especificidades do lugar na investigação do nosso estudo.

Figura 5 - Ilustrativa- Professora *Ivone*, na terceira fileira de cima para baixo, a primeira à esquerda, com as colegas no Colégio Rui Barbosa.



Fonte: Acervo pessoal da professora anos 1990.

Nos contornos do Colégio Rui Barbosa, na cidade de Jacarezinho, a professora *Ivone* vivenciou grande parte de sua vida. Nele, começou o processo de sua escolarização: foi alfabetizada, cursou o Primário, Ginásio, ingressou na escola Normal. No mesmo colégio, ficou até o 3º ano de Faculdade. Foi professora por 27 anos e durante cinco anos foi diretora.

Trabalhei no Ginásio Rui Barbosa. Quando comecei, fui nomeada. Depois, fiquei 27 anos aqui como professora e cinco anos como diretora da Escola Aplicação Carlos Cavalcante. Funcionava diferente. Nesse colégio tinha: Primário. Depois o Ginásio até a 4ª série. Depois, você podia optar pela escola Normal ou Propedêutica Científico. Foram mudando também os nomes: era Científico e o outro era Contabilidade. Eu me formei aqui no Ginásio Rui Barbosa, em 1956, na escola Normal. Comecei no jardim da infância. Minha vida foi toda centrada no Ginásio Rui Barbosa dos quatro anos até o 3º ano da Faculdade (MONTEIRO, 2013).

O Colégio Rui Barbosa é um lugar de memória da professora, relativo a sua infância, juventude e escolaridade, percebido como muito eficaz, expressando boas recordações do tempo passado na escola.

No começo do ano formava-se fila para matricular o aluno, na porta da escola. Comerciantes, médicos, todo mundo queria matricular seus filhos. Tinham que dormir na sexta-feira na fila, para pegarem o início da semana, realizarem a matrícula até 4ª série. O ensino era fabuloso. O Ginásio era excelente. Os alunos saíam do Científico e acabavam passando na Universidade Federal do Paraná (MONTEIRO, 2013).

Figura 6- Ilustrativa- Colégio Estadual Rui Barbosa (antigo Ginásio).



Fonte: <http://www.marcosjornalista.com.br/2012/01/colégio-investe-no-aluno.html> Acesso em 21/02/2014.

Reportando-nos à época em referência, assinalamos a cidade de Jacarezinho como um lugar com grande preocupação com a educação e com o catolicismo. Prevalencia na década de 1950, o imaginário de que a mulher deveria exercer o seu papel de mãe, esposa e dona de casa. As questões morais impostas pela sociedade influenciavam sua vida. Com a expansão de seus direitos e maior participação no mercado de trabalho, a mulher foi exercer, principalmente o magistério, pois como educadora, traria benefícios para a família e para a sociedade.

Em seus relatos, a professora recria sua história inserida nesse local de pertencimento, revelando valores passados e presentes.

Relacionamento entre colegas e professores, sempre foi bastante cordial. As disciplinas que mais gostava Português, Geografia, História, música e Canto principalmente. A leitura mais comum na época que gostava era Literatura contos da época, romances. Gostava desde criança de Seleções e revistas com conteúdo informativo. Minha preparação pedagógica foi sempre participando de grupos de simpósio, congressos, discutindo as melhorias do ensino (MONTEIRO, 2013).

Em relação aos estágios supervisionados, tive uma professora que era muito rígida. Muitas vezes, fazíamos o plano de aula, mas se incrementássemos coisas, ela rejeitava o plano de aula, duas três vezes, até o aluno atingir o objetivo que ela esperava. Ela sabia da capacidade de cada aluno e exigia um trabalho com responsabilidade. Um trabalho bem feito. Tinha alunos que começavam a revisar a aula e ela queria saber como iria ser a oralidade, a escrita, a didática, se iria haver perguntas ou seria no papel. Argumentava que nós iríamos trabalhar com pessoas e isso eu constatei depois que tive experiência. O elemento mais caro em nosso trabalho é o aluno. Como professora ou diretora você lida com pessoas. Se você tem o aluno, você tem seu trabalho (MONTEIRO, 2013).

O que depreendemos em seus relatos são as vozes que fazem parte de sua trajetória de vida: instituições, ensinamentos, sujeições ao que é permitido, ações e modelos a serem seguidos, testemunhando um tempo e um espaço determinados.

Suas falas mostram que somos produtos de uma história, pois a vida não é um acaso. A trajetória da vida escolar acarreta elementos que caracterizam a formação do futuro profissional.

4.3 CONTEXTO CULTURAL E SOCIAL

Abordar o sujeito de nossa investigação em sua totalidade significa considerá-lo em sua rede complexa de interações, variáveis sociais, pertencimento a diversos

grupos, espaços e ambientes culturais e o seu envolvimento com os grupos aos quais pertence, o que reflete as dinâmicas que orientam sua formação, permitindo, assim, entendermos suas visões de mundo, normas de comportamento, sentimentos e atitudes.

Nossa análise ancora-se no pensamento de Goodson (2000) quando afirma que os ambientes socioculturais onde somos criados são os elementos fundamentais da pessoa que somos e do sentido do nosso “eu”. O envolvimento do nosso “eu” no ensino, nas experiências vividas e no ambiente sociocultural dimensiona a nossa prática. Segundo o autor, a origem sociocultural e a classe social são aspectos, mas o ambiente e as experiências de vida são os determinantes na dinâmica da prática educacional.

Dentro desse entendimento, as subjetividades contidas na história de vida da professora *Ivone*, afloram as dinâmicas socioculturais, possibilitando reconstruir a cultura e o sistema social nas quais se moldou. Um olhar sobre os contornos sociais e culturais de Jacarezinho nos leva à compreensão do cenário onde se desenrolou a vida de nossa investigada.

Como mencionado anteriormente, com a implantação da Diocese, ocorreram mudanças significativas na cidade, principalmente, no campo da educação e da cultura. De acordo com Santos (2009), a criação de colégios dirigidos por congregações religiosas européias atraiu fazendeiros, comerciantes, homens de negócios, que desejavam estudar seus filhos em colégios europeizados, pensando no status social. O fato levou a cidade a se tornar um respeitado núcleo educacional. Com isso, gerou-se uma acentuada cultura local e uma diversidade cultural produzida pelas diversas etnias, que desenhavam o Município.

Dentro desse contexto elitizado e voltado para a educação, a professora *Ivone* fez e faz parte de vários grupos dessa sociedade. Seus pertencimentos sociais e culturais delinearam os processos e dimensões como mulher e profissional. Seus relatos demonstram os valores, crenças e sentidos presentes em suas ações e atitudes, a marca de sua sujeição à ordem social, seu sentimento de pertencimento aos grupos a partir de sua capacidade de escolha e decisão. Em suma, suas narrativas apresentam eventos de sua vida, que carregam os referenciais socioculturais, que dão o contorno de sua existência.

A professora tem suas raízes nos setores sociais da classe média. Nascida em 1937, conviveu numa família e em grupos sociais, que valorizavam a educação, fator que muito contribuiu para sua ascensão profissional e social: exerceu o magistério em quase todos os níveis de ensino, desde o chamado Primário até o curso de graduação, passando também pela experiência de ser diretora de um colégio. Essa trajetória a tornou uma figura representativa da sociedade local.

O conjunto de relações sociais de que dispôs a narradora configura um espaço

bastante diversificado: crianças da vizinhança, grupos de colegas de classe, grupos de alunos, professores, pessoas de instituições, membros da sociedade, grupos voltados às atividades culturais e filantrópicas, políticos, devido ao envolvimento do seu pai com a política.

A professora relata que sempre esteve bem em suas relações com seus parceiros sociais. Seu sentimento de pertencimento aos grupos é claramente expresso. Percebe-se que seu modo de ser, como pessoa e professora, reflete o que se esperava, na época, de uma mulher, mãe, professora. Na construção de seu modo de exercer a docência repetiu as características de seus mestres, constantemente elogiados por ela.

A incursão feita em suas memórias aponta a valorização dada ao aluno, expressa em respeito aos seus direitos, atitudes de paciência, amor, preocupação ao se relacionar com ele, na forma de controlar a classe, na responsabilidade com a merenda escolar.

Com olhar e com paciência você consegue se fazer respeitar. Você não pode falar o que você quer. O aluno também tem seus direitos. Você tem os coordenadores para tomarem conta, você procura os canais competentes, pois cada um tem suas responsabilidades. Na sala de aula, você deve cuidar para não transgredir com palavras. É algo difícil. Não tenho lembranças de alunos problemáticos. A gente precisa trabalhar todos os alunos com amor (MONTEIRO, 2013).

Dar aula não é chegar e sair, porque conteúdo a gente estuda e aprende, mas a maneira de tratar o aluno... O aluno não pode passar por cima de você, mas deve ser tratado com amor. Isso não é fácil, pois, às vezes, você está irado e precisa contar até dez. Dentro da sala de aula, você é a autoridade maior, tem que ter cuidado e propor atividades que gerem coisas boas (MONTEIRO, 2013).

Figura 7- Ilustrativa- Professora *Ivone*, de blusa listrada azul e alunos do curso de História na faculdade.



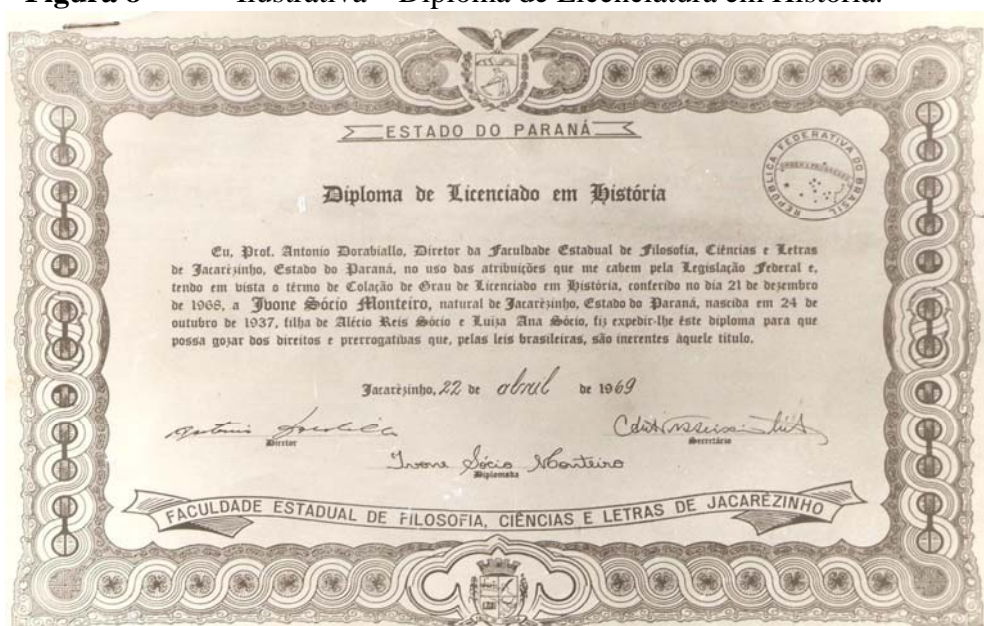
Fonte: Acervo pessoal da professora: anos 1990.

Ao se referir à opção pelo curso de Magistério, a narradora traz à tona as marcas sociais de uma determinada época:

Eu me formei em 1956. O meu objetivo era cursar Educação Física, mas para isso eu teria que ir para Curitiba, pois aqui não havia o curso. Meu pai não permitiu. Sou filha única, fiquei, então, aguardando nomeação, pois na época não havia concurso (MONTEIRO, 2013).

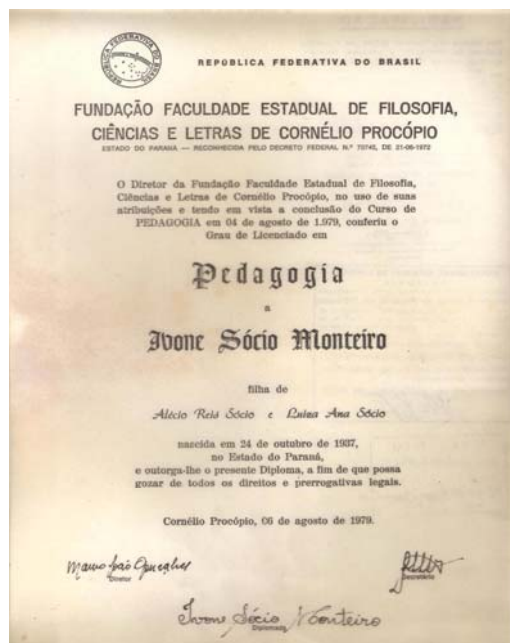
Optei pelo curso de História e seu ensino por gostar da disciplina e ela estar relacionada ao desenvolvimento do homem na sua totalidade (MONTEIRO, 2013).

Figura 8- Ilustrativa – Diploma de Licenciatura em História.



Fonte: Acervo pessoal da professora: ano de 1969.

Figura 9 - Ilustrativa – Diploma Licenciatura em Pedagogia.



Fonte: Acervo pessoal da professora: ano 1979.

Pode-se depreender dessas falas os padrões pré-estabelecidos pelos grupos sociais em relação à mulher. A opção pelo magistério foi uma ação pautada em regras sociais pertinentes à época. Mesmo assim, percebe-se um momento de transgressão à sua submissão social:

No 2º ano da escola Normal, eu queria expandir o meu conhecimento. Fui pedir ao prefeito um emprego como professora. Meu pai não aceitava a ideia, mas fiz meu guarda-pó e fui trabalhar numa escola noturna no Ginásio Rui Barbosa, ao lado de minha casa (MONTEIRO, 2013).

Como diretora de uma escola, exercendo uma posição de dominação, pois o cargo lhe conferia poder, a narradora manteve as características adquiridas em sua trajetória social. Essa interpretação se revela quando diz:

Quando foi feita a escolha para a direção do Ginásio Rui Barbosa, havia gente mais experiente que eu. O diretor geral escolheu-me porque naquele momento eu era a mais experiente. Na época, a direção era escolhida, pelo diretor geral, Neomar Peixoto. Ao ser escolhida, fiquei surpresa. Não queria, mas acabei aceitando a experiência, tremendo de medo e tive certeza de como agir com meus professores para não vir a fazer o que eu já tinha sentido no passado. Uma nova tarefa não é fácil. Acredito que a escolha por mim deveu-se ao fato de eu ter atitudes, paciência e meu olhar voltado para os mais necessitados. Nesse intervalo de tempo, fui trabalhando e prestando concursos. Nessa época, eu já era diretora há quase cinco anos, um período muito bom, muito feliz e de muita experiência (MONTEIRO, 2013).

A narradora vivenciou um período de significativas mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais, que afetaram a vida pessoal, o ensino, as condições de trabalho de quem as experienciou.

Em relação à ditadura no governo de Getúlio Vargas, a professora *Ivone* não fez menção alguma. Porém, a experiência da ditadura militar, pós – 1964 marcou sua vida pessoal e sua carreira, pois já estava atuando como professora. Em suas lembranças, lembra que as mudanças políticas e sociais mudaram a forma de trabalhar, mas ela não teve grandes problemas com a situação.

As mudanças políticas mudam a forma de trabalhar. O período da ditadura marcou porque tínhamos que comparecer a delegacia. Período da ditadura era velado. Todo ano tínhamos de fazer um atestado de boa conduta para as disciplinas História, Moral e Cívica, OSPB. Pois os alunos tinham direito de reclamar nos órgãos competentes não podia ser partidário. Assunto relacionado ao sistema, nada contra. Não havia movimentos contrários. Não tinha filiação política (MONTEIRO, 2013).

Eu passei por modificações no ensino. Com a Lei 5692/71, nós professores tivemos de fazer reciclagem. Mudaram a nossa forma de ensino. As disciplinas que eram individuais passaram a ser globalizadas. Em relação à História, fizemos o curso em Curitiba durante uma semana e fizemos a multiplicação na escola de origem. Isso mudou totalmente a forma de ensinar. O curso de História passou a ter cinco aulas: História, Geografia globalizada, OSPB, Moral e Cívica, Ensino Religioso. Tudo isso se concentrava em cinco aulas, sobrecarregando o professor. Em quatro turmas, a gente completava a carga horária. Havia professores que não entendiam o espírito das coisas. Com essa Lei, tudo foi trabalhoso demais por um longo período de tempo. Tivemos que mudar a mentalidade. Aí, vieram livros diferentes contendo todas as disciplinas. Por isso, eram chamadas globalizadas (MONTEIRO, 2013).

Pode-se supor em suas narrativas que houve um enquadramento às regras vindas de superiores. Foi o modo como se sujeitou à ordem social, ao grupo que estabeleceu maneiras de agir, produzindo sentimento de pertencimento e aceitação social. A narradora lembra que sua carreira foi reorientada pela repressão política e modificações no ensino, mas sem problemas maiores relacionados ao fato, pois sempre procurou acatar as normas da escola.

Podemos perceber formas subterrâneas de conviver com ordens impostas. É uma maneira de criar práticas no cotidiano, visando, ao mesmo tempo, viver da melhor forma possível a ordem social e escapar da conformação a essa mesma ordem.

Essas estratégias fazem com que o passado tenda a ser irreconhecível, como afirma Lowenthal (1998), pois se apresenta condicionado à visão e aos interesses do presente.

Contudo, esse passado é o principal suporte da identidade humana.

Podemos acrescentar que esses caminhos profissionais, muitas vezes silenciosos, revelam espaços e tempos, traduzindo maneiras de ser e de agir, diante do exercício da imposição institucionalizada.

Focando a cultura, não estamos apenas nos referindo a qualificações intelectuais, produzidas pelas instituições escolares, mas às vivências em diversos ambientes culturais.

A cidade de Jacarezinho ao se tornar importante centro educacional, também desenvolveu-se como lugar de cultura, possuindo: cinema, teatro, clubes recreativos, conservatório musical, bibliotecas, emissora de rádio com auditório, associação esportiva. As iniciativas culturais existentes convergiam suas atividades para o Grêmio Literário 25 de Agosto, órgão dos discentes do Ginásio Rui Barbosa, onde estudou e lecionou nossa narradora. A finalidade do Grêmio era desenvolver a cultura de seus membros, promovendo periódicos e reuniões lítero-musicais.

Assim foi o cenário cultural onde a professora *Ivone* viveu e se destacou também como cantora, oradora nos meios estudantis, amante da literatura, participante de simpósios, congressos, palestras. Atualmente, aposentada, dedica-se à pintura artística.

É preciso destacar que a nossa investigada, ainda hoje, participa de encontros, debates, congressos, fazendo parte de um grupo de professores aposentados do Paraná, com o objetivo de discutir a realidade atual do ensino. Participa também de grupos da sociedade, que promovem eventos culturais, jantares e chás beneficentes. Costuma e gosta muito de viajar.

Como se pode notar, a professora *Ivone* atuou significativamente na dimensão pessoal, cultural e profissional. Sua história de vida deixa entrever recortes de tempos, territórios, personagens e tramas articulados a valores, modelos e projetos de sua existência.

5 FORMAÇÃO DOCENTE: UM TEMA RELACIONADO À HISTÓRIA DE VIDA

Referimo-nos à Formação Docente como um tema fundamental para se entender as relações de uma professora com a sua trajetória profissional, identificando suas percepções sobre as práticas e pensamentos acerca do magistério na cidade de Jacarezinho-PR, no período de 1954 a 2007.

Conhecer o processo da formação docente em décadas passadas é poder colocar em evidência mudanças e diferenças. Nessa vertente, que se constitui como eixo central desta pesquisa, buscamos nos aproximar dos cenários que compõem o complexo exercício da docência.

Para atingirmos essa finalidade, é necessário contarmos com teorizações, que nos levem a ampliar a compreensão da formação docente em suas dimensões pessoal e profissional, contribuindo para pensarmos em outros modos de ser e estar na profissão docente, envolvendo os saberes e as práticas que a constituem.

Buscamos o aporte teórico em António Nóvoa (1992); Selva Guimarães Fonseca (1997); Marcos Silva (2007); Selma Garrido Pimenta (1997); Maurice Tardif (2002) como principais autores. Enriquecemos a teorização com o pensamento de: Pierre Dominicé (1990); Ivor Goodson (2000); Oswaldo Marioto Cerezer (2007); Valeska Oliveira (2007); Fernanda Bertoldo e Nureive Bissaco (2009); Emery Marques Gusmão (2004).

Pensando a formação docente, estamos pensando a partir de um sujeito histórico, constituído por relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com o meio. Nessa compreensão, a professora está sendo entendida, nesta pesquisa, como o resultado do entrelaçamento entre o seu “eu pessoal” e o seu “eu profissional” em sua inserção nas mudanças políticas, sociais e ideológicas vividas no País.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (1997), a sociedade e a educação brasileiras viveram mudanças significativas no século XX: ditaduras, processos de urbanização, lutas sociais, reformas educacionais, democratização do ensino, além das crises internacionais e a complexidade social e cultural do País, definindo, segundo a autora, os espaços de formação e produção do saber, incrementando a circulação de ideias, o exercício do magistério e a profissionalização docente.

No contexto apontado por Fonseca (1997), viveu a professora *Ivone*, nascida em 1937, vivenciando experiências históricas, que marcaram seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Fonseca em parceria com Marcos Silva (2007) ressalta as lutas do movimento docente, em diferentes épocas, como fatores que marcaram os processos formativos, revelando lutas pela sobrevivência e situações de dificuldades, tristezas e alegrias.

Tais experiências influíram significativamente na formação de inúmeros educadores, particularmente dos professores de História.

Compartilhando o pensamento sobre a influência do contexto histórico no processo da formação docente, Ivor Goodson (2000, p. 75) enfoca a vida dos professores como possibilidade de “[...] ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo [...]”.

O atual contexto social, político e cultural coloca desafios complexos e circunstâncias heterogêneas para a formação dos professores. Essa situação leva Silva e Fonseca (2007) a encará-la como uma necessidade histórica imposta pelas transformações do momento. Assim, a concebem como algo permanente:

Um modo de ser e estar na profissão, no ofício, atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional, às ações da vida pessoal e profissional (SILVA e FONSECA, 2007, p. 25).

Os autores consideram a formação como um processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal. É constituída por um tempo e um espaço de conhecimento, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Esse percurso formativo desenvolve-se por meio de diferentes espaços educativos. Logo, o professor em formação é uma pessoa com saberes, histórias e experiências próprias.

Essa concepção requer mudanças de paradigmas em busca de novas formas e modelos de formação docente, concebendo o professor como alguém dotado de historicidade, capaz de produzir, sentir, criar, criticar, enquanto autor e produtor de saberes e práticas educativas (SILVA e FONSECA, 2007).

Nessa linha de pensamento, ao analisarmos a formação docente de nossa narradora, estamos focando sua pessoa e sua experiência, evidenciando a maneira como viveu as situações de sua trajetória educativa. Em relação a isso, Dominicé afirma:

A vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação... Por isso, a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo (1990, p. 167).

O desejo de ensinar da professora *Ivone* tem sua origem na infância, expressa na ação alfabetizadora que realizou com sua mãe, que sentia dificuldade para ler e escrever; na formação de grupos de leitura com as crianças da vizinhança; na aquisição do hábito e gosto pela leitura; na admiração e no respeito pelos professores que marcaram e influenciaram sua vida. O desejo de se tornar docente está presente em suas narrativas, mas a opção pelo curso de História deve-se ao fato de não haver faculdade de Educação Física em sua cidade e de seu pai não ter permitido que fosse estudar em outro local.

Sendo assim, percebe-se que suas experiências de vida se constituíram em percursos formativos e construção do conhecimento. Sua formação como professora começa antes de sua entrada nos cursos de magistério, nas experiências da infância e dentro da escola, que foram instituindo uma ideia pré-concebida do que é “ser professor”.

Nóvoa (1992) assegura que na formação, a pessoa e a experiência são fundamentais, pois os sujeitos constroem seus saberes em suas experiências, vividas ao longo da vida. Em sua ótica, a formação não é apenas cumulativa (cursos; conhecimentos; técnicas), mas um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. A formação depende de modelos educativos, mas estes podem asfixiar, pois a formação deve ir se construindo num processo de relação com o saber e com o conhecimento que está no cerne da identidade pessoal. Esse pensamento de Nóvoa encontra ressonância na explicação de Dominicé:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

Recorrendo à Maurice Tardif (2002), o autor discute a importância de repensar a formação docente, considerando os saberes, o professor e as realidades específicas do cotidiano escolar. Os cursos de formação de professores deveriam articular os conhecimentos produzidos acerca do ensino com os saberes desenvolvidos nas práticas do cotidiano escolar.

O autor argumenta que, com o passar do tempo, a pessoa vai se tornando um professor, com sua cultura, suas ideias, seus interesses, sua identidade, que se alteram no decorrer do tempo, a partir de novas e diversas vivências e aprendizagens. Esse movimento

modifica também a forma como se trabalha. Tardif explica que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seus ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc (TARDIF, 2002, p. 56-57).

É evidente que uma parte da competência profissional dos professores tem origem em sua história de vida ao longo do tempo, em suas crenças, representações e, ainda, hábitos, práticas e rotinas de ação. Existe um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às posteriores. O saber - ensinar se constitui no contexto de uma história pessoal e social, marcado pelo processo de socialização e, portanto, composto de muitas vozes.

Tardif (2007) comentando as pesquisas realizadas por Raymond, Butt e Yanagishi sobre os saberes experienciais do professor, apresenta os resultados encontrados por esses pesquisadores:

Todas as autobiografias [dos professores] mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas atuais dos professores e professoras (BUTT; RAYMOND; YANAGISHI, 1993, p. 149).

Esses resultados permitem identificar os fenômenos que influenciam os saberes experienciais dos professores: vida familiar, modelando a postura da pessoa em relação ao ensino; experiências escolares anteriores e relações com professores e conhecimento prático; experiências com adultos no âmbito extra - escolar ou em atividades coletivas (teatro, esporte e outros); saberes sobre a adolescência; amigos; experiências com grupos; relações amorosas. São experiências que se tornam fontes de convicções, crenças ou representações relacionadas a aspectos do ofício do professor. Implicam relações entre os saberes profissionais do professor, o tempo e o aprendizado do trabalho (TARDIF, 2002).

A formação contínua é um elemento que aparece nas falas da professora *Ivone* como uma necessidade de sua vivência como educadora, expressando uma importância clara em seu processo de formação. Sobre isso, a professora menciona:

Todos os anos participávamos de cursos na universidade Federal do Paraná em Curitiba, às vezes, em Londrina. Eram cursos de aperfeiçoamento. Também marcávamos presença em congressos, palestras, etc. Fiz curso de Especialização em História e em Pedagogia (MONTEIRO, 2013).

Eu me lembro do curso para professores na cidade de Faxinal do Céu. Nosso grupo fez uma pesquisa. Resolvemos apresentar a pedagogia do amor do autor Paulo Freire e fizemos assim: uma leitura do que se estava fazendo, como o aluno estava sendo tratado. E por que o aluno? Então, por ele temos que fazer tudo que é bom. Então o nosso grupo foi selecionado como um dos melhores. Daí, nós mostramos a valorização do aluno diante da aprendizagem e o respeito. Isso é muito importante (MONTEIRO, 2013).

Seu processo formativo associado à educação continuada leva à relação entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida. Essa valorização de uma formação contínua implica um processo formativo constituído de saberes e práticas, que revelam o modo ressignificado de ser e estar na profissão.

Logo, a vida é o espaço-tempo da formação docente, evidenciada nos fragmentos do passado da professora, que dão sentido à imagem que possui sobre o que é “ser professora”, explicitando um sentimento de identidade.

Mediante suas narrativas, a professora mostra como se vê e como pensa, o que possibilita compreender seu processo identitário, dentro de um contexto sócio-histórico, numa articulação entre dimensões profissionais, pessoais e sociais, num determinado curso de tempo. Entendemos assim, o passado confirmando uma identidade.

A história de sua vida demonstra o seu investimento pessoal nos seus processos de formação. Na construção de sua identidade pessoal e profissional, entendida por Nóvoa (1992) como lugar de construção da maneira de ser e estar na profissão, identifica a maneira própria de ensinar, vinculada ao seu modo de ser como pessoa. Segundo o autor, é o eu pessoal face ao eu profissional, do ser e do ensinar.

Analisando a carreira profissional da investigada, percebemos o sentido atribuído por ela ao trabalho docente. Seus relatos evidenciam sentimentos, imagens, lembranças, histórias, que marcaram sua atuação, num recorte de vivências e aprendizagens. Os caminhos por ela percorridos evocam espaços, tempos, personagens que compuseram sua vida docente: escolas, salas de aula, alunos, colegas e outros componentes associados a sua vida pessoal, enquanto mulher, esposa, mãe, filha, amiga e outros papéis.

É preciso destacar que a professora *Ivone* atuou em diversas décadas no magistério. Viveu, inicialmente, a chamada “fase de ouro” da escola pública, ocorrida nos anos finais da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte. Essa vivência se

expressa claramente em sua fala:

O meu modo de ensinar seguiu a minha formação acadêmica, com responsabilidade e cuidados em relação à escola, alunos e comunidade. O profissional representa tudo isso. As aulas bem preparadas e planejadas de acordo com o tema proposto e com a utilização de métodos áudio-visuais, mapas, desenhos, cartografias, slides, confecções de material por parte dos alunos [quando lecionava na graduação]. Fazia revistas de conteúdo. O professor que começa no ensino Fundamental da 1ª à 4ª série, está preparado. A minha avaliação acompanhava o ensino e a aprendizagem, concomitantemente, durante as aulas; era processual. Fazia também avaliações periódicas. A recuperação de alunos era de acordo com as normas da escola. Trabalhei durante 20 anos no ensino Superior (MONTEIRO, 2013).

É possível afirmar a presença de características da atuação da professora, pautadas no mito do bom professor da “fase de ouro”: uma forte relação emocional e um comprometimento com os alunos, preparação de provas, estudos prévios sobre os temas das aulas, amor ao conhecimento e à profissão. Nesse recorte histórico, é possível perceber a grande visibilidade, importância e prestígio que tinha a figura do professor.

Com relação a esse fato, Emery Marques Gusmão (2004) ressalta que a escola antiga não é melhor nem pior que a atual, mas apenas é diferente. A escola de hoje lida com outra clientela, outra cultura histórica e docente, outros referenciais teóricos.

Nesse mesmo sentido, Fernanda Bertoldo e Nureive Bissaco (2009) destacam que ser professor hoje não é mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Seu papel vem mudando na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua formação, que se tornou permanentemente necessária e deve ir além de certificados e aquisições, buscando um aperfeiçoamento pessoal e profissional. O processo de formação não pode mais ser um discurso acabado. É preciso reconstruir o sentido de ser professor a cada instante.

Valeska Oliveira (2007) também aborda as ideias prévias que o docente traz ao iniciar sua profissionalização: qual imaginário criou sobre o que é ser professor, sobre o que é uma aula, sobre tudo o que diz respeito à docência, pois antes da decisão de ser professor, já tem saberes e representações sobre o que é a docência, o que é ser um bom ou mau professor.

Em relação a esses saberes da docência, Selma Garrido Pimenta afirma que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria porque são professores a título precário. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Como decorrência das ideias aqui desenvolvidas, entende-se a sala de aula como um espaço de formação importante para o professor, onde atuam diferentes valorações, que agem na constituição de novos pensamentos, significados, valores, saberes e competências em relação aos envolvidos nesse ambiente. Isso faz parte das experiências sociais e culturais de professores e alunos, pois seus significados são associados às histórias de vida e à realidade social da escola. Portanto, o compromisso social do papel do professor requer que ele saiba avaliar criticamente sua ação docente e o contexto onde está inserido, socializando conhecimentos e construindo saberes necessários à ação docente e à formação humana (CEREZER, 2007).

O exercício da docência de nossa investigada se deu em diferentes níveis de ensino e em diversas escolas. Desse modo, a diversificação de experiências e o tempo tornam-se fatores importantes na construção dos saberes que fundamentam seu trabalho docente. Suas narrativas demonstram sua diversificada experiência no magistério:

No 2º ano da escola Normal fui trabalhar numa escola noturna no Colégio Rui Barbosa, ao lado de minha casa. Lá, havia alunos maiores e mais velhos do que eu. As classes eram seriadas. As quatro séries primárias eram na mesma sala. Eu tinha que separar as atividades por série para apresentá-las aos alunos. É um fato que muita gente desconhece. Eu dava conta do trabalho, esforçava-me muito e perguntava aos professores sobre o que não sabia [...] Eu me formei em 1956 no Magistério. Fiquei sem trabalhar em 1957. Fiquei, então, aguardando nomeação, pois, na época, não havia concurso e éramos chamadas, convocadas. No dia 1º de março de 1958, fui nomeada e comecei a trabalhar no colégio da Vila São Pedro, onde fiquei até 1960. Começou a ficar difícil para continuar, pois não tinha condução própria. Pedi transferência para o Colégio Rui Barbosa, onde fiquei 27 anos e fiquei até me aposentar em 1983. Consegui algumas aulas particulares [...] Após o segundo concurso para a disciplina de História, esperei cinco anos para ser nomeada. Escolhi o Colégio Padre Magno. Gostava de dar aula na 5ª série nessa escola. As crianças gostavam muito de mim. Crianças simples da

periferia, muito adoráveis. Fui nomeada em 1984 e fiquei lá por quatro anos. Depois, fui para o CES – Centro de Estudos Supletivos. Não tinha aula presencial. Fizemos um curso de treinamento durante sete dias em Curitiba e abrimos essa escola (fomos pioneiras, portanto). Os alunos compareciam, faziam suas tarefas, estudavam e faziam avaliações. Passei por várias modificações no ensino nos meus 50 anos de magistério [...] Trabalhei no Colégio Rui Barbosa por 27 anos como professoras e cinco anos como diretora da escola de Aplicação Carlos Cavalcante. Funcionava no mesmo local Aplicação e Faculdade em horários diferente. E eu fiz o 1º vestibular em História que aconteceu em 1958. Tranquei a matrícula porque estava grávida e queria curtir a filha e só voltei anos depois. Terminei em 1969. Exerci o magistério no ensino Superior nos cursos de graduação nas áreas de História e de Pedagogia [...] Nesse intervalo de tempo, fui trabalhando e prestando concursos. Fui lecionar em Ribeirão do Pinhal. Saía de casa às cinco da manhã, sozinha e dava aula até as 17:00 h. Daí, voltava para Jacarezinho e dava aula extraordinária à noite no Colégio Rui Barbosa. Passei no concurso nível estadual e o governo percebeu que estava havendo problemas em relação às famílias e decidiu retornar os professores para as cidades onde moravam. Essa foi uma benção para todos nós. Retornei e me fixei no colégio Rui Barbosa novamente, onde estava com aulas extraordinárias à noite. Eu tinha feito concurso para igualar a área pedagógica com a específica. Daí, veio a nomeação do segundo padrão. Passei do Primário para 5ª a 8ª série (MONTEIRO, 2013).

Para Tardif (2002), o tempo é um fator importante na construção dos saberes que fundamentam o trabalho docente, resultantes dos processos de aprendizagem e da socialização ao longo da vida e da carreira do professor. Após certo tempo da vida profissional, o “eu pessoal” vai se tornando, gradativamente, em contato com o universo do trabalho, um “eu profissional”. De acordo com essa análise, alega que:

O saber dos professores não é um conjunto cognitivo definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho e ao mesmo tempo em que insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornou parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2002, p. 20).

Em seu pensamento, somente é possível compreender o saber dos professores em sua relação com o cotidiano escolar, onde são, fazem e dizem, construindo categorias dos próprios docentes e saberes utilizados na sua prática cotidiana. É importante considerar que os saberes são incorporados nas relações sociais com grupos, instâncias, organizações, etc, implicando temporalidade e aquisição no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Com isso, Tardif (2002) aponta uma variedade de tempos e espaços de formação e confirma a existência de várias fontes em diferentes momentos da vida e da carreira profissional na construção do saber, evidenciando que, no cotidiano escolar, o

professor agrega novos saberes (saberes experienciais) e os confronta com os adquiridos na formação.

Com o passar dos anos, a professora *Ivone* foi ampliando seus saberes, compartilhando experiências, vivendo enfrentamentos na prática docente e, assim, delineando a profissional que se formou e a pessoa que se tornou, deixando transparecer suas concepções de mundo, educação, seus valores, crenças e o sentido de “pensar no aluno”.

Minhas crenças se direcionavam à defesa pela educação e à luta pelo bem de alunos e professores. Eu nunca fui a melhor aluna, mas sempre procurei ensinar o melhor que eu sabia. Para muitos alunos, estudar é um sofrimento. Tem uns que gostam de aprender, outros não [...] O currículo norteava o ensino, mas o professor é livre para trabalhar, não se prendendo a uma fonte de consulta. Aí, você tem que ter uma motivação para o assunto, encontrar pontos positivos para interessar o aluno. Os alunos passam a achar o assunto interessante e realmente querem aprender. O professor tem que ter uma postura, tem que alcançar os objetivos. É responsabilidade falar sobre direitos e deveres. Temos mais deveres, do que direitos. Quando você chega à sala de aula, você tem que adequar seu nível de fala – mais elevada, mais construída ou não – de acordo com cada faixa etária. É importante chamar a atenção do aluno. Às vezes, você pode falar sobre profissão, sobre a escolha deles, sobre a rua onde moram. Isso permite que você chegue perto do aluno, saiba o seu mundo, de onde vem e o que pretende. Isso pode ser feito com aluno de qualquer idade [...] Os livros didáticos eram um apoio fundamental de acesso ao professor e aluno. Nada impedia que fossem utilizadas outras fontes. Não trabalhava com os questionários de acordo com que os livros pediam, mas com questões alternativas e dissertativas que levassem o aluno à interpretação e à reflexão (MONTEIRO, 2013).

Outro elemento significativo que está sempre presente nos depoimentos da narradora: o seu comprometimento social como professora. Depreende-se em sua maneira de atuar, a importância de tratar o aluno com amor, respeito, direcionando-o a valores positivos. O enfrentamento à heterogeneidade dos alunos na sala de aula, causada por dificuldades financeiras, maus tratos, deficiências sensoriais, problemas de comportamentos baseou-se no amor, no respeito e na atenção para com o aluno com tais características. Seus relatos evidenciam suas atitudes:

As vezes, saía de casa e deixava a filha chorando. Procurava deixar o problema no portão de casa, pois os alunos não têm nada a ver com os nossos problemas emocionais, embora a gente tenha, muitas vezes, a ver com os problemas deles. Eu trabalhei uns dez anos no Seminário e um aluno muito humilde chegou. Coloquei as mãos nele e uma lágrima desceu no seu rosto. Perguntei se poderia ver suas costas. Estava cortada de cinta. Eu pergunto: você não tem nada a ver com isso? Procurei dar um olhar especial para aquela criança, ter maior interesse por ela. Outro aluno costumava me olhar muito. Eu sempre perguntava se ele estava entendendo o que eu ensinava. Um dia, ele me disse que não escutava. Direcionei um olhar

especial para ele sempre perguntando se ele entendia o que eu falava. Depois, foi um aluno cego na faculdade. Procurava ajudá-lo a fui perguntar à diretora o que estávamos fazendo para os alunos deficientes. Aí, passaram a se interessar por ele e até levaram ao médico para ver o grau do problema dele (MONTEIRO, 2013).

Momentos de crises, insegurança, dificuldades, condições precárias de trabalho, problemas pessoais, repressão política também aparecem em suas memórias como decorrências de um percurso profissional. Seu modo de agir revela, frente a esses percalços, uma entrega à profissão, dedicação ao aluno e obediência às normas da escola. Alguns trechos de sua narrativa ressaltam o seu agir:

[...] muitas vezes, eu estava triste, sentindo dores, indisposta, preocupada com a família, mas eu fazia por onde e me dedicava ao aluno [...] Todo professor experiente, quando abre, pela primeira vez, a porta da sala de aula, tem que respirar fundo e entrar. A gente treme de frio, frio na barriga [alunos da Faculdade]. À medida que você vai conversando, vai olhando para cada aluno, vai passando. Afinal, são 20 alunos, quarenta olhos a te examinarem, criticarem, muitas vezes. A gente chama isso de outro ponto desconhecido [...] Às vezes, eu ficava em dúvida: hoje não atingi o objetivo. Eu sentia assim que tudo que eu tinha falado parecia não ter alcançado o olhar de todos. Sentia no olhar deles e sentia na minha avaliação. Também não estava bem, pensava. Daí, eu ia para casa e procurava ver o que eu tinha que fazer. Algum reparo ali, eu fazia outras leituras, algumas outras comparações com livros de outros autores. Daí, tornava a voltar no mesmo assunto porque eu achei que não tinha atingido o objetivo esperado. Porque era difícil eu usar uma ficha. Era muito difícil. Era prática, era vivência, era o tempo todo dentro dessa pedagogia [...] Outra coisa que enfrentei foi a falta de equipamentos que, na época, eram precários. Fazia muito material em casa para motivar o aluno, pois, sem motivação, não se vai a lugar algum. Isso é forte: motivar alguém, levar alguém a aprender aquilo que ele não quer aprender; porém, você pode conseguir isso, pode apresentar algo ilustrativo, algo que chame a atenção (MONTEIRO, 2013).

É possível desvelar nas experiências vividas pela professora uma conformidade pautada em ações aceitas pelo grupo social, não gerando conflitos entre ela e os membros desse grupo. Desvenda-se, pois, a marca institucional por ela expressa:

Não posso dizer se foi melhor ou pior não ter crises dentro do meu trabalho. Sempre procurei obedecer às normas da escola para não ter dissabores (MONTEIRO, 2013).

De acordo com Bernard Lahire (2002, p. 150), o mundo social é feito de confrontações permanentes. Com situações não escolhidas, que se impõem aos atores, é preciso improvisar ao máximo. Nesse sentido, improvisar restringe a adaptar-se a uma dada ordem social, num determinado momento conjuntural, definido pelo vínculo do

pertencimento.

Referindo-se à aposentadoria, a professora denota certo ressentimento em ter sido obrigada a parar de trabalhar, pois se sentia capaz para continuar:

São recordações que a gente guarda do trabalho: ele deixou uma lacuna muito grande. Quando a gente recebe uma carta do Estado, dizendo que chegou a hora, que agradece o teu trabalho, mas que você tem de parar e você tem energia para continuar e você tem mais, poderia ter feito outras coisas na escola para ajudar com a experiência, com tudo, mas eles acham que aos 70 anos a pessoa já está caduca. Eu tinha alguns anos ainda para trabalhar (MONTEIRO, 2013).

As reflexões sobre a sua carreira docente enfatizam sua realização como professora, a valorização atribuída à tarefa de ensinar, o reconhecimento pelo seu trabalho, pela qualidade de sua formação, através da qual foi preparada e preparou seus alunos e a sensação de ter cumprido bem o seu papel como educadora. Um de seus depoimentos clarifica o que foi dito:

Quando a gente vê um ex-aluno parece que dá uma alma nova, alguém que te conhece, uma referência. Ao passo que se você provocou crises, se perdeu a calma, pode até ter levado o aluno à reprovação... Eu digo que isso não aconteceu comigo. Sempre procurei apaziguar as situações dentro da sala de aula. Eu, se pudesse, começaria tudo de novo, mesmo que não soubesse de tudo o que colhi: agradecimentos, condecorações. Tem muitos ex-alunos que hoje são figuras importantes na sociedade, seja no comércio, indústria, justiça. Sempre gostei de ensinar com amor (MONTEIRO, 2013).

É um modo de ser enquanto pessoa e profissional. Ressaltamos o pensamento de Nóvoa (2003) acerca da relação pessoa-professor, quando afirma que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor, o que impossibilita separar as dimensões pessoais e profissionais. Nesse enfoque de grande importância para nossa pesquisa, o autor afirma que nas lembranças de um indivíduo, a personalidade e a profissionalidade estão intimamente associadas ao profissional que se tornou, pois “[...] ensinamos aquilo que somos e que naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos [...]” (NÓVOA, 2003, p. 4).

Nóvoa (2003) entende que estamos ainda no limiar de uma proposta teórica, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, que ajudará a reconstruir os sentidos em uma profissão que se encontra “fragmentada”. Isto significa falar de práticas de auto-formação, da construção de narrativas sobre nossas histórias de vida pessoal e profissional. Significa dizer da necessidade de cada um se contar a si próprio, buscando uma maior consciência do seu trabalho como educador. Significa falar da

necessidade de elaborar um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão: qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da nossa identidade profissional.

Na concepção de Nóvoa (1992), os professores são os protagonistas ativos em todas as fases dos processos de formação: o território da formação, habitada por atores individuais e coletivos, constitui uma construção humana e social, onde existe uma margem de autonomia e de um compartilhar entre os atores sociais, profissionais e institucionais na condução de seus projetos.

Em contrapartida, o autor argumenta que as práticas de formação contínua em torno dos professores individuais favorecem a aquisição de conhecimento e de técnicas, mas promovem o isolamento e a imagem do professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação com missão coletiva contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores.

A essas reflexões, Nóvoa (1992) destaca que a formação deve ter uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilita um pensamento autônomo e uma auto-formação participada. É na troca de experiência e na partilha de saberes, que se consolidam os espaços de formação mútua, onde cada professor assume o papel de formador e de formando. Uma nova cultura profissional dos professores deve passar pela produção de saberes e valores, possibilitando o exercício autônomo da profissão. Assim, toda formação deve incluir um projeto de ação, de transformação e opções.

Nóvoa (1992) concebe que a formação de professores é um dos componentes de mudança, articulada com outros setores e áreas de intervenção. Não é uma condição prévia de mudança, pois ocorre durante, é produzido no esforço de inovação e de procura de melhores caminhos para a transformação da escola. Trata-se de uma mudança interativa entre os profissionais e os contextos, visando um novo sentido às práticas de formação centradas nas escolas.

A mudança educacional depende dos professores, de sua formação e da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Por isso, falar de formação dos professores significa ser um investimento educativo dos projetos da escola. Assim, para a formação dos professores, concebe-se a escola como um ambiente educativo, onde ocorre o trabalho e a formação, configurando um processo permanente, integrando escola e professores.

A pluralidade de memórias da professora dos espaços e tempos formativos

de sua trajetória, colocando em destaque valores passados e presentes, permite perceber pontos de continuidade e de rupturas no entendimento de sua formação docente em relação ao modelo atual. Analisar as mudanças (ou não) ocorridas é uma questão importante para os envolvidos na área da educação.

O nosso trabalho de interpretação das narrativas da professora, tecidas com diversos fios que se entrecruzam e se misturam entre si, sinaliza a importância da formação docente, em seu diálogo entre conhecimentos, saberes e vida, abrindo possibilidades para focarmos novos modos de exercer e compreender o magistério e conceber a vida.

TECENDO CONSIDERAÇÕES... MAS NÃO CONCLUINDO

A pesquisa desenvolvida baseou-se no pressuposto de que todo processo de vida constitui-se em um processo formativo. A partir disso, pelo viés da história de vida como caminho teórico e metodológico para a realização do trabalho, buscamos entender a maneira pela qual o sujeito investigado revelou suas experiências de formação e de aprendizagens em sua trajetória de vida, evidenciando a configuração das relações entre família, escola, grupos sociais e institucionais, articulando saberes experienciais que expressam sua história e sua formação.

Direcionamo-nos à trajetória da professora *Ivone*, entendendo a necessidade de contextualizá-la, uma vez que cada indivíduo tem uma maneira particular de se apropriar de experiências nas condições sócio-históricas onde se desenvolve.

Portanto, estamos levando em conta a singularidade do nosso sujeito, cuja história é resultante da relação entre o pessoal e o social. Logo, sua formação se insere na singularidade de sua história de vida em seu contexto plural: singular por ser responsável por suas escolhas, mas plural porque suas escolhas implicam os outros.

Nossa investigação centrou-se, então, na pessoa-professora com ênfase na subjetividade, o que permitiu delinear-la como sujeito de um saber e um fazer inerentes à profissão docente. Isto significa que sua história produziu um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando as especificidades de seus processos formativos, que a constituíram docente.

Expostas as nossas ideias, buscamos a produção das narrativas por entendê-las como resultado de um trabalho de reflexão e tomada de consciência da narradora sobre seus processos de vida, influências sociais, culturais e contextuais. Mediante uma ação reflexiva, a professora pôde reescrever sua vida e sua formação.

Quando pensamos a pesquisa, vimo-nos diante de várias possibilidades de escolha para a análise da história de uma vida. Escolhemos a professora *Ivone*, hoje aposentada, mãe, mulher, figura representativa da sociedade pela admiração por seu modo de ter se constituído docente e pessoa.

A opção pela história de vida se deu por ser o caminho teórico metodológico que nos leva a compreender as interações das diversas dimensões de uma vida. A formação docente, uma das problemáticas desta pesquisa, está pautada nessas várias dimensões, que englobam experiências e saberes fundados na própria vida.

A proposta do trabalho nos levou à construção da seguinte questão para

norteá-lo: como a professora *Ivone* concebe a docente que foi se constituindo no cotidiano, nas práticas e pelas práticas?

Buscando responder a essa questão, visamos como objetivo principal da pesquisa: compreender a trajetória profissional da professora na cidade de Jacarezinho período de 1954 a 2007, a partir de sua história de vida.

Constituímos também outros objetivos: contextualizar o ambiente sócio histórico da cidade de Jacarezinho; entender o processo de formação e prática docentes da professora; identificar a construção de sua carreira e de sua identidade; perceber os sentidos atribuídos ao exercício de “ser professora”.

Ao escolhermos a história de vida para nosso estudo, tínhamos como justificativa a possibilidade de produção de narrativas, que evidenciassem as memórias da professora. Portanto, as narrativas são o resultado da interação entre a história de vida e a memória.

Recorrendo às várias vertentes teóricas sobre a memória, decidimos por trabalhar a trajetória de vida da professora na perspectiva de uma memória, que permitisse a nossa compreensão acerca da trama entre suas experiências individuais e experiências sociais, apontando o que deveria ou não ser narrado. Com isso, objetivamos criar um espaço de reflexão e análise para entendê-la como objeto social, revivendo um passado e se edificando como pessoa e profissional.

Foram programados e efetivados três encontros formais, além de longas conversas por telefone com a professora, objetivando a construção das narrativas, as quais foram devidamente transcritas do oral para o discurso escrito e textualizadas, configurando o texto necessário para nossa tarefa investigativa.

Analisando as narrativas do nosso sujeito, em um diálogo com seus contextos, buscamos compreendê-lo nas relações estabelecidas com espaços e tempos de sua formação pessoal e profissional.

A professora *Ivone* nasceu em 1937 e ainda vive na cidade de Jacarezinho-PR, lugar que a produziu e onde foi produzida. Entre 1954 e 2007, o Brasil foi palco de significativas mudanças políticas, sociais, culturais, que provocaram muitas transformações na vida e no trabalho das pessoas. Nesse contexto, encontra-se a cidade da professora. Trata-se de um lugar fortemente marcado pela religião e pela educação, sendo cognominada “cidade universitária”. É um local de rica cultura. Esse cenário aloca as dinâmicas que orientaram a formação da professora e nos permitiram entender suas visões de mundo, atitudes, comportamentos e sentimentos. Seus pertencimentos sociais e culturais desenharam seus

processos e dimensões como mulher e profissional, configurando o contorno de sua existência. Em suas falas, percebemos os padrões estabelecidos pelos grupos sociais e pelas características do lugar onde está inserida.

Um elemento destacado nas narrativas é a referência carregada de vínculos afetivos que têm com a família, com os tempos da infância, deixando transparecer a forte influência em sua trajetória de vida e na sua atuação profissional. A sua escolha de ser professora está associada as suas vivências na família e ao seu período de escolarização, que trazem, em seu bojo, imagens positivas e bons sentimentos. Fragmentos de suas memórias individuais e sociais expressam as especificidades do lugar e a valorização da educação.

No Colégio Rui Barbosa, a narradora vivenciou grande parte de sua vida. Nele foi alfabetizada, cursou o Primário, Ginásio, a escola Normal e ficou até o 3º ano de Faculdade, que ali funcionou por um tempo. Trabalhou nessa instituição por 27 anos como docente e cinco anos como diretora. É um lugar de memória da professora, percebido como marca significativa em sua existência, expressando as vozes que a compuseram.

A nossa investigada atuou por 53 anos no magistério em vários níveis de ensino, desde o antigo Primário até a graduação nos cursos de História e Pedagogia por 25 anos. Sua atuação profissional ocorreu em várias instituições. Foram diversas as fontes que lhe possibilitaram a apropriação de saberes e experiências, que constituem seus processos formativos.

Um elemento sempre presente em seus depoimentos é a sua necessidade de uma educação continuada, que a leva à ressignificação do modo de ser e estar na profissão, tornando-a sempre uma pessoa de seu tempo. Isto nos leva a confirmar que a vida é o espaço-tempo de formação docente, que dá o sentido sobre o que é ser professor e define um sentimento de identidade. Assim, a educação continuada oferece novos sentidos, que vão sendo construídos, substituídos, propiciando revisões à profissão docente. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre, pois o processo de construção do conhecimento é contínuo.

A história de vida da professora nos mostra, ao longo do tempo, como ela foi construindo o seu perfil docente, constituindo-se professora. Na construção da maneira de ser e estar na profissão, ela também foi construindo sua identidade pessoal e profissional, que identificam sua maneira própria de ensinar, vinculada ao seu modo de ser como pessoa (NÓVOA, 1992).

Seus relatos evidenciam concepções sobre a educação, sentimentos, posturas, pois evocam espaços, tempos, personagens que compuseram sua formação docente.

Na reconstrução da imagem que tem de si como professora, revela que seu modo de ensinar segue sua formação acadêmica: responsabilidade, respeito, comprometimento e afeto para com o aluno; aulas bem preparadas; elaboração de provas; amor ao conhecimento, uso do livro didático como apoio, mas com utilização de outras fontes.

Percebe-se que a professora valoriza muito o compromisso social que envolve o papel docente pela importância dada ao enfrentamento da heterogeneidade existente na sala de aula, motivada por crises financeiras, maus tratos, deficiências sensoriais, mediante uma postura baseada no amor e no respeito para com o aluno com tais dificuldades.

Em suas memórias aparecem momentos de crise, insegurança, condições precárias de trabalho, repressão política, modificações no ensino. Sua entrega à profissão, dedicação ao aluno e obediência às normas da escola caracterizaram o seu modo de agir frente a essas situações, denotando certa conformidade pautada em ações aceitas pelo grupo social, não gerando conflitos e expressando o vínculo de pertencimento ao mundo social.

Ao se tornar aposentada, a professora desvelou certo ressentimento, pois foi obrigada a isso, mesmo se sentindo apta a continuar.

Ao contemplarmos e identificarmos aspectos da formação e profissionalização da professora, evidenciados no conjunto de narrativas por ela produzidas, podemos depreender seu modo de ser enquanto pessoa e profissional. Suas memórias enfatizam sua realização como professora, a valorização à tarefa de ensinar, o reconhecimento alcançado pelo seu trabalho, a qualidade de sua formação, que a preparou e preparou seus alunos e a sensação de ter cumprido bem seu papel como educadora.

Portanto, a pluralidade de memórias dos espaços e tempos formativos da trajetória da professora, evidencia valores passados e presentes, que colocam em destaque pontos de permanências e de rupturas, abrindo possibilidades para focarmos novos modos de exercer o magistério. Aqui, residui a proposta da nossa pesquisa: compreender uma trajetória profissional acontecida na cidade de Jacarezinho-PR, no período de 1954 a 2007, a partir da história de vida de uma professora aposentada, entendendo o seu processo de formação e prática docentes, carregadas de sentidos e significados atribuídos ao exercício de “ser professora”.

Recorremos à constatação de Bosi:

Quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício... Aquilo que viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) à outra geração como um valor... A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia (BOSI, 1983. p. 399).

São sínteses de experiências influenciadas por forças contextuais, que voltam a serem presentes na memória, em versões reatualizadas, provocando um processo de reflexão sobre sua história. A memória permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si, os outros e o cotidiano. É um processo de formação e de conhecimento fundamentado nas experiências do sujeito. Souza menciona:

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas o longo da vida (SOUZA, 2007, p. 16).

O trabalho desenvolvido cria um parâmetro sobre a formação docente, tendo a pessoa e sua história de vida como foco de conhecimento. Assim, fica implícita a proposta de se pensar em outros encaminhamentos para o tema. As marcas expressas pela professora criaram esse espaço de possibilidades para se refletir. Esta pesquisa se propôs, portanto, a novas análises e não a conclusões definitivas. Fica, assim, oferecido um momento para um aprofundamento das questões geradas pelo trabalho.

Concluimos a dissertação, acreditando que nada do que existe está concluído, pois a educação é um processo, que continua caminhando no movimento da história. Mudanças serão sempre necessárias. Somos humanos e nos alimentamos de desafios, questionamentos e novas completudes para evoluirmos. O nosso entendimento sobre a pesquisa e a nossa leitura foram direcionados pela objetividade, mas foram frutos também da nossa subjetividade, da nossa história de vida, que não é melhor e nem menos importante que outras histórias. É apenas diferente, com visões, posturas e questionamentos diferentes. Continuaremos a caminhar nos embalos do movimento que representa a vida. Portanto, o projeto contido nesta pesquisa não acabou...

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Metamemória-memórias**: memoriais rememorados/narrado-refletidos em seminário de investigação-formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **O sujeito singular-plural narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes** In: Pesquisa (auto)biografia e práticas de formação. SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI; Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org). V. 4 p. 81-105.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** (ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas**: reflexões sobre tessituras HYPERLINK "mailto:teórico-metodológicas.Revista@mbienteeducação"teórico-metodológicas.Revista@mbienteeducação. São Paulo, v.2, n.2, p. 37-48 ago/dez 2009.
- BERTOLDO, Fernanda; Nureive, BISSACO. ANEC- Revista de Educação Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. **Inovar Educação**: sonho ou realidade? 151, ano 38. Jul/dez. 2009. Brasília.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida a pesquisa e seus métodos**. Tradução da 2ª edição Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Revisão científica Maria Conceição Passegi, Marcio Venicio Barbosa – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.- (Pesquisa (auto)biográfica Educação Clássicos das histórias de vida).
- BERGSON, Henri. **Máteria e memória**. São Paulo, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª Ed, 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008. – (Repensando o Ensino). Vários Autores.
- _____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: ateliê editorial, 2003.
- _____. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz/ EDUSP, 1983.
- BUTT, R.L. RAYMOND, D. & YAMAGISHI, L. **Autobiographic praxis** – stundyng the formation of teacher' knowledge Journal of Education, 20(3), p. 275-288.
- CASTRO, Hebe. **História Social** In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínio da História**: ensaios e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 76-96.
- CEREZER, Oswaldo Marioto. **Estagio Supervisionado e Formação em História**: entre incertezas. In: Jesus, Nauk Maria de; Cerezer, Oswaldo Mariatto; Ribeiro, Renilson Rosa (orgs). **Ensino de história em movimento**. Carceres-MT: editora Unemat; 2007, p 21-32.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MESQUITA, Ilka Miglio; TUMA, Magda Madalena. **Potencialidade da História oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades.** In: ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica.** Itajaí: Ed. Maria do Cais, 2007 150 p.

COSTA, Cleria Botêllo da. **Memórias compartilhadas: os contadores de História.** In: COSTA, Cleria Botêllo da; Magalhães, Nancy Alessio. **Contar História, fazer História: História, cultura e memória.** Brasília: Palelo15, 201. p. 73-84.

CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades Recordam.** 2ª Ed. Trad. Maria Manuela Rocha. Revisão técnica de José Manuel Sobral. Ed. Celta. Oeiras/ 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transformação de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto.** Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal,RN: EDUEFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierri. **L' Histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'harmattan, 1990.

ENTRIKIN, J. N. Lieu 2.IN. Lévy, J; Lussaut, M. **Dictionnaire de La Géographie et de l'espace des societies.** Paris: Berlin; espaces temps. Net, II Parait. Disponível em HYPERLINK"HTTP://espacestemps.net/document411.Html"HTTP://espacestemps.net/document411.Html. Acesso em 19/03/2013.

FERRAROTTI, Franco. **Les Biographies Comme Instrument Analytique et. Interpretatif. Cahier Internaux de Sociologie, LXIX.** Paris, jul/dez. 1980, p. 227-248.

_____ **histoire et histoire de vie.** Paris: Libraire dès Meridiens, 1983.

FRANCO, Aléxia Pádua; Venera, Raquel Alvarenga Sena. **A memória e o ensino de História hoje: um desafio nos deslizamento de sentidos.** In ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica.** Itajaí: Ed. Maria do Cais, 2007 150 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e, Veiga, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente.** São Paulo: UNESP, 2004.

GOODSON, Ivor. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** 2. ed.Porto: Porto Editora, 2000.

- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
- HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo, 1982.
- _____. **Cotidiano e a História**. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985, 121p.
- JESUS, Nauk Maria de et al. **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Nauk Maria de Jesus, Osvaldo Mariotto Cerezer; Renilson Rosa Ribeiro (org). Carceres-MT: editora Unemat, 2007. 120 p.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. In: **Tendências da pesquisa (auto)biografia**. Passeggi, Maria da Graça Conceição (org) – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, 2008. (coleção pesquisa (auto) biográfica. Educação. Vol. 3 p. 297 – 316.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LANI- BAYLE, Martine. **Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação**. In: **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. PASSEGGI, Maria da Conceição (org). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, 2008. (coleção pesquisa (auto)biográfica. Educação. V. 297-316.
- LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber: metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. LE LIEBERMAN, Ann. Real – livre view: An interview. *Journal of Staff Development*, 20 (4).
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 2ª Ed. Campinas: Unicamp – 1992.
- LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado?** Trad. Lúcia Haddad. Revisão Marina Maluf. *Proj. História*, São Paulo (17), Nov. 1998, p. 63 – 180.
- MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação**. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 1995.
- NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos**. *Revista Portuguesa de Educação* 1(2). 1988, p. 7-20.
- _____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.
- _____. NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: António Nóvoa (cord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Nóvoa, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- _____. **Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. Palestra proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, 13 de novembro de 2003- Acesso dia 28/12/2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História**. Paraná, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção pesquisa (auto)biográfica-Educação. V. 5 p. 153-179.

PERRENOUD, P. Paguay, L ALTEX, M. Charlier, E. **Formando Professores Profissionais**: Três conjunto de questões. IN PERRENOUD, P. Paguay L. ALTEX, M. Charlier, E. (org) **Formando Profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2ª Ed.2001, p. 22-34.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt. 2. ed. Campinas: Pontes, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção docência em formação. Serie saberes pedagógicos).

_____ **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. Nuances Vol.III Setembro de 1997. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/articledownload/50/4>. acesso 20/02/2013

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As Histórias de Vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUEFRN, 2012. 181p. (Coleção pesquisa (auto)biográfica educação clássicos das histórias de vida).

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Trad. Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro, v. 2 n.3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral**. Projeto História, São Paulo (15), abr. 1997, p. 13-49.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, Jose Miguel. **História de vida y. História oral**. Delgado, J. M; Gutiérrez, J. **Metódos y Técnicas cualitativas de investigation em ciências sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SANTOS, Elton Alves dos. **Reorganização Eclesiástica e Questões Patrimoniais na Ordem Republicana**: Um estudo histórico da criação e do estabelecimento da Diocese de Jacarezinho-PR (1926-1940).

SANTOS, Jurandir dos. **História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação**: Memórias, Histórias e formação de Professores, Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação, UFRJ, 2007, São Gonçalo. Rio de Janeiro; e publicado no Portal Programa Rede Social Senac São Paulo, 05 nov 2008.

SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no séc. XXI**: Em Busca do Tempo Entendido.

SIMON, Eric. **Neocristandade**: religião, política e educação na diocese de Jacarezinho. 2008. 56f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Jacarezinho-PR, 2008.

SOUZA, Clementino de. **Memórias autobiográficas, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente p. 119-133.

_____, **Abordagem experiencial:** pesquisa educacional, formação de professores e histórias de vida. IN: **história de vida e formação de professores.** Salto para o futuro, TV escola. Boletim 01, mar. 2007, SEED/MEC.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Paul. **A Formação da classe operária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 vls, tradução de Denise Bottman, 1986.

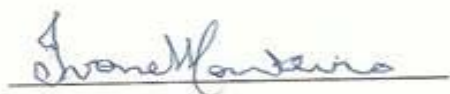
ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história:** memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Ed. Maria do Cais, 2007, 150 p.

ANEXO

ANEXO A
Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, IVONE SÓCIO MONTEIRO, brasileira, casada, professora aposentada, autorizei, para fins de pesquisa, que a professora Lilian Aparecida de Souza realizasse entrevistas gravadas no período de fevereiro a agosto de 2013, e fizesse as anotações necessárias com a finalidade de conhecer minha história profissional e utilizar o nome Ivone Sócio Monteiro no corpo do texto da dissertação de mestrado "QUANDO A GENTE RECEBE UMA CARTA DO ESTADO DIZENDO QUE CHEGOU A HORA..." - MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE UMA PROFESSORA APOSENTADA. Autorizei também a publicação da pesquisa com identificação do meu nome em forma de comunicações, artigos e livros que objetivem divulgar para os resultados da mesma. Por ser verdade eu subscrevo.



Jacarezinho, 26 de Março de 2014.