

# MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA DOCENTE: RELATOS DE UMA PROFESSORA

## MEMORIES AND TEACHING TRAJECTORY: REPORTS OF A TEACHER

Joanderson de Oliveira GOMES<sup>1</sup>

Francymara Antonino Nunes de ASSIS<sup>2</sup>

Maria Valdenice Resende SOARES<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem o objetivo de refletir sobre os percursos formativos e o trabalho docente de uma professora da educação básica com atuação profissional em diversas cidades do Vale do Mamanguape, Paraíba. Entendemos que o trabalho com as histórias de vida de educadoras pode contribuir para a construção da história da educação e da história da mulher, a partir da recuperação da memória feminina. Optamos pelo recurso metodológico das narrativas (auto) biográficas, ou seja, tomamos a própria história narrada como cerne do estudo. A apreciação das narrativas nos permitiu desvelar, mesmo que de forma parcial, representações do ser professor, conhecimentos construídos nos diversos percursos formativos, o significado social da profissão, conhecimentos pedagógicos, diálogo entre teoria e prática e aspectos da construção da identidade docente.

**Palavras-chave:** Mulheres; Educadoras; (Auto) Biografias; Narrativas de Vida.

**Abstract:** the present study aims to reflect on the formative paths and the teaching work of a basic education teacher with professional experience in several cities of Vale do Mamanguape, Paraíba. We understand that working with the life stories of educators can contribute to the construction of the history of education and the history of women, based on the recovery of female memory. We opted for the methodological resource of (auto) biographical narratives, that is, we took the narrated story itself as the core of the study. The appreciation of the narratives allowed us to reveal, even if partially, representations of being a teacher, knowledge built in the different training paths, the social meaning of the profession, pedagogical knowledge, dialogue between theory, and practice and aspects of the construction of teaching identity.

**Keywords:** Women; Educators; (Self) Biographies; Life Narratives.

### *Introdução*

Existe nas histórias de vida uma riqueza de experiências e conhecimentos que nos dão subsídios para pensarmos e refletirmos sobre questões do tempo presente, a luz de acontecimentos do passado. Nessa perspectiva, pesquisar sobre as histórias de vida de educadoras é fundamental para as investigações no campo da história da formação

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação da Paraíba - HMEPB/CNPQ. Email: [joandersonoliveira@hotmail.com](mailto:joandersonoliveira@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba junto ao Departamento de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação da Paraíba - HMEPB/CNPQ. Email: [francym@terra.com.br](mailto:francym@terra.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal da Paraíba junto ao Departamento de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação da Paraíba - HMEPB/CNPQ. Email: [maria.valdenice@academico.ufpb.br](mailto:maria.valdenice@academico.ufpb.br)

docente e da história da educação, assim como para recuperação e valorização da história das mulheres.

De acordo com Catani et al. (1997), o trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de uma “contra memória”. Para as autoras, a produção de relatos autobiográficos possibilita desconstruir imagens e representações sobre a prática docente que podem se contrapor à memória oficial disseminada pelas políticas de formação docente.

Nesse sentido pretendemos, através da recuperação da memória feminina e das narrativas autobiográficas, enunciar algumas possibilidades de leitura acerca das relações pedagógicas, dos processos de formação escolar e das práticas educativas.

Considerando a importância da memória nas narrativas autobiográficas, este estudo se debruça sobre a história de vida da Professora Ana<sup>1</sup>, para construir um olhar diferenciado sobre as experiências formadoras e os significados da prática didático-pedagógica rememoradas pela docente entrevistada.

Essa reflexão foi possível graças à revisão da produção historiográfica realizada especialmente por historiadores da nova história cultural. A partir dessa análise, sinalizou-se a necessidade de serem incorporadas novas fontes para um conhecimento historiográfico mais abrangente da realidade.

Nessa perspectiva, a recuperação da memória feminina é uma questão fundamental na escrita da história, seja porque permanecem como um grupo que historicamente não foi investigado ou porque compõem um grupo social que continua a sofrer diversas formas de opressão e de exclusão.

Com este entendimento, tomamos como objeto de estudo as narrativas sobre a trajetória profissional e as práticas educativas da professora Ana, que atualmente trabalha no município de Mamanguape – PB. O que buscamos é relembrar o processo de formação e o exercício da docência, a partir da memória feminina.

Tais reflexões favorecem o desenvolvimento de atividades no âmbito da memória histórica local, pois seu objeto de estudo são os relatos oriundos de uma docente da cidade de Mamanguape – PB. São importantes, também, pela necessidade de recuperação, valorização e investimento na voz feminina no campo da docência, como forma de resgate e reescrita da memória educacional. O relato da docente é aqui entendido como fragmento histórico, dentro da história.

Diante do exposto, procuramos identificar e analisar os percursos formativos, as práticas educativas desenvolvidas pela educadora; relembrar memórias femininas no

contexto do exercício da docência e propiciar o investimento e a valorização da voz docente.

### *Metodologia*

A alternativa metodológica mais adequada para responder às demandas postas por este estudo é a história oral, reconhecida por valorizar a memória dos sujeitos, resgatando a tradição oral e as experiências vividas por atores sociais colocados à margem da história tradicional. Thompson (2002, p. 9) entende por história oral, “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”.

Trata-se de campo teórico e metodológico que possibilita a investigação e análise das vozes oriundas de sujeitos sociais que durante muito tempo estiveram à margem da história tradicional. Alberti (2010, p. 155) afirma que “a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea”. No Brasil, segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC<sup>2</sup>), a história oral “foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC”.

Por ser um campo de estudo com finalidades e objetivos próprios, possui procedimentos metodológicos muito particulares e um conjunto específico de conceitos que a caracterizam e possibilitam uma nova leitura histórica acerca do passado, através da fonte histórica oral. Nas palavras de Meihy (2000, p. 87) “a história oral, portanto, situa-se no impasse político da criação de um saber autônomo e de uma prática temática independente”.

Cunha e Machado (2004, p. 185) apontam que “na rememoração proporcionada entre os sujeitos envolvidos nas práticas de história oral e histórias de vida, o passado é reconstituído”. Reconstituir o passado nem sempre é tarefa fácil. Quando falamos em história oral e histórias de vida estamos falando no trabalho com memórias, memórias estas que sofrem com o efeito do tempo, por isso, não é incomum que durante o processo de entrevista, as perguntas sejam refeitas, trata-se apenas de elucidar caminhos que tragam à tona memórias de um passado a ser desvelado.

Pollak (1992, p. 1) destaca que em pesquisas sobre histórias de vida, “o que se recolhe são memórias”, a priori, tais memórias se mostram como um fenômeno individual, já que o indivíduo que fala, fala sobre si, entretanto, nesse processo de rememoração do passado os fatos narrados começam a se entrecruzar com memórias

coletivas, e quando usadas enquanto fontes de estudos são confrontadas e analisadas mediante o contexto vivenciado por quem fala.

É a memória que permite ao pesquisador enunciar as possíveis leituras sobre determinadas conjunturas, analisadas no decorrer da pesquisa. Delgado (2003, p. 14) afirma que a maior contribuição da memória “é a de buscar evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção das identidades coletivas”. Petrucci (2008, p. 122), ao abordar essa questão, destaca que “a memória é essencial para a história oral, pois ao responder a uma indagação do pesquisador, o entrevistado é solicitado à rememoração”. No ato rememorado através das memórias dos sujeitos que relembram e relatam suas vivências podemos compreender como se constituíram as formas de ser e se relacionar em épocas diferenciadas.

Um dos principais alicerces da história oral é a narrativa, posto que um acontecimento ou uma situação vivida pelo sujeito não poderão ser transmitidos a outros sem que seja narrado. Ao contar suas experiências, o sujeito transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com o sentido que pretende dar a sua narrativa. Desse modo, o trabalho com as histórias, memórias, lembranças e aprendizagens da docência, através da utilização das narrativas sobre a trajetória de formação, vem se constituindo como possibilidade de reflexão sobre a profissão docente em contextos específicos.

Para Benjamin, “...o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes...” (1993, p. 201). Segundo o autor, as experiências são as fontes originais de todos os narradores. Tais experiências são construídas e socializadas entre as pessoas no cotidiano, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas.

O trabalho com as narrativas autobiográficas de professores pode desvelar modelos e princípios que fundamentam o agir e o pensar do(a) professor/professora. Entendemos que as pesquisas com as narrativas sobre a formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como único princípio e modelo de formação. Do mesmo modo, podem provocar nos sujeitos que narram sobre sua formação e prática docente, uma reflexão sobre si mesmos e os outros, caracterizando-se, também, como estratégia de formação. As narrativas que compõem este estudo foram gravadas e transcritas, formando o corpo documental sobre o qual nos debruçamos para construir nossas análises.

Pretendemos enunciar algumas possibilidades de leitura sobre as práticas educativas e os processos de formação docente vivenciados pela educadora Ana, da cidade de Mamanguape – PB. Nossa análise parte de uma dimensão que abrange o espaço de formação da professora a partir da coleta de dados da sua história de vida, níveis de instrução, áreas de conhecimento e atuação, bem como traz apontamentos sobre o “ser mulher” na vida da entrevistada.

Entendemos que rememorar suas lembranças pode contribuir com a reflexão a respeito da prática docente, traçando assim possibilidades de leitura sobre os processos formativos de épocas passadas e os caminhos que vem sendo tomados desde então. Dito de outro modo, isto nos ajuda a pensarmos a educação na contemporaneidade.

Na recuperação da memória docente pela via oriunda das rememorações femininas trabalhamos com o resgate e reconhecimento de um fragmento da história das mulheres. Concordamos com Perrot (2005, p. 29) quando afirma que “a dificuldade da história das mulheres deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados”. De fato, ocorreu dentro do processo histórico o silenciamento de grupos vulneráveis, colocados à margem da história contada, documentada, escrita. As mulheres, é claro, fizeram (e em certa medida ainda fazem) parte deste “grupo de silenciados”.

Um dos fatores que dificultam a escrita da história das mulheres é justamente a falta de dados, de fontes, de vestígios que digam sobre o transitar delas no espaço público. Nessa direção, Perrot (2008, p. 21) nos adverte que, no que diz respeito à história das mulheres, “...sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios”.

Na esteira desse entendimento, Bélens (2008, p. 135) afirma que “as imagens que as mulheres faziam de si e que os outros fazem delas têm significados fortíssimos”. Com o silenciamento histórico, a presença das mulheres parecia ser uma mera sombra da supremacia masculina, eles falavam, escreviam, contavam e recriavam histórias. As mulheres cuidavam da casa, dos filhos, e o patriarcalismo lhes impôs, todos os dias, o silêncio, como se elas nada tivessem a dizer.

Ancorados em Perrot (2005, 2008), Bélens (2008) e Soihet e Pedro (2007), compreendemos a mulher como sujeito que faz história, e que atua sobre ela de diferentes modos. A Professora Ana é um exemplo disso, por meio de sua narrativa pudemos perceber o contexto histórico da época, a representação social da mulher que reverberou na fala de nossa entrevistada, as possibilidades e os limites de sua atuação no espaço público.

### *Entrevista com a professora Ana*

A Professora Ana, nasceu em 08 de junho de 1955, filha de J, agricultor e de F, agricultora. Coursou o Magistério no Instituto Moderno (1979 a 1983), a graduação em Pedagogia no Centro Universitário de João Pessoa - Unipê (1985 a 1988), a especialização em Educação Infantil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB - Campus I) e a especialização em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB - Campus IV).

No ensino médio, concluiu o curso de Técnico em Contabilidade e o curso Pedagógico. Ainda que tivesse formação pedagógica, não queria ser professora. Seu primeiro emprego, em 1984, como auxiliar de uma professora em uma escola de educação infantil, em Mamanguape, foi o ponto de partida para cursar a graduação em Pedagogia. Passou no vestibular do Unipê no ano de 1985. Tinha dificuldade de locomoção, pois o único transporte que ia de Mamanguape à João Pessoa saía às 05h30m, e seu salário como auxiliar cobria apenas as despesas das passagens. Para conseguir estudar em uma universidade particular, fez o Crédito Educativo (Programa criado em 1975 com o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação).

Quando se formou, abriu sua própria escola, que se chamava Escolinha Infantil Moranguinho, fechada depois de cinco anos por dificuldades financeiras. Trabalhou como professora de Ciências na Escola Municipal Francisca Almeida, em Mamanguape, como Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Félix de Brito, em Itapororoca – PB, no período de 2003 à 2009, quando foi transferida para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Rui Carneiro, na cidade de Mamanguape – PB, também para a função de Coordenadora Pedagógica. No ano de 2012 passou a trabalhar como Coordenadora de Educação Infantil da cidade de Rio Tinto – PB, e como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Cônego José Paulo de Almeida, funções estas que executa até os dias atuais. Sobre a escolha da profissão docente, ela nos diz que:

Na verdade, eu fui fazer Técnico em Contabilidade porque eu não queria ser professora, primeiro ponto. [...] eu achava que existia já aquela discriminação do professor não ganhar bem, o professor ganhava péssimo aqui no município, acho que era R\$ 35,00 por hora na época, mesmo que ele tivesse licenciatura, era muito desvalorizado, então eu não queria ser professora por nada. Fui para o pedagógico por incentivo

de uma professora do Instituto Moderno [...] ela disse: “*Ana, vai fazer o pedagógico, porque é o curso que a mulher pode tá trabalhando*”. E eu respondi: Mas quem disse que eu quero ser professora? Mas enfim, antes de terminar o pedagógico eu comecei a trabalhar na Educação Infantil, aí me identifiquei bastante, virei alfabetizadora, só tinha o pedagógico, aí eu disse, vou ser professora, uma boa professora, e desde então, venho me aperfeiçoando (PROFESSORA ANA, 20/01/2016, grifo nosso).

A fala de Professora Ana traz a marca da desvalorização do trabalho docente e aponta os motivos que a levaram a escolha do curso pedagógico por ser um curso que “*a mulher pode tá trabalhando*”. As poucas oportunidades de emprego para as mulheres e a consequente feminização do magistério podem ser vislumbradas em seu relato. A esse respeito, Rabelo e Martins (2010, p. 6172) afirmam que “o magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população”, isso porque, conforme os autores, “até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas”.

Seu relato aponta como a escola passou a ser vista como espaço de atuação da mulher. Louro (1997), quando trata da feminização do magistério, aponta como a docência foi se configurando como “trabalho de mulher”, e mostra que tal ideia está vinculada a noção de que amor, doação e cuidado são as únicas atribuições necessárias para ser professor/a, atribuições estas compreendidas como inerentes à mulher.

A atuação da mulher nesse cenário não se deu com propósito de emancipação, mas como nos esclarece Perrot (2008), ocorreu pela necessidade de mão de obra barata. O que se buscava era estabelecer na profissão uma extensão do que a mulher já realizava em casa, cuidando dos filhos e maridos, “ensinar, cuidar, assistir são a base de uma tríade que constitui as “profissões femininas” que levarão, por muito tempo, a marca da vocação e do voluntariado” (PERROT, 2005, p. 286). Não se percebia na mulher a possibilidade e capacidade de atuação no espaço público, atuação esta temida por muitos homens, o controle do corpo e da atuação da mulher no sentido mais amplo parecia ser extremamente importante, tanto que as oportunidades de emprego surgiam quando a necessidade do viver em sociedade implicava na inserção do público feminino no mercado de trabalho.

Havia, segundo Perrot (2008, p. 136), um temor por parte dos homens, que propagavam a ideia de que: “é preciso proteger as mulheres”, no entanto, o que se propunha de fato era evitar que a mulher fosse vista além da esfera do privado. Perrot conclui dizendo: “o que se teme: as mulheres em público, as mulheres em movimento”.

A Professora Ana nos relatou que após o contato com a Educação Infantil identificou-se muito com a área e tornou-se alfabetizadora, trabalhando sempre com os

anos iniciais. Foi nesse período que nasceu a paixão pelo fazer docente, aprendeu a gostar da área por meio da vivência. Rememorando sua atuação, a Professora Ana desvela umas das lembranças que mais marcaram o seu fazer pedagógico: a relação com os alunos.

Eu sempre tive uma maneira diferente de trabalhar, por exemplo, eu estou dando aula e o aluno está conversando, outro assunto, que você sabe que acontece, hoje em dia o povo diz que é o celular, mas sempre teve alguma coisa. O aluno estava lá, o assunto não lhe interessava, ficava falando lá atrás, e eu ia diminuindo o tom da voz aqui na frente, aí ele percebia e dizia: “professora, não estou escutando nada”. Eu respondia: “quando você parar de conversar, aí você vai me escutar”. Aí eu sempre ia diminuindo, e eles percebiam isso. Eu já começava a fazer isso no primeiro dia de aula, a gente já fazia um acordo. Depois eu descobri que isso era acordo didático, eu já fazia isso com meus alunos e não sabia. Eu sempre fiz muitos acordos com os alunos, “posso sair para beber água?”, “pode, mas você deve pedir licença”. Eu já deixava isso exposto para eles na sala. Quando reclamavam eu ia lá e mostrava: “o que foi que a gente concordou?” Em todas as turmas, no primeiro dia de aula, eu fazia uma dinâmica e na sequência, um acordo. Descobri depois com Perrenoud que era acordo didático. Uma vez tive que colocar um aluno para fora da sala, ele ficou super chateado comigo, disse que eu sempre fui muito didática e de repente fiz isso com ele, disse que não iria mais estudar. Depois eu fiquei pensando: será que fui injusta com ele? Pedi para um aluno, colega dele, que pedisse para ele vir conversar comigo, aí ele veio, sem farda, sem nada, veio só conversar. Expliquei que ele tinha descumprido o nosso acordo e que tinha sido imprudente. Por fim, nos entendemos, e ele voltou às aulas normalmente. Nunca tive problemas com alunos não, sempre me dava super bem com eles, de guardar segredos, tinha menina que vinha contar que estava grávida, menino que vinha me contar que era gay, e isso há 20 anos era um absurdo. Enfim, virei confidente deles (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

Nossa entrevistada afirma ter participado dos PCNs em ação para a Educação Infantil, em 2000, e para o Ensino Fundamental, em 2001, e seguiu todos os demais, com exceção da Educação de Jovens e Adultos. Questionada sobre sua participação nos PCNs, ela afirma:

Vinham os técnicos mandados pelo MEC e essa formação era feita em João Pessoa, no SEFAC [Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultura]. Eram dois dias por mês, a gente já deixava agendados, nós íamos, todos os municípios, não era só aqui, os municípios aderiam ao programa e todos participavam. Essa formação foi muito boa, mas aí a gente percebe que foi boa, mas não saiu (entre aspas sabe) “das secretarias”. Se o trabalho tivesse surtido efeito (sido aplicado de fato nas escolas, da forma como foi pensado), não tínhamos alunos analfabetos ainda hoje (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

A partir das reflexões geradas nesse trabalho, perguntamos a Professora Ana qual a sua concepção sobre ser professora e de que forma definia sua profissão.

Ser professora para mim é ter compromisso, porque eu vejo assim, a educação como compromisso de todos mesmo sabe, todo mundo (deve vestir a camisa) e fazer o que tem que ser feito, que é fazer o aluno ler, escrever, contar, saber matemática. Porque hoje é uma vivência nossa pegar aluno no 5º ano que não sabe as quatro operações [matemáticas], não sabe ler, não sabe fazer um bilhete, e isso me deixa muito angustiada. E até no [ensino] médio mesmo, a gente sabe que chegam todos cheios de deficiências educacionais básicas. Então, eu acho que falta esse compromisso ainda [por parte dos educadores]. Eu não estou pegando culpados não, mas eu acho que existe uma coisa que precisa acontecer. Não adianta você chegar com um projeto fantástico aqui, passar para mim, se eu não for lá e de fato o pôr em prática na minha sala, e não fizer com que ele aconteça lá. Aí a gente vai continuar falando, lendo, tudo muito bacana na teoria, propostas belíssimas, mas *aí se não tiver a ponte entre o professor e o aluno, não funciona*. Eu acho que é isso que falta, porque a LDB é de 1996, tudo está lá, o aluno deve aprender a ler e escrever até o 3º ano, que ele vá para o 4º ano no mínimo sabendo isso, e isso ainda não está acontecendo. Documentos legais não faltam, o RCNEI é desde 2000, eu participei de todo o processo, trazia para aqui, mas o professor não acredita que o aluno aprende a ler, lendo. [...] se você diz (para um professor), trabalhe uma parlenda com o aluno, deixa exposto lá na sala, numa visão que ele alcance, para que ele vá lá e leia não convencionalmente, ele não acredita. (Esse professor) só acredita se o aluno juntar B com A, BA, ou (identificar) B de bola, U de uva. [...] o texto com duas linhas, três linhas Ivo viu a uva, se for no V é tudo no V, se for no B é tudo no B [...] (PROFESSORA ANA, 20/01/2016, grifo nosso).

A Professora Ana mostra sua inquietação, pois percebe que algo não está dando certo. A escola parece não ser capaz de levar os estudantes a construir habilidades básicas em leitura, escrita e matemática. Sua fala provoca a reflexão sobre uma escola que não ensina. Percebemos, no relato de quem vive a realidade da sala de aula, a necessidade de mudança. O apelo para uma mudança que garanta, além do acesso, o sucesso nas aprendizagens escolares e construa um quadro mais positivo de nossa educação.

Retomando a fala da Professora Ana, ela diz que “*se não tiver a ponte entre o professor e o aluno, não funciona*”. Parece óbvio num primeiro momento, mas se refletirmos sobre ela, alguns questionamentos podem ser levantados, a saber: Enquanto professor, eu conheço meu aluno? Que significado tem para ele o conhecimento que quero construir? De que forma pretendo mediar o acesso a esse conhecimento? Quais caminhos estão sendo construídos para que se chegue ao sujeito aluno?

Tais indagações remetem à Libâneo (2011, p. 41) quando aborda a questão da formação continuada, entendida por ele como uma formação que implica aprender a aprender, “a ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática”. O que o

autor propõe é a efetivação de um ensino que tem como base a intencionalidade, dito de outro modo, não é apenas o ato de ensinar, mas como e para que se está ensinando.

Ao falar sobre prática docente, é necessário “pensar sobre o pensar”, ou seja, refletir sobre a própria prática, teorizar as ações, comparar as ideias, dialogar com os demais professores que trabalham no seu campo de atuação, esse caminho trilhado diz respeito aos questionamentos citados acima, isso porque compreendemos a prática educativa docente enquanto campo de pesquisa, e de reconstrução do próprio fazer.

Entendemos a vivência da sala de aula enquanto espaço de formação continuada, uma formação que independe da ação de um “agente” externo, mas uma formação gerida pelo próprio professor, tendo a pesquisa enquanto base de sua formação. Tais ideias se fundamentam nas concepções de Imbernón (2005), quando afirma a necessária redefinição da docência enquanto profissão, e privilegia a escola, enquanto espaço de formação continuada.

Em sua fala, nossa entrevistada traça o perfil do educador tradicional. No ensino dito tradicional, considera-se alfabetizado o aluno que reconhece o alfabeto, escreve o nome, ou é capaz de ler e escrever textos simples. Dessa concepção emerge uma prática pedagógica que se limita ao ensino dos elementos básicos do código. Atualmente, há um consenso sobre a superação desse conceito limitado, e só se considera alfabetizado quem é capaz de utilizar a escrita conforme sua vontade e necessidade, tanto veiculando seu próprio discurso, quanto interpretando o discurso do outro, inclusive identificando a sua intencionalidade. É necessário que o/a docente reflita sobre o seu fazer, nesse sentido é preciso que se (re)pense a prática, que se passe então a dialogar, traçar novas rotas que promovam o aprendizado.

De modo geral, em suas falas, nossa entrevistada tem um perfil saudosista. Com as lentes do presente parece observar o passado como um tempo em que a escola era melhor, funcionava bem, desconsiderando por vezes que vivenciamos uma nova realidade e que as demandas postas à escola na contemporaneidade não são as mesmas de outrora. Tal postura, atrelada à formação dos sujeitos, pode gerar certa resistência em vivenciar outros hábitos, outras experiências, do mesmo modo que pode evidenciar um ideal de formação e prática educativa que é estático, pronto e acabado, muito ligado a visão do professor como técnico.

Libâneo (2011, p. 4) evidencia que “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional”. O autor deixa ainda um alerta às universidades e aos cursos de formação

afirmando a necessária capacitação de um professor “capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade”.

Nesse sentido, Imbernón (2005, p. 14) discute a necessária redefinição da docência enquanto profissão, pois “o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado”. Ou seja, não podemos mais conceber o professor como mero transmissor de conhecimentos e a profissão docente como execução de técnicas. Ao perguntarmos sobre sua formação no Magistério, realizada no Instituto Moderno (1980), e sobre a forma como se desenvolvia a metodologia das aulas, ela nos diz que:

Na época era tudo muito pronto, porque foi em 1980, a gente estava praticamente saindo da ditadura, e a gente era muito controlado, ainda existiam os temas (sobre os quais) se podia falar, a moral e cívica, respeitavam-se os símbolos, as bandeiras, todo mundo tinha que saber o hino nacional. Hoje a gente não vê o aluno cantando o hino nacional, hasteando a bandeira, ele nem tá aí, a mão para frente, para trás, de chapéu, na minha época, nós aprendemos que diante do hino nacional, da bandeira, você tem que ter postura, e hoje nada disso é passado para o aluno. Ele também não pode aprender aquilo que não é ensinado (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

Percebemos em sua fala as marcas de uma formação baseada numa teoria tradicional de currículo. Nessa perspectiva, o currículo era elaborado burocraticamente, quase como um manual. O centro do processo pedagógico era o professor, que dominava os conhecimentos e os “transmitia” para os alunos. Os professores eram treinados, para treinarem os alunos, sem reflexão, valorizando-se apenas a técnica. O currículo era o instrumento de controle social por excelência, assim, cabia à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados ou simplesmente a ideologia dominante (moral, educação cívica e filosofia). Da época memorada, a professora parece sentir falta, quando afirma que no passado se tinha mais respeito pelos símbolos nacionais: “hoje a gente não vê o aluno cantando hino nacional, hasteando a bandeira, ele nem tá aí, a mão para frente, para trás, de chapéu [...]” (PROFESSORA ANA, 20/01/2016). Indagada sobre a conquista do seu espaço no local de trabalho, enquanto mulher, ela afirma:

Essa conquista se deu com compromisso com a educação, onde eu estiver, na secretaria, na escola, onde eu estiver, eu faço o que tiver de ser feito, e assim, de repente, você está sendo valorizada. Eu acho que o pessoal valoriza nesse sentido. Eu trabalhei em um colégio em Itapororoca [PB], acho que 18 anos, até hoje tem uma mostra cultural que foi levada por mim para lá. Começamos essa mostra com temas, na época foi (um projeto) bem diferenciado. Permaneceu até hoje, (na época) vinha gente das cidades vizinhas para visitar, para ver as coisas acontecendo, cada sala tinha um subtema organizado, então ficou bastante conhecido. Aqui no Rui Carneiro, quando eu cheguei em 2009,

a gente também fez, foi muito bacana, e ficou lá, até hoje o pessoal ainda faz (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

Se o agir no espaço público foi, durante muito tempo, vedado as mulheres, nossa entrevistada acredita que atuando a mulher vai ser respeitada. Sua trajetória docente deixou frutos, marcas. “Essa conquista se deu com compromisso com a educação, onde eu estiver, na secretaria, na escola, onde eu estiver, eu faço o que tiver de ser feito, e assim, de repente, você está sendo valorizada” (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

Agir nesses espaços, atuar sobre eles, permear o âmbito público é uma forma de se apropriar de um espaço que historicamente foi negado a mulher. Essa resistência contribui para que outras mulheres rompam também com a ideia de que apenas o privado lhes pertence, ou que cuidar de maridos e filhos é seu dever sagrado. Romper com esse ciclo heteronormativo nem sempre é algo simples, mas é necessário se quisermos ter mudanças em nosso espaço social.

A professora também nos contou que realizava seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) praticamente sozinha, e sem o suporte de um coordenador. Nesse contexto, ela convidava alguns colegas, e juntos, desenvolviam trabalhos baseados em temas mais amplos, como por exemplo, a consciência negra e o processo de escravização da comunidade africana. Em seguida, realizavam exposições com base nos temas estudados.

A Professora Ana mostra como sua atuação docente foi diferenciada, sinalizando que sua prática permanece como um legado que valoriza a mulher e a professora que é, atuando no espaço público. Discutindo sobre a relação teoria e prática, a Professora Ana afirma ser indispensável que as duas caminhem lado a lado, dito de outra forma, não é possível concebermos uma, isolada da outra, estão intrinsecamente imbricadas:

Eu acredito que você precisa ter a teoria, o conhecimento, os dois caminharem em paralelo. Você precisa ter o conhecimento e a prática para caminhar bem. Se você só tem prática, e nenhum conhecimento, eu acho que a coisa não acontece. Na época da universidade, eu tinha a prática, eu estava em sala de aula, então eu me reportava automaticamente para a minha sala de aula me perguntando: Eu estou fazendo isso (o que a teoria propõe)? Na semana seguinte eu já jogava (o que havia discutido na teoria) na minha sala, e funcionava bem (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

A fala da professora Ana, nos remete a práxis docente, o termo práxis refere-se à ação ligada a uma teoria e ordenada por ela. É uma maneira de compreender a realidade e a existência dos sujeitos no mundo por meio da relação entre teoria e prática, entre subjetividade e objetividade. A práxis está vinculada a todas as profissões. Quando

realizada com base reflexiva, pode haver modificações para a melhoria dos processos e dos sujeitos envolvidos na execução das tarefas, da rotina ou do fazer. De acordo com Vazquez (1990, p. 11), “[...] Só uma elevada consciência filosófica da práxis permite que ela alcance esse nível criador”. Sobre seus primeiros passos na profissão docente, ela nos conta que:

Na época que eu comecei a trabalhar, a proposta era trabalhar a cartilha [não a do ABC], uma espécie de livro didático da época. A gente tinha a preocupação de trabalhar aquele livro, e o aluno (deveria) ler todos os dias, fazer a questão da leitura. [...] hoje a gente percebe que todo mundo tem livro, mas não é feito esse trabalho individual. [...] digamos que eu seja aquela pessoa inibida, aí muitas vezes eu vejo que o aluno não aprendeu porque ele não teve muita oportunidade. Na época que eu comecei, era uma questão de honra, ou o aluno aprendia ou ele desistia. Hoje, eu percebo que o professor não tem essa preocupação de passar um ano todinho e trabalhar com aquele aluno para que ele tenha um rendimento bom, positivo, no final do ano. Porque eu não entendo como você passa o primeiro ano todinho com uma criança e no final ela não tenha aprendido nada, não saia dali com o objetivo [da escola alcançado], de aprender a ler e escrever, porque o mínimo é isso. Quando isso não acontece, eu acho que o professor perdeu o ano (PROFESSORA ANA, 20/01/2016).

A Professora Ana retoma a discussão a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita a partir da cartilha – ou de manuais –, prática que perdurou durante um longo período do ensino tradicional. Esse método pode ter sido suficiente nas condições históricas próprias do aprendizado da leitura descritas pela professora. Atualmente, vivemos um processo comunicacional tão complexo e rápido que se exigem novos patamares de leitura e de escrita, denominados pelos estudiosos como letramento. De acordo com Soares (2003, p. 20), “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

A professora afirma que “a gente tinha a preocupação de trabalhar aquele livro”, que “era uma questão de honra, ou o aluno aprendia (a ler e escrever) ou ele desistia”, e que “hoje a gente percebe que todo mundo tem livro, mas não é feito esse trabalho individual” (PROFESSORA ANA, 20/01/2016). Na fala da docente parece sugerir que mesmo com recursos limitados, os alunos de antigamente aprendiam melhor que os de hoje.

É possível que resida aí uma dificuldade de diferenciar um alfabetizado de um letrado. O letramento comporta a dimensão individual do domínio técnico do ler e escrever – desenvolvido na alfabetização – e a dimensão cultural, como um conjunto de

atividades sociais que envolvem a língua escrita e seu uso, segundo as exigências de determinado padrão social. A alfabetização, portanto, é concebida como processo de compreensão e expressão de significados, com objetivo de comunicação, de interação verbal e de compreensão da realidade. Código e textualidade compõem a alfabetização, o que é muito mais do que a identificação de letras, sílabas, palavras e frases. Precisamos refletir sobre essa vivência da sala de aula e trazer o/a docente para o centro das discussões, oportunizando espaços de reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

### *Considerações Finais*

Investigar a formação de professoras e suas histórias de vida é uma oportunidade de rememorarmos e refletirmos sobre a prática educativa e como ela vem se constituindo historicamente. Analisar as narrativas autobiográficas traz o/a professor/a para o centro das discussões e problematiza o fazer educativo sob a ótica de quem o desenvolve em seu cotidiano.

Alinhar essa discussão à perspectiva da memória feminina e conseqüentemente à história das mulheres é uma oportunidade de desvelar a trajetória histórica das professoras que constroem a história da educação em diferentes tempos e espaços. A história de vida da Professora Ana desvela nuances de uma formação e atuação docente que tem a marca de seu tempo. Seu fazer está indelevelmente vinculado ao ser, corroborando o pensamento de Nóvoa (2007) na obra *Vida de Professores*, quando afirma ser impossível separar o eu pessoal do eu profissional.

Ana revela como o discurso difundido na época apontava a docência como a profissão mais adequada para a mulher, visto que ensinar envolvia atribuições próprias do universo feminino. Apesar das oportunidades limitadas de trabalho, o ingresso no magistério significou para Ana e para muitas mulheres de seu tempo a oportunidade de atuação no espaço público da escola.

Como muitas professoras, Ana não sonhava com a profissão docente, por causa do desprestígio profissional, baixos salários, excesso de atribuições profissionais e condições de trabalho muitas vezes precárias, ou seja, a docência não se configurava como atrativa para os professores. Ao ingressar na carreira, identificou-se com ela, e ao longo de sua trajetória de vida construiu uma identidade docente que tem a marca das experiências pessoais, profissionais e escolares que viveu. As lembranças por ela rememoradas trazem sua representação do ser professor/a, conhecimentos construídos

nos diversos percursos formativos, o significado social da profissão, conhecimentos pedagógicos, diálogo entre teoria e prática e as relações com o coletivo.

As reflexões geradas a partir da narrativa da Professora Ana chamam a atenção para a urgência em redefinirmos a docência enquanto profissão afeita a conhecimentos específicos, que pressupõe a formação de intelectuais críticos, capazes de fazer inferências sobre o meio em que vivem, e que nesse sentido conceba a vivência da sua prática enquanto campo de pesquisa e constante ressignificação.

Nesse sentido, ressaltamos como a contemporaneidade tem cobrado do exercício docente constantes atualizações, as demandas aumentam diariamente, e ao analisarmos relatos docentes percebemos como cada vez mais precisamos romper com o ideal de docência como pura e simples vocação, ou dom. Conforme nos alertou Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

### Referências:

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BÉLENS, Jussara Natália Moreira. “Trabalhando feito homem”: histórias de vida e representações, o caso das mulheres do Estreito – Campina Grande – PB. In: MACHADO, Charliton José dos Santos. *et al.* (Org.). *Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- BENJAMIN, Walter – O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras Escolhidas*. Vol. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Maria Cecília C. C. e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.) – *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alexandre dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *Revista História Oral*, n. 6, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>. Acesso em 26 junho 2017.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Maria de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.
- PETRUCCI, Mabel Ribeiro. História oral: contribuições para a construção de ambientes virtuais na perspectiva da pedagogia multicultural. In: MACHADO, Charliton José dos Santos. *et al.* (Org.). *Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru – SP: EDUSC, 2005.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em 05 nov. 2021.
- THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. *Revista História Oral*, v. 5, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v5i0.47>. Acesso em 26 mai. 2017.
- RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério*. In: Congresso luso-brasileiro de história da educação, 2010, Uberlândia. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11509452-A-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio-resumo.html>. Acesso em 05 nov. 2021.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em 06 nov. 2021.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

**Fonte oral:**

PROFESSORA ANA. Entrevista concedida em 20/01/2016.

---

<sup>1</sup>Nome fictício usado para preservar a identidade de nossa entrevistada.

<sup>2</sup>De acordo com as informações disponibilizadas no site do CPDOC, o “Programa de História Oral do CPDOC foi criado em 1975, quando a metodologia da história oral se firmava como novidade em instituições da América do Norte e da Europa. O objetivo era realizar entrevistas sobre o passado e tratá-las seguindo técnicas que permitissem guardar e divulgar o testemunho vivo dos entrevistados. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br>.

Artigo recebido em 07/05/2022

Aceito para publicação em 02/10/2022