

## Tramas na Formação de Professoras Migrantes:

*Significados, Trânsitos e Teias em Histórias de Vida*<sup>1</sup>

*Tramas en la Formación de Profesoras Migrantes:*

*Significados, Tránsitos y Tejas en Historias de Vida*

*Transfers in the Training of Migrant Teachers:*

*Meanings, Transits and Webs in Life Stories*

**Ilca Pena Baia Sarraf<sup>2</sup>**

### Resumo

Neste trabalho, analiso tramas nas histórias de formação docente, vividas por Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brasil, Maria Dilma Corrêa, Rosiete Corrêa Siqueira, Jurema do Socorro Pacheco Viegas e Maria de Fátima Rodrigues Alves, mulheres migrantes que se fizeram professoras em Melgaço, município do arquipélago de Marajó, no Pará, entre as décadas de 1980 a 2010. Baseada no campo teorico-metodológico da História de Vida, discuto trajetórias da formação docente à luz da legislação, da historiografia da educação e, especialmente, das narrativas das professoras migrantes. Por esse enredo, a questão que procuro responder ao longo da pesquisa é com que formação acadêmica essas professoras iniciaram a profissão docente em Melgaço e de que modo trilharam os caminhos da formação continuada? Para isso, o texto está dividido em três partes. Na primeira, “Escolha pela docência e significados da profissão”, enfoco os desejos profissionais e os sonhos vividos ou abandonados no exercício do Magistério pelas professoras migrantes. Em seguida, em “Nos trânsitos da Formação”, mapeio cursos e percursos vivenciados na prática da qualificação profissional e, por último, em “Múltiplas Teias na Vida das Professoras”, aponto limites e avanços no processo metodológico e relacional entre professor-aluno e demais agentes sociais que conformavam a realidade melgacense nas duas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI. Por fim, o estudo demonstra que investigar histórias de vida permite mergulhos em percursos pessoais, profissionais e práticas vividas em coletividade, mas apreendidos a partir da ótica e subjetividades das próprias professoras migrantes.

Palavras-Chave: História de Vida; Professoras Migrantes; Formação Inicial e Continuada.

### Resumen

En este trabajo, análisis tramas en las historias de formación docente, vividas por Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brasil, Maria Dilma Corrêa, Rosiete Corrêa Siqueira, Jurema del Socorro Pacheco Viegas y Maria de Fátima Rodrigues Alves, mujeres migrantes que se hicieron profesoras en Melgaço, en el marco de la ley, de la historia de la vida, discute trayectorias de la formación docente a la luz de la legislación, de la historiografía de la

<sup>1</sup> Artigo apresentado no Simpósio Temático Prática e Políticas educacionais na América Latina durante o II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult em Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

<sup>2</sup> Mestre em Educação; Universidade do Estado do Pará-UEPA; Belém, Pará, Brasil; [ilcasarraf@yahoo.com.br](mailto:ilcasarraf@yahoo.com.br).

educação y, especialmente, de las narrativas de las profesoras migrantes. Por esa trama, la cuestión que procuro responder a lo largo de la investigación es con qué formación académica esas profesoras iniciaron la profesión docente en Melgaço y de qué modo recorrieron los caminos de la formación continuada? Para ello, el texto está dividido en tres partes. En la primera, "Escoge por la docencia y significados de la profesión", enfoco los deseos profesionales y los sueños vividos o abandonados en el ejercicio del Magisterio por las profesoras migrantes. En seguida, en "En los tránsitos de la Formación", asigna cursos y recorridos vivenciados en la práctica de la calificación profesional y, por último, en "Múltiples Teias en la Vida de las Profesoras", apunto límites y avances en el proceso metodológico y relacional entre profesor-alumno y otros agentes sociales que conformaban la realidad melgacense en las dos últimas décadas del siglo XX y primera década del siglo XXI. Por último, el estudio permite decir que investigar historias de vida permite inmersiones en recorridos personales, profesionales y prácticas vividas en colectividad, pero aprehendidos a partir de la óptica y subjetividades de las propias profesoras migrantes.

Palabras Clave: Historia de Vida; Profesores Migrantes; Formación Inicial y Continuada.

### Abstract

In this work, I analyze plots in the stories of teacher education, lived by Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brazil, Maria Dilma Corrêa, Rosiete Corrêa Siqueira, Jurema do Socorro Pacheco Viegas and Maria de Fátima Rodrigues Alves, migrant women who became teachers in Melgaço, Marajó archipelago, in the state of Pará, between 1980 and 2010. Based on the theoretical and methodological field of the History of Life, I discuss trajectories of teacher education in the light of legislation, the historiography of education and, especially, the narratives of migrant teachers. For this scenario, the question that I try to answer throughout the research is with what academic formation did these teachers begin the teaching profession in Melgaço and in what way did they follow the paths of continuing formation? For this, the text is divided into three parts. In the first one, "Choose by the teaching and meanings of the profession", I focus on the professional desires and the dreams lived or abandoned in the exercise of the Magisterium by the migrant teachers. Then, in "In the Transits of Formation", I mapped out courses and courses experienced in the practice of professional qualification and, finally, in "Multiple Webs in the Life of Teachers", I point out limits and advances in the methodological and relational process between teacher-student and other social agents that conformed the reality of Melgaca in the last two decades of the twentieth century and the first decade of the twenty-first century. Finally, the study demonstrates that investigating life histories allows us to immerse ourselves in personal, professional and practical experiences lived in community, but apprehended from the perspective and subjectivities of the migrant teachers themselves.

Keywords: Life History; Migrant teachers; Initial and Continuing Education.

## 1. Introdução

Parte constituinte de minha dissertação de mestrado “Cartografia de Professoras Migrantes: formação docente na construção de identidades”, este texto procura analisar as tramas na construção da formação docente de Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brasil, Maria Dilma Corrêa, Rosiete Corrêa Siqueira, Jurema do Socorro Pacheco Viegas e Maria de Fátima Rodrigues Alves, mulheres que se fizeram professoras em território não-familiar.

Sarraff-Pacheco (2006) entrevistou Wilma, Rosiete e Jurema para sua pesquisa de mestrado em História Social. Apesar do significativo material coletado, o historiador explorou apenas algumas passagens do depoimento de Rosiete, quando discutiu o fazer-se da educação em Melgaço. Por saber de meu interesse em investigar a história de vida das cinco professoras, gentilmente cedeu o material das três narrativas transcritas e digitadas. Dez anos depois daquele acontecimento (2003/4-2013/4), reproduzi cópias e entreguei às docentes para

fazerem leitura e, se considerassem necessárias, possíveis alterações. Examinadas as memórias escritas, recebi autorização para usá-las na pesquisa. As entrevistas concedidas, permitiram às professoras avaliarem sua própria trajetória e motivarem-se para socializar outras vivências.

A partir daí, em síntese, mergulhei em novas práticas de escuta e diálogo com as cinco professoras migrantes, realizei dois grandes encontros com cada uma, o que me permitiu identificar os principais eixos temáticos para a feitura da dissertação, tais como: História do Lugar; Migração e Educação; Formação Docente e Construção de Identidades. Esses eixos foram analisados a partir da literatura pertinente e cruzados aos campos teorico-metodológicos e empíricos da Cartografia (BHABHA, 2003; MARTÍN-BARBERO, 2004) e da História de Vida (SOUZA, 2007; LECHNER, 2009). Contudo, aqui verticalizo para refletir as tramas vividas pelas professoras migrantes no âmbito da formação docente.

A literatura sobre a construção de percursos na formação docente e na trajetória de professoras migrantes ainda é incipiente. Para dar conta dos objetivos da pesquisa, procurei dialogar com autores que mesmo sem terem como sujeitos de seu trabalho professoras migrantes, exploraram a temática da formação inicial e continuada em seus aspectos gerais e específicos. Passeggi et al (2011, p. 371), por exemplo, assinala que estudamos “como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização”.

Souza (2006) acredita que ouvir as vozes de professores sobre o processo de formação, seja individual ou coletiva, ajuda a atribuir sentido às suas experiências docentes. O registro e a socialização das histórias de vida ampliam o conhecimento dos professores acerca do percurso de sua formação. Antes de adentrar especificamente nas histórias das professoras migrantes sobre a formação, resumidamente, vou situar como se estruturou as políticas de formação de professores no Brasil, trazendo referências de pesquisa e as discussões nas Leis 5.692/71 e 9394/96.

Saviani (2009) elenca os principais períodos da formação de professores no Brasil ao longo dos dois últimos séculos. O levantamento não confirma que a história da formação de professores no Brasil tenha iniciado nesse período histórico. É preciso reconhecer que antes do império já existiam instituições que trabalhavam, de certo modo, a formação dos professores, os períodos citados, contudo, foram os significativos para a história da educação do país e contemplam o recorte histórico da pesquisa.

Quando as professoras migraram para Melgaço e iniciaram o trabalho na docência, a Lei 5692/71 ainda estava em vigência. Assim, o processo de formação vivenciado seguiu tais normatizações. Com exceção de Rosiete, todas as outras já possuíam o curso de Magistério. À medida que o município exigiu a ampliação da oferta do antigo 1º Grau, as professoras precisaram investir em sua formação, sintonizando-se com as exigências da lei. A atual 9394/96, por exemplo, no Art. 62 mesmo exigindo a formação em nível superior para atuar na educação básica, flexibilizou para o nível médio em cursos normais a formação mínima. Isso permitiu que a atuação de profissionais somente com este nível de ensino ficasse por muito tempo em exercício, principalmente, nos Estados que apresentavam carência em políticas de formação, como é o caso do Pará. Embora a LDB tenha firmado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para fazer o ajuste, a realidade mostrou outros dados.

Gatti (2010) parte do princípio de que os avanços voltados para o currículo dos cursos de licenciaturas foram limitados para contemplar a formação pedagógica, conseqüentemente, postulando um vácuo no exercício da prática docente. Por estes termos, pensar a formação de professores em âmbito global para atender as três dimensões de desenvolvimento “pessoal, profissional e organizacional”, ainda são desafios para os currículos de formação, cabendo aqui outras reflexões (NÓVOA, 1992).

Frente ao que a última LDB prevê a quem compete a formação de professores, percebi certa mobilização, tanto de governos quanto de instituições de ensino superior em criar estratégias para possibilitar ao professor a formação exigida por lei. Nesse contexto, visualizo várias políticas de formação implantadas pelo governo Estadual e Federal como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), além de convênios de governos municipais com instituições públicas de Ensino Superior, conforme discuti no primeiro percurso, e ainda a expansão excessiva de instituições privadas espalhadas pelo interior dos Estados.

Mesmo com essa expansão da esfera privada e pública na oferta da formação de professores, afirmo que as exigências e complexidades da educação escolarizada no contexto contemporâneo refletem, diretamente, no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, pois exige um novo repensar no perfil de formação para não cair na repetição e reiterar “modelos” antigos da formação. Frente ao exposto nestas palavras iniciais, o texto foi escrito em três partes.

## **2. Escolha pela Docência e Significados da Profissão**

Dialogar com Wilma, Dilma, Rosiete, Jurema e Fátima foi permitir a elas a escrita de suas histórias de vida na docência a partir da narrativa oral. A cada lembrança de suas trajetórias e vivências na profissão foi possível rever, avaliar e pensar novas estratégias de contínua criação e formação docente. A arte da escuta na pesquisa permitiu, tornar conhecido a escolha da profissão e os significados construídos para seguir os longos anos em atividade docente. Nessa perspectiva, Souza (2008, p. 95) acrescenta “o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”.

Cinco mulheres e cinco histórias escritas por diferentes enredos, mas seguindo a mesma direção, a docência, a base da formação dos professores. Para conhecer essas histórias, as próprias professoras apresentam, por meio das Histórias de Vidas, como foram se fazendo enquanto mulheres e educadoras, analisadas à luz dos marinhos desse percurso.

Wilma explicou como conseguiu uma vaga para o curso de Magistério, no final da década de 1970 e início da década de 1980. Para ela escolher a docência como profissão foi uma questão pessoal. Ninguém de sua família já havia exercido o cargo de professor, nem mesmo existia relação mais próxima com essa profissão antes de sua escolha. Submeter-se ao teste de seleção e ser aprovada foi para ela um mérito, a superação de seus desafios, medos e dificuldades que trazia consigo. Primeiro, por considerar-se menos preparada aos demais candidatos, já que vinha de uma vida praiana. Segundo, por tardiamente retornar aos estudos. Tais fatores representavam desvantagem àqueles que tiveram a oportunidade de viver a formação na capital do Estado.

Fazer o curso de Magistério e tornar-se professora não era, inicialmente, o principal desejo. Segundo o depoimento de Wilma, a entrada no Magistério foi condição para deixar a vida de empregada doméstica e viver uma profissão que fosse mais valorizada e contribuísse para mudar a sua própria condição humana. A esperança na formação era conseguir um trabalho e com um salário melhor contribuir na economia familiar. Assim, o desejo de ser advogada foi se tornando mais distante de sua realidade e o envolvimento com a docência ganhando novos significados.

Sonhar com uma profissão e a vida traçar outra foi o que também aconteceu com Rosiete. Contou que, por muito tempo, carregou consigo o desejo de ser médica ou outra profissão na área da saúde, o Magistério era o avesso de seus desejos profissionais. Com um brilho no olhar e um quê de empolgação, ela falou da formação de Técnica em Laboratório.

Acrescentou que, mesmo ciente da falta de oportunidade para praticar a profissão, se sentia realizada por ter concluído o curso. Ao ouvi-la, a impressão é que o desejo de exercer uma profissão na área da saúde ainda está reservado dentro de si, mesmo que não venha se tornar realidade. De fato, nunca praticou a profissão de formação. O Magistério chegou em sua vida com um convite de sua prima Dilma Corrêa que, contrariando seu próprio, realizou o sonho de sua mãe. Desse modo, Rosiete aceitou o desafio e como leiga começou as atividades docentes. Para ela o exercício do Magistério chegou primeiro que a formação.

Na década de 1980, o Estado do Pará iniciava, no interior, a política de formação de professores em Ensino Médio para atuar na Educação Básica, por meio do SOME-Sistema de Organização Modular de Ensino. Para minimizar a carência de professores, a esfera estadual contratava profissionais de outras áreas e, posteriormente, oferecia a formação em Magistério para qualificá-la. Rosiete foi exemplo desta estratégia utilizada pela SEDUC-Secretaria de Estado de Educação. De acordo com as narrativas, o Magistério foi aceito pela professora migrante, não como uma realização pessoal, pois as suas referências da docência não lhe motivavam o desejo de segui-la. O envolvimento de Rosiete com a profissão docente lhe acompanhou desde a infância, a casa dos pais era território de sala de aula e a dinâmica do cotidiano escolar por ela observada lhe distanciava do querer ser professora. Por outro lado, despertava em sua mãe o desejo de formar a filha nesta profissão.

Ao narrar suas lembranças de infância e associar o fazer-se docente, a professora recordou o tempo de aluna na sua própria casa. Afirmou, com apropriação, que as observações feitas não lhes motivavam para o exercício da prática de sala de aula e o experienciar da relação professor-aluno. No entanto, foi a partir da prática docente e da formação no curso de Magistério que descobriu a vontade e o gosto pela arte de ensinaraprender.<sup>3</sup> A conquista da formação inicial, a identificação com a profissão e a melhoria da condição salarial foram decisivas para a professora migrante definir-se pela docência. Os direitos garantidos na política pública de valorização profissional trazem engastadas outras funções: motivação para o trabalho; participação política, social e educacional; luta por valorização e qualidade na educação, assim como contra a exclusão social; melhoria na relação escolar, social e comunitária. Essas funções são construídas a partir do envolvimento com a profissão e com a formação inicial e continuada, como enfatizou Rosiete.

---

<sup>3</sup> A escrita das palavras ensinaraprender juntas é intencional por considerar que este é um processo imbricado, quando se ensina se aprende simultaneamente.

Já Dilma fez seu primeiro curso em outra área para depois decidir fazer o Magistério e exercer a docência. Depois de concluir o curso Científico e começar a trabalhar no comércio de Belém, apesar de gostar do trabalho, ela percebeu que não estava contente com a formação e sentiu a necessidade de fazer outro curso, já que o trabalho não o impossibilitava. Assim escolheu o Magistério por opção. O ensino normal surgiu, segundo a professora, por curiosidade e não por desejo de exercer a profissão. O uniforme, a estrutura do colégio, o grupo de alunos chamavam a atenção e despertavam o interesse de cursar para entender como se desenvolvia o processo educacional e organizacional do curso. Fazer o Magistério, a princípio, era apenas para ter mais uma formação no currículo, pois se considerava contente com o trabalho que realizava e com o salário que ganhava no comércio. A mudança ocorreu quando conheceu uma professora que trabalhava em Melgaço, recebeu o convite para exercer o Magistério no município e soube das vantagens garantidas pela gestão pública local.

Wilma, Rosiete e Dilma tinham outros sonhos para a profissão e já exerciam outras atividades antes de decidir viver o Magistério. Segundo suas narrativas, foi a prática e os cursos de formação que possibilitaram permanecer e gostar da profissão. Para esse feito, é desmitificado a questão “para ser professor é preciso ter vocação”. A formação, a experiência e a competência são requisitos fundamentais à construção da profissão professor. Já para Jurema e Fátima a escolha da docência registrou outras histórias por elas reveladas. Jurema detalhadamente explicou como adentrou para o Magistério. No depoimento da professora ficou visível que a entrada para a docência não foi uma escolha nem uma decisão própria e individual, foi uma decisão familiar, coletiva e política. A carência de professor no lugar e a iniciativa da família com o apoio do governo municipal de Breves contribuíram para que Jurema fosse contratada, mesmo sem idade adequada e qualificação profissional.

Ao dialogar com a professora a respeito dos interesses por outra profissão, ela comunicou que na época não pensava em profissão, tinha cursado até a 4ª série e vivia no interior sem despertar em si qualquer desejo profissional. Para Jurema ser professora foi uma escolha divina – sem explicação e sem resposta – assim ela acredita. Começou por uma missão dada pelo pai para “desemburrar os irmãos”. Não escolheu a profissão, mas depois que passou a viver a relação professor-aluno, investiu na formação porque aproveitou as oportunidades da Secretaria Municipal de Educação de Breves. De acordo com Monteiro (2002), as narrações sobre as experiências pessoal e profissional contribuem para refletir e avaliar os percursos da formação, como ela foi se configurando dentro do contexto relacional e também perceber como o processo identitário está instável a modificações.

Diferente das demais professoras, Jurema iniciou a docência tendo cursado somente as séries iniciais do antigo 1º Grau e sua formação foi acontecendo na dinâmica da profissão. Ela concluiu por etapa o 1º Grau e, posteriormente, avançou para o 2º Grau na mesma dinâmica de organização funcional. O curso de Magistério foi a base para Jurema compreender o ofício da docência e a importância da formação para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois, como referendou, já existia em si o gostar de dar aula, mas era necessário o saber-fazer. Nesse entendimento, Imbernón (2002, p. 60) afirma que o conhecimento pedagógico especializado, como a formação científica, cultural, psicopedagógica e pessoal são bases fundamentais a serem desenvolvidas na formação inicial do futuro professor, para “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário”. Na ótica da professora migrante, a profissão docente representou uma mudança em sua vida, mudou o senso crítico, poder de decisão, interesse pelos estudos. Essas questões vieram acompanhadas pelo reconhecimento, status social e condição econômica da família.

Já para Fátima o desejo pela profissão lhe acompanhou desde a infância, estava dentro de si o querer ser professora e foi para realizar esse sonho que migrou, de seu interior, para Belém pela segunda vez. A escolha da profissão docente para Fátima foi o inverso das demais. Em nossos diálogos sempre mencionou que, desde criança, pensava em ser professora. Até as brincadeiras de infância encenavam a sala de aula. A realização do sonho fez Fátima viver e enfrentar diversas situações problemas tais como: a migração, a ausência da família, a moradia com pessoas estranhas, a falta de adaptação e o apoio para estudar, a exploração do trabalho doméstico e, principalmente, a falta de recursos financeiros para se manter e, posteriormente, as dificuldades para exercer a profissão. Em 1985, Fátima já estava formada e grávida, o que a levou a viver a dura realidade brasileira. Na época, a falta de mercado de trabalho para os jovens recém-formados. Depois da decepção era a vez de falar a sua situação à família e resolver o que iria fazer para criar seu bebê. Ultrapassado esse momento de dificuldades, ela recebeu o convite de uma amiga para morar em Melgaço, aceitou e encontrou no município a oportunidade de exercer a profissão. A experiência docente a levou a viver outros desafios e histórias que conformam sua trajetória humana. Frente as motivações da escolha pela docência, surge a necessidade de apresentar os significados do ser professora, os sonhos vividos ou abandonados ao longo dos percursos da docência. É preciso não olvidar que toda rememoração é revestida de significações em filtragens do presente, bem como reinterpretções expressam subjetividades e posicionamentos interconectados à formação humana e profissional do pesquisador.

As narrativas das professoras apresentaram muitos traços presentes no enredo desta poesia, mas também revelaram o trabalho fundido à própria vida. Expressões como: “até hoje sou professora”, “me identifiquei com a profissão”, “era meu sonho desde criança”, “eu nasci para ser professora” e “talvez não estivesse mais nem viva”, foram registradas por elas e significam forte teias de relações pessoal e profissional que contam seus fortes vínculos com a docência. Essas relações, contudo, não se fazem num viver romantizado. Elas são entrelaçadas por desafios, conflitos, queixas, frustrações, superações, realizações e comigo foram socializadas, pois, como assinala Fontana (2003, p. 144), “Não se analisa o vivido sem referências, (...) As referências e os objetivos configuram-se nas relações sociais”.

Nas narrativas recompostas, as professoras expressaram muitas reflexões acerca do ser professora, umas mais harmoniosas, outras mais conflitantes, umas causavam confortos, outras inquietações, mas todas canalizavam para o mesmo destino com orgulho: a profissão professor. Nestes quadros da memória compartilhada, Souza (2017, p. 13) compreende que “um acontecimento não tem, necessariamente, a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos, cada um experiencia o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas”, conectando-se na diferença e na confluência dos destinos. As representações e significações do ato de pensar, sentir e viver a docência em toda sua complexidade e “boniteza” foram fundamentais para buscar traçados e perceber como as professoras migrantes deram formas e sentidos para a escolha e o exercício da profissão. A partir dessa compreensão, a cartografia segue viagem rio adentro, desbravando sinais dos percursos da formação docente.

### **3. Nos Trânsitos da Formação**

Compreendo que a formação não se limita e nem se esbarra no espaço instituído e tido como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e/ ou universidades através das licenciaturas. [...] acontece no decurso da vida (SOUZA, 2006a, p. 91).

Uma coisa que me motiva muito na verdade é o que eu leio, o que eu assisto, porque quando a gente assiste as coisas, acompanha a gente percebe que nós professores temos que estar sempre atualizados, então eu digo: “Meu Deus! Eu preciso acompanhar o desenvolvimento do tempo” (Professora Jurema – 2014).

Os processos de formação não se limitaram à conformação de um tempo e espaço pré-determinado, eles acontecem no “decurso da vida”, conforme sintonizam assertiva de Souza (2006a) e narrativa de Jurema (2014). A luta pela qualificação profissional parece assemelhar-se à incessante experiência migratória.

A formação nessa ótica, segundo Dominicé (1988, p.146) “é atravessado por múltiplos processos relacionais” entendida, como política, ideológica, social e pedagógica, assim como relacional, já que os sujeitos se inter-relacionam com suas alteridades, lugares e novos saberes. Nesse contexto a formação não é neutra, visa interesses e negociações governamental, institucional, local e pessoal.

Quando sigo as orientações de Nóvoa (1988) que se fundamentou em Freire (1987, p. 68), percebo que a escuta das trajetórias das professoras migrantes acerca da experiência de formação inicial e continuada deixam ver que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p.116).

As professoras migrantes, dinamicamente, experienciaram a itinerância da formação para garantir a formalidade da política educacional, suprir a necessidade de aquisição de conhecimentos e ainda pela carência de programas ou projetos de formação no próprio município. Rosiete, por exemplo, lembrou um desses processos vivenciados.

Quando eu cheguei em 1983, eu tive muita sorte, eu fui trabalhar com a 1ª série e aconteceu um fato muito importante nessa minha carreira é que o Governo Estadual estava capacitando professores. Tinha curso para formar professores de 1ª a 4ª séries e também Adicionais. Então, no mês de julho já estavam iniciando essas turmas e a diretora me inscreveu para fazer Estudos Adicionais junto com as outras colegas que já tinham Magistério. Eu fui na embarcada e quando chegamos a Belém eu fui para o Colégio Moderno e chegando lá fui barrada, porque eu não tinha Magistério, por isso me transferiram para Marituba para fazer o Magistério em nível de 1ª a 4ª séries. Voltei em janeiro para novamente estudar e com certeza o meu trabalho foi melhorando, os meus recursos didáticos, minhas técnicas, minha metodologia, eu fui conseguindo perceber a própria forma de como tratar esses alunos na sala de aula, no sentido que eles não dispersassem, não se tornassem tão irrequietos. Mas, na verdade, a minha relação professor-aluno não conseguiu mudar, continuou sendo uma relação ditatorial, daquela relação que você tem que impressionar, botar firme, botar quente para os alunos não bagunçarem entre aspas e essa prática na verdade só vai mudar com a Universidade (Professora Rosiete – 2014).

A narrativa dessa professora migrante reconstituiu enunciados da trajetória trilhada para realizar a formação inicial e se auto avaliou quanto aos resultados na prática pedagógica. Foi a partir do curso de Magistério que começou a adquirir conhecimentos pedagógicos básicos que deram sustentabilidade às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Se as mudanças se manifestaram, as continuidades ainda persistiram, exigindo o galgar de outros níveis na formação profissional. No movimento da memória emergem metodologias, técnicas de ensino e esforços da comandante para superar-se: “eu de fato aprendi e me interessava para querer cada vez ser melhor e ensinar melhor o meu aluno”. O desejo de aprender é por ela atribuído pelas dificuldades de aprendizagens que sentiu em algumas disciplinas quando era aluna e este referencial fez compreender as condições de aprendizagens de seus alunos, impulsionando a buscar por qualificar a prática docente.

Rose fez o curso de Magistério e as demais professoras migrantes, Wilma, Dilma, Jurema e Fátima fizeram a formação em Estudos Adicionais<sup>4</sup>. Nas suas narrativas trouxeram os percursos que oportunizaram e motivaram a viverem a experiência docente com maior segurança e desenvoltura, vejo isto quando explica:

Muitas coisas aconteceram, o meu padrinho era aquela pessoa que dava muito apoio à educação. Eu participei de um encontro da Pré-escola em Belém lá no Centro de Treinamento e Recursos Humanos (CTRH). Quando foi em 1984 veio para Melgaço, para escola do Estado, um comunicado que haveria um curso de Adicionais em Belém e tinha vaga para Língua Portuguesa e Estudos Sociais. Eu fiz para Língua Portuguesa (Professora Jurema – 2014).

As lembranças da comandante remetem-se ao governo de 1983-1988<sup>5</sup>, por apoiar e incentivar a formação continuada das professoras. Faz-se necessário considerar que este apoio revelava os interesses políticos da gestão municipal: formar professores para cumprir as exigências da Lei 5692/71 e as necessidades de consolidar o ensino de 5ª a 8ª séries em Melgaço.

Dentre os cursos de formação, os Estudos Adicionais especializaram as professoras migrantes a trabalharem por área de conhecimento e cada uma escolheu a que tinha maior afinidade: Jurema cursou Língua Portuguesa; Wilma, Estudos Sociais; Dilma, Matemática; e Fátima, Ciências Naturais. Posteriormente, estes cursos foram escolhidos por elas para galgarem o ensino superior.

Fátima explicitou os sentidos da formação para a sua vida profissional.

A minha formação foi acontecendo aos poucos por pura necessidade, já que eu estava trabalhando com ciências era a pura necessidade dessa formação, só os livros já não me aguentavam mais, então eu fiz Adicionais e apesar de ser só de 5ª a 6ª séries, mas eu lecionava até a 8ª série, justamente a 8ª série que eu fiquei reprovada porque eu tinha dificuldade na parte da Química (Professora Fátima – 2014).

A complexidade na arte de educar e as especificidades da disciplina provocaram em Fátima o interesse e a busca pela formação. A profissão lhe exigia cotidianamente conhecimento e inovação na prática pedagógica e os livros didáticos não eram capazes de lhe oferecer. Assim, a cada dificuldade vivida novos desafios eram acionados para superá-las e desenvolver-se profissionalmente.

Imbernón (2002) considera que o desenvolvimento profissional do professor pode tornar-se uma motivação para qualificar a prática docente. Contribuem, nesse processo, os

---

<sup>4</sup> Estudos Adicionais era uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5.692/71.

<sup>5</sup> Nas memórias das comandantes, referente a esse governo, aparecem de elogios, pelo incentivo e apoio que atribuía à educação do município.

cursos de formação inicial e continuada, a promoção salarial, o clima no ambiente de trabalho, dentre outros dispositivos que são inerentes à profissão docente.

Nessa perspectiva, o autor propõe uma formação de caráter inovador que além da competência pedagógica visa a formação de si, abrindo espaço para a participação, a reflexão e a convivência com as incertezas e as transformações.

As narrativas feitas pelas professoras migrantes permitiram apreender dificuldades, superações e reflexões acerca dos processos de formação. Souza e Carneiro (2010, p. 224) corroboram e ampliam a compreensão quando apontam que o exercício da narrativa possibilita a “recriação de memórias afetivas e sensíveis e um espaço de reflexão sobre sua formação pessoal e profissional”.

Após os Estudos Adicionais, as professoras foram mergulhando em novas formações concomitante à experiência docente. Wilma, Rosiete e Jurema realizaram o nível superior pelo projeto de interiorização da UFPA-Universidade Federal do Pará, Campus de Soure no Marajó; Dilma e Fátima pela parceria da SEDUC com as instituições de nível superior, também no Campus de Soure, sendo que Dilma foi pela UFPA e Fátima pela UEPA-Universidade do estado do Pará. Wilma orgulhosamente falou desse momento de formação:

Eu fiz o primeiro vestibular da UFPA pela interiorização, eu fui da primeira turma, nós lá da casa prestamos e a maioria passou e nós fomos cursar em Soure, eu fui fazer História juntamente com a professora Rose (Professora Wilma – 2014).

A professora migrante enfatizou com bastante clareza o prazer de fazer parte do projeto inicial da UFPA, mas também não deixou de falar de suas dificuldades e limitações para acompanhar, inicialmente, a proposta do seu curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em História.

As novas metodologias de ensino foram os maiores desafios que Wilma precisou enfrentar na formação universitária. Tais desafios, posso dizer, superaram as condições estruturais e logísticas para fazer o curso, pois novamente precisou migrar para realizar a formação. A nova dinâmica de ensino em interação na universidade motivou o rompimento das velhas estruturas de aprendizagens, tidas como corretas, “eu tinha decorado ao longo dos tempos”.

Os saberes adquiridos no Magistério refletiam a estrutura curricular de um dado momento histórico. A política educacional que orientava a formação de professores ainda não havia se libertado dos ranços do velho regime civil militar, pois o regime democrático havia renascido nos dois últimos anos. Como se viu, Wilma experimentou na pele a crise de

paradigmas que se orientava, de um lado, pela repetição e reprodução do conhecimento e, de outro lado, pela construção, problematização e análise crítica.

Rose, também aluna da turma pioneira de História no Projeto de Interiorização da UFPA no Marajó, expressou-se:

A minha vinda para Melgaço foi tão boa que mudou significativamente. Eu concluí o 2º Grau em Magistério e logo em seguida em 1987, houve a 1ª turma do Projeto Interiorização da UFPA, quer dizer, nós éramos cobaias desse projeto, nos inscrevemos. Eu fiquei na dúvida; “o que eu vou fazer? História, Geografia, Pedagogia?” Não queria fazer nenhuma dessas áreas, mas era o que tinha. Eu conversava com a professora Wilma, ela falou: “vamos fazer História, Rosiete”. Eu disse: “está bom, vamos ver o que é História”. Nós fizemos e fomos aprovadas para estudar em Soure (Professora Rosiete – 2014).

Para a professora o curso de História foi um diferencial em sua vida, transformou-se em uma profissional politizada, crítica, questionadora, defensora da justiça e da cidadania. Os conhecimentos adquiridos no ensino superior fizeram Rosiete ultrapassar o espaço da sala de aula, passando a interagir com as questões sociais, políticas e econômicas locais em interações com contextos mais amplos. Tornou-se uma profissional respeitada, porque nas participações nos movimentos sociais em Melgaço sempre se posicionou em defesa da escuta popular e dos direitos humanos. As atitudes adotadas lhes fizeram sentir-se útil, feliz e importante na sua comunidade. Afirmou: “transformou de uma vez a minha vida”.

As marcas da formação têm muitas vezes nomes e histórias. Na trajetória dessa professora migrante isso é visível: “conheci um professor muito humano, amigo, incentivador, mas de um rigor incomparável, ele foi meu inspirador”. A presença do professor Paulo Watrin, do Departamento de História da UFPA, é, segundo Rosiete e também Wilma, decisivo em suas vidas. A competência histórica e pedagógica, aliada ao humanismo, encantou e contribuiu para que as professoras mudassem sua forma de ser, pensar e agir. O encantamento pelas leituras discutidas, sugeridas, não apenas por Watrin como também por outros mestres, fizeram a vida pessoal e profissional transformar-se.

Os cursos aconteciam no período das férias. Cada etapa, uma mudança era feita literalmente na vida das professoras migrantes, sem exceção, as cinco viveram o processo da migração na formação. Além da socialização e troca de conhecimentos, essas professoras, inúmeras vezes, dividiram alugueis de casa, babás, alimentos e as dificuldades de fazer um curso distante do seu lugar, de sua família e ainda em tempos de precários meios de comunicação e transporte. Muitas histórias foram contadas sobre os trânsitos da formação, dentre elas, Jurema trouxe uma delas à luz de sua interpretação.

Fui para Soure passei dificuldades, engravidei do meu 5º filho que agora passou em Medicina na UFPA, eu tive quase na universidade esse menino, mas eu continuei na persistência, fiz apenas duas disciplinas, fiquei devendo outras (Professora Jurema – 2014).

Os relatos das comandantes trouxeram exemplos de persistência pessoal para conquistar a qualificação profissional, chegando a comprometer o bem-estar pessoal e familiar, especialmente dos filhos. A interrelação entre vida pessoal, familiar e profissional fez ver também na experiência de Rosiete.

Eu fiz uma pós-graduação quando eu passei a trabalhar pelo município, em 2001, o secretário de educação era o professor Agenor Sarraf. Nós organizamos um grupo e fomos fazer a especialização em Belo Horizonte, foi a primeira vez que eu saí do Pará, eu fiquei maravilhada, para mim BH era outro país, impressionante, fiquei encantada, só que eu não conseguí concluir o curso, vieram as filhas comecei a ter dificuldades, cheguei ao final, mas não fiz o trabalho de conclusão. Eu fazia História Contemporânea (Professora Rosiete – 2014).

As escolhas que fazemos em nossa trajetória dizem muito do momento vivido. Se a professora migrante não concluiu o curso de Especialização em História Contemporânea na PUC-MG foi porque, naquele momento, optou por cuidar das filhas. Depois teve a oportunidade de cursar outra na área de Gestão Escolar UNAMA-Universidade da Amazônia.

Sobre “nós e a profissão” como uma relação intimamente interligada é exemplificada nas narrativas da professora. Fazer pós-graduação ou cuidar da vida familiar foi uma decisão que precisou tomar, pois, naquele momento, era preciso avaliar o mais urgente e importante a ser feito.

Em Nóvoa (1992), a formação é um olhar sobre a vida e a profissão, já Moita (1992, p. 114) acrescenta que “essa construção de si próprio é um processo de formação”. Por isso, “compreender como cada um si formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”.

Falar da formação foi para Rosiete novamente o despertar do desejo de fazer o mestrado que ficou por um tempo guardado, para envolver-se em outras prioridades ou “pluralidades” da vida. Outras experiências de formação foram desveladas nas lembranças das professoras e com elas foram interagindo e promovendo um repensar sobre a formação.

Wilma contou como conduziu esse percurso na pós-graduação. Ela procurou mostrar que o empenho e a vontade de avançar no desenvolvimento da formação profissional ultrapassavam suas condições financeira e familiar, precisou guardar dinheiro e contar com a ajuda da família para cuidar da filha enquanto fazia outras travessias.

A professora cursou uma pós-graduação, lato-sensu, na PUC-Minas. Para ela significou um passo importantíssimo em sua vida, por adquirir formação fora do Pará, socializar experiências educacionais vividas no Marajó e por “abrir as portas” para outras pessoas irem viver a formação em outros espaços, como foi o caso de Rosiete e Jurema, que também fizeram o mesmo percurso, atravessaram fronteiras para fazer especialização no Programa de Pós-Graduação Lato-Sensu (PREPES) da PUC-MG.

“Eu não era nem curiosa, era a necessidade de conhecimento, porque uma pessoa que fica parada, estagnada não consegue oferecer nada para ninguém”. A professora evidenciou que não tem medo do desconhecido e gosta de viver o desafio, mas jamais aceita qualquer proposta de trabalho se não tem conhecimento para assumi-lo com competência.

A experiência docente forma, mas também exige formar-se permanentemente, uma vez que a vida é dinâmica em todas as suas dimensões. Por isso, faz-se necessário, acompanhar e dominar o desenvolvimento do conhecimento e fazer dele um aprendizado e uma reflexão tanto para a profissão quanto para a vida. Wilma trouxe uma sábia interpretação sobre a busca da formação e a construção do conhecimento.

Hoje estou estagnada, mas vou voltar a voar (voz pesada), enquanto eu viver é isso aí (choro preso). Esses cursos que fiz, eu levava muito a sério, isso me deu profundo conhecimento, muitos conhecimentos que hoje me serve mesmo, serviu para a vida, mudança de comportamento, mudança de conhecimento, de estrutura de vida, de perceber o mundo de uma outra forma, porque cada curso que tu fazes tu vais descobrindo novos horizontes, novas possibilidades que você pode contribuir dentro de uma comunidade e, acima de tudo, tu ser humilde no teu conhecimento. O que é essa humildade? Não é deixar subir para a cabeça, não é se mostrar, mas você saber se mostrar no momento exato e necessário (Professora Wilma – 2014).

A formação deve ser entendida como uma possibilidade de despertar o professor à capacidade de questionar, permanentemente, suas aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento do eu pessoal e profissional. De acordo com a concepção interpretativa da comandante, a cada curso feito foram novas aprendizagens adquiridas e ações repensadas que serviram de base para a mudança de sua vida.

André (2009) argumenta que a formação promove uma reflexão-crítica e o desenvolvimento do pensamento autônomo capazes de fazer emergir atitudes de autoformação. Ela capacita o professor a desempenhar ações próprias e inovadoras, tanto na prática docente quanto na formação. Desta forma, o ato de formar-se emancipa e (re)constrói a própria identidade profissional.

Pautada em sua experiência, acrescento: de nada adianta ter competência se não se estabelece uma relação humana que proporcione a motivação do trabalho com o outro em uma instituição escolar. Eis um desafio no currículo dos cursos de formação!

Acredito que três elementos são fundamentais nessas experiências de formação: competência, ética e humanidade. Competência para agir com rigor e sabedoria; ética para administrar com justiça e dignidade os direitos do cidadão e humanidade para compreender e respeitar as especificidades das pessoas e do lugar.

O alcance dos cursos de especialização na trajetória de formação das professoras migrantes atingiu práticas, valores e atitudes.

Ao compartilhar aspectos da trajetória de formação, Jurema mostrou ser uma pessoa inquieta pela busca do conhecimento. Assinalou que sempre teve o irmão caçula como inspirador e motivador de suas realizações acadêmicas. Dentre as especializações cursadas, avaliou que Métodos e Técnicas de Ensino foi importantíssima para repensar a relação professor-aluno. “Eu passei a me ver melhor, me conhecer melhor”.

Considerou a disciplina Relação Pedagógica fundamental para avaliar e transformar suas atitudes na interação com os alunos. “Eu não tinha um olhar mais agradável de sorrir, eu era uma professora um pouco mais dura, eu acho, não sei como meus alunos me viam”.

Na plêiade de experiências construídas pelas professoras migrantes, Fátima deixou ver que a formação foi um processo que ia acontecendo para suprir as necessidades da profissão. Formou-se em Magistério porque era um desejo, depois foi se envolvendo na área específica do conhecimento que mais se identificava. Concluiu a graduação em Ciências Naturais e mergulhou na prática docente com turmas de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Nesse momento, o ensino foi se tornando mais exigente, os alunos mais informados e o contexto escolar mais complexo. Para acompanhar essa dinâmica, sentiu a necessidade de ir além das formações continuadas que participava como oficinas, seminários, palestras, especialmente ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Alcançar a especialização em sua área passou a ser uma necessidade para acompanhar o momento de aprendizagem de seus alunos, oferecendo-lhes maior segurança e qualidade na transmissão, produção do conhecimento.

Morgado (2011) considera que para além do domínio do conhecimento científico o professor precisa conhecer a relação do processo educativo, a cultura, a escola e sua função no mundo. Com isso, poderá compreender os sentidos da aprendizagem, as especificidades de cada aluno e o contexto em que se faz professor.

Dilma, por sua vez, reconstituiu as vivências nos cursos de formação com sorriso nos lábios pelos resultados alcançados.

Depois que me formei, vim para Melgaço e consegui o meu objetivo de ser professora de Matemática. Através da profissão, tive a possibilidade de participar de vários cursos de formação, tanto que hoje também sou formadora de outros colegas que estão em sala de aula. Não só agora, como anteriormente, já trabalhei com vários tipos de formação e me sinto bem em poder ajudar os colegas, porque é uma troca de experiências cada vez que estou em uma sala de aula, dando curso de formação, eu estou aprendendo. Eu fico pensando, como eu podia imaginar que há 10 ou 15 anos atrás eu pudesse trabalhar com criança muda ou cega, a primeira coisa que iria dizer que eu nunca ia trabalhar, porque eu jamais tinha experiência. Eu não sabia trabalhar com uma criança e, hoje, no curso de formação eu vejo que é tão fácil trabalhar. Tudo isso daí, onde foi que eu adquiri? Nos cursos de formação (Professora Dilma – 2014).

A professora ganhou referência na comunidade escolar como “boa” professora de Matemática, sua competência, maneira de conduzir o ensino e a relação com os alunos faziam as aulas serem mais prazerosas e produtivas. Para quem é de Melgaço e foi aluno ou teve filhos que estudaram com ela sabem do que estou falando, mas como todo profissional, também viveu limites e dificuldades nas teias relacionais do “ensinaraprender”.

Nos últimos anos, essa professora migrante vem conduzindo a formação de professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de educação, na área de Matemática, por meio do Pró-letramento em Matemática e, posteriormente, pelo Pacto pela Educação. Dilma relembrou essas experiências como uma “linda” atividade que viveu na docência, por ter adquirido muitas aprendizagens, tanto com os professores, quanto pelas leituras realizadas para fazer a formação. No veio da recomposição do vivido, é possível dizer que

A memória e a história de cada sujeito revelam “experiências formadoras” empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências na itinerância da vida (SOUZA, 2006a, p. 113).

Ao dialogar com as interpretações das comandantes visualizo que elas viveram o processo de formação profissional em constante transição, pois saíram de espaços rurais e foram para espaços urbanos fazer a primeira formação em Magistério. Formaram-se e para exercer a docência migraram até a “cidade-floresta” Melgaço e, no percurso da profissão, para continuar a formação deslocaram-se para outros lugares como Soure, Belém, Breves, Belo Horizonte. Posso dizer, então, que se fizeram mulheres-professoras em trânsito da formação.

#### **4. Múltiplas Teias na Vida das Professoras**

Cheguei a Melgaço sem nenhuma experiência pedagógica e didática. A diretora me falou de todo o trabalho, explicando-me como devia organizá-lo. Assim tentei conciliar a orientação e a experiência de estudante, lembrando como é que era, como um professor se portava em uma sala de aula, como mais ou menos ele dava aula, eu imaginei que pudesse dar conta (Professora Rosiete – 2014).

Ao analisar as narrativas das professoras migrantes sobre a profissão docente foi possível apreender o cotidiano das práticas docentes no início de carreira e pós formação acadêmica, como também as relações estabelecidas no contexto da sala de aula e no exercício de outras funções por elas assumidas.

Rosiete semelhante à Fátima, ao relembrar o início de sua carreira, referendou que sua prática se assegurou no modo de ser dos seus professores, por não ter feito o Magistério, inicialmente, a ausência de conhecimentos pedagógicos básicos influenciou a busca dessas referências.

A narrativa da professora entrecruza-se ao posicionamento de Ribeiro e Souza (2011) ao fundamentarem que as experiências adquiridas no processo da formação docente, tornam-se referência por longo tempo na vida profissional, influenciando diretamente no modo de ser e estar professor.

Ao internalizar certas posturas e meios para conduzir o processo de ensinar/aprender e a relação pedagógica, o futuro professor, em determinados momentos, acaba reproduzindo ou recriando discursos na prática docente.

Para melhor acompanhar esses percursos das professoras, recorro a Souza (2006a, p. 45) por orientar que “as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da voz dos professores”.

A partir da compreensão desta escuta, procuro, na tessitura da escrita, valorizar as interpretações, sem a intenção de fazer juízo de valores do que é “certo” ou “errado” no desenvolvimento da prática docente, mas ciente de que elas foram formadas numa base tecnicista, sob as orientações da Lei 5692/71 em escola e projeto de formação do Estado.

Nesse processo, pus-me a ouvi-las. Wilma relatou o início de sua experiência como alfabetizadora.

Ao chegar no município de Melgaço em 1982, assumi na escola Bertoldo Nunes uma turma de 1ª a 4ª séries. A minha prática enquanto professora naquela época era apenas o que eu tinha recebido na educação bancária. A minha metodologia nesse período era bastante tradicional, era aquela metodologia do  $B + A = BA$ , da repetição. As deficiências eram muitas, mas como uma educadora que sou, sempre fui buscando o melhor, eu procurei ler livros, a fazer um plano de aula que viesse combater algumas deficiências minhas e da própria realidade, eu fui aprimorando. Por exemplo, o professor ele tem que nascer, entendeu? Eu tenho essa ideia, não sei se alguém concorda, o professor ele já nasce com aquela aptidão e vai acumulando o conhecimento para desenvolver essa aptidão melhor, então eu nasci para ser professora (Professora Wilma – 2014).

A concepção do ser professora e o início da prática pedagógica da professora identificam em qual estrutura ideológica e política ela foi formada, apesar de revelar-se extremamente politizada em suas atitudes, mas quanto à profissão de professora apresentou uma visão tida como “restrita” por acreditar que para exercê-la é preciso ter “dom” e desta forma desconsidera a complexidade da profissão.

A prática pedagógica por ser uma construção humana situada em tempo e espaço determinados, ganhou avaliação positiva na narrativa de Wilma. De acordo com sua posição, para aquele tempo obteve “bons” resultados na alfabetização das crianças com o método de  $B+A=BA$ , mas reavaliou esse método a partir da entrada no curso superior e, em suas lembranças, considerou como um método tradicional.

As novas descobertas provocaram-lhe a revisão de suas práticas por perceber que o ensino não é reprodução e conhecimento um dado pronto. Ambos são instrumentos que devem contribuir para um novo pensamento e visão de mundo do aluno, para ele ter a capacidade de saber se posicionar e interagir no seu meio social.

“Eu lembro que quando chegamos da universidade (risos) nós mudamos a proposta de dar aula que, até então, ninguém puxava pela capacidade de expressão dos alunos para escreverem o que pensavam”. A nova metodologia não foi fácil de ser aplicada, houve resistência dos alunos. Eles partiam do princípio de que as professoras estavam “inventando histórias”, muitos questionamentos e comentários transitavam pelos corredores da escola. O exercício cotidiano, entretanto, ganhou credibilidade e os alunos foram reformulando seu modo de estudar e produzir conhecimentos.

As professoras com os outros professores da escola criaram importantes projetos e eventos socioeducativos e socioculturais<sup>6</sup> que mobilizavam toda a comunidade escolar. Os principais foram: Semana do Folclore, Semana de Artes e Semana do Meio Ambiente e ainda participava de outros eventos desenvolvidos pelas escolas municipais. O maior destes era a Feira Cultural, organizada pela Escola Getúlio Vargas.

As atividades de culminância dos projetos constituíam-se em belíssimas formas de expressão da linguagem e da cultura como estratégias de denunciar, reivindicar, informar e socializar problemas sociais, saberes culturais e experiências educacionais.

André (2009) enfatiza que é necessário articular a formação docente com os projetos da escola por considerar que as atividades coletivas contribuem para a emancipação do

---

<sup>6</sup> Em 2014 a informação é que a escola já não desenvolve os projetos e eventos anualmente, mas faz alternância nas realizações. O evento que retornou com mais dinamicidade em suas apresentações foi o desfile do dia 07 de setembro que, por alguns anos, havia sido substituído pelos jogos internos.

professor e a democratização do processo de ensinar/aprender, além de promover mudanças significativas na pessoa do professor, no espaço escolar e em toda sua estrutura organizacional.

Rose sem timidez, em passagens significativas de sua história de vida, revelou experiências que antecedem as mudanças promovidas na dinâmica do ensino-aprendizagem narradas por Wilma e trago algumas referências.

“Eu tentei, mas eles me fizeram chorar”, “não tinha como fazer calá-los”. As expressões marcam o “modelo” de aluno que se idealizava. Aluno calado, quieto, sem problemas e obediente às normas da escola e da professora. Distante da idealização de aluno criado pela professora, sentia-se “incapaz” de pedagogicamente criar um clima de negociações no espaço da sala de aula.

Para Archangelo (2011) a escola mais do que nunca é um espaço de tensão e o professor que se faz nesse espaço, na maioria das vezes, não sabe lidar com essas tensões e acaba por se assegurar em princípios punitivos para conciliar as situações vividas.

Atualmente, Rosiete ainda reconhece limitações e dificuldades em lidar com a dinamicidade e complexidade do ensinar/aprender em tempos midiáticos. Para a professora não ter avançado nos conhecimentos tecnológicos foi comprometedor ao seu desempenho no trabalho docente e administrativo. Acredita que a utilização dos recursos tecnológicos como suporte contribuiria para melhor desenvolver com eficiência suas funções.

A construção deste saber profissional, não despertou na professora nenhum interesse em apreendê-lo, entretanto é preciso compreender que o saber docente deve considerar um conjunto de conhecimento científico e metodológico para dinamicamente organizar as situações educacionais concretas sem perder o foco principal da aprendizagem (MORGADO, 2011).

As dificuldades nos exercícios iniciais da profissão estiveram presentes na trajetória da maioria das professoras migrantes. Sobre essas experiências, Dilma narrou:

Quando eu saí de Belém, eu tinha uma prima que era professora, mas já estava em Macapá. Então, antes de viajar, eu comecei a entrar em contato com ela, ver os livros, ela começou a me orientar que eu poderia ir nas editoras conseguir os livros e eu comecei a ir atrás, realmente, a gente conseguia. Por isso, eu já saí de Belém com algum material, alguma coisa em mente de como iria trabalhar, já não fui tão vazia, já fui planejada. Cheguei, comecei a verificar o que era, como era a primeira expectativa de sala de aula, o que era necessário, como era a turma, mas parece que mesmo sem experiência eu sempre tive jeito com criança, sempre tive aquele carinho de trabalhar com criança. Agora claro, como te digo, era muito diferente de hoje, porque mudou completamente. Antigamente, era no tradicional, hoje, não, a educação está totalmente mudada de uma forma que a gente consegue que as crianças aprendam, mas a gente conseguiu chegar e aos poucos ir trabalhando,

vendo as dificuldades de cada um, como poderia estar enfrentando isso, procurando trabalhar com a família (Professora Dilma – 2014).

Na narrativa de Dilma, o planejamento apareceu como uma das suas principais preocupações antes mesmo de conhecer e assumir as turmas. Buscou orientação com a prima que era professora, conseguiu alguns livros, fez um planejamento prévio de suas aulas e tinha “um jeito com criança”. A princípio, teoricamente, já tinha uma base de como começar.

Ao viver o espaço da sala de aula, todavia, encontrou os limites de sua formação e muitas carências organizacional e pedagógica da instituição. Essas questões provocaram algumas dificuldades, como: a não experiência da prática pedagógica impossibilitava flexibilizar o planejamento; a inexistência de uma equipe técnica pedagógica para acompanhar, orientar e ajudar a conduzir o processo educacional, o que lhe responsabilizava a criar estratégias de superação.

A superação das dificuldades pedagógicas foi atribuída pela professora ao amor à profissão. Ao deparar-se com a carência de profissionais qualificados para auxiliar na formação continuada dos professores e ainda a necessidade da comunidade em avançar no desenvolvimento educacional, decidiu adotar a profissão e arranjar estratégias para suprir as lacunas da formação inicial.

Mas não deixou de registrar que o governo municipal se esforçava em custear e apoiar os cursos de formação das professoras, os quais foram avaliados por elas como o “carro chefe” para desempenharem, com mais segurança, a prática docente, no início da carreira. As recordações sobre a experiência profissional inicial foram refletidas por Fátima:

Na verdade, começamos a trabalhar da maneira que fomos formadas, hoje eu entendo que é da maneira que nos formamos que queremos trabalhar. Claro! Quando estamos estudando não prevemos as situações que podem acontecer e que são vários tipos de situações (Professora Fátima – 2014).

Pela ausência de professor licenciado para trabalhar com a disciplina de Ciências nas turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que estavam sendo constituídas, Fátima resolveu embarcar nesse desafio, depois de um convite da gestora da escola. Tinha consciência dos seus limites, mas se esforçou para ampliar a sua formação. Apesar disso, afirmou que a bagagem intelectual adquirida era insuficiente às aprendizagens necessárias.

Os conhecimentos científicos da disciplina e os procedimentos metodológicos foram ampliados a partir do curso de Ciências Naturais, porém outros fatores surgem e, sob o olhar da professora, criam barreiras na organização e execução de uma aula mais significativa para o aluno.

Relacionar o conteúdo com a vida e sondar seus significados emergem como limites e desafios na trajetória docente de Fátima. A articulação, apesar de ser necessária, para o desenvolvimento da vida do aluno e para o sentido da escola não se materializa porque a desvalorização profissional força o professor a trabalhar com carga horária extrapolada, não lhe sobrando tempo para planejar e organizar melhor suas aulas.

A posição da professora faz pensar que a sociedade a cada instante está sendo reinventada e tudo é preciso ter sentido à ação humana, caso contrário torna-se desinteressante e insignificante para o aluno. De certo, o aluno só valoriza aquilo que considera essencial à vida e a escola é uma das promotoras, junto com outras instâncias, para socializar o saber técnico e o saber-viver em sociedade.

O conhecimento científico, os conceitos, os saberes, as inovações metodológicas são experiências da formação e da prática educativa que influenciam no modo de pensar, sentir e agir na relação com o ensino, “ação-reflexão-ação”, e com as pessoas. Corroboram com esse entendimento quando Cunha et al (2011, p. 37-38) compreendem que:

No que se referem aos saberes docentes, entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’, que orienta a atividade do professor, insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores, para nós, é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

As professoras rememoraram múltiplos processos relacionais que viveram na docência e em outros cargos que foram assumindo na educação do município. Essas interações, exemplificam, situações e atitudes tomadas a partir de experiências apreendidas na ação-reflexão-ação.

Na cartografia das professoras migrantes, Dilma, Wilma e Rosiete tiveram a experiência de ser professora e diretora da Escola Estadual Tancredo Neves. Sobre os tempos de gestora, Dilma narrou que sua nomeação se deu de maneira rápida. Assim, sem experiência, procurou valorizar as pessoas que compreendiam a engrenagem administrativa da escola, assim como precisou vir a Belém conhecer os órgãos que a instituição escolar precisava dialogar cotidianamente.

A professora ainda em início de docência aceitou o desafio de ser gestora escolar e foi viver uma outra história na área da educação. Para ela gestar recursos pessoais, orçamentários, administrativos, pedagógicos e conhecer os tramites legais e órgãos

responsáveis da educação no Pará, saberes que não estavam envolvidos nos conhecimentos adquiridos no curso da formação em Magistério, mas estavam no rol das responsabilidades assumidas para desenvolver bem a gestão e com qualidade.

Apesar das lutas em prol da democratização da escola pública ter intensificado na década de 1980, este novo “modelo” de pensar e fazer a gestão estava distante da realidade melgacense. A direção gerenciava a escola de modo verticalizado, sem diálogo entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem e do cotidiano escolar.

Wilma também viveu essa experiência, porém, em um tempo mais tarde. Sobre essa questão resolveu compartilhar algumas histórias.

Eu era considerada durona, mas eu abri um processo democrático dentro da escola Tancredo Neves, foi criado a eleição para o horário que até hoje vigora, a cor da farda, os minutos de tolerância para os professores e para os alunos entrarem, o Conselho Escolar funcionava, era ativo, era tudo democrático, houve o conselho de classe, os alunos votavam e tudo era na votação, eles faziam o processo democrático e eu dizia: “você votaram e está copiado aqui e vai ser assim, não venham modificar”. Tinha algumas coisas que nós tínhamos abertura, por exemplo, eu falar para o professor: “você está errado por isso e por aquilo” e ele também tinha a liberdade de falar para mim, “você está pecando nisso”. Muitas vezes o Agenor e o Hélio falavam para mim, eu escutava e depois me defendia, acontecia esse processo e quando terminava ninguém estava de mal. Consegui aquentar um processo onde a politicagem não passou para dentro da Escola Tancredo Neves, não deixava, a única coisa que passava era se o candidato quisesse expor o plano de trabalho dele estava aberto, mas dizer que ele ia entrar e dizer: “você vai votar em mim”, mas quando, nós eramos livre, ninguém pressionava a gente, eu não deixei que isso acontecesse, mas para isso eu passei por tantas coisas, até apanhar aqui eu apanhei, por causa desse tipo de coisa, só que no momento que essa pessoa veio para me bater, o padre José Antônio com Aldolino me defenderam, não deixaram, eles eram molequinhos, rapazolas, foi para não colocar a politicagem na década de 1990 para dentro da escola. Não permiti e tinha apoio dos professores, nós falávamos a mesma língua (Professora Wilma – 2014).

A professora apresentou duas experiências na gestão, uma interna e outra externa, mas ambas entrelaçadas no contexto escolar. A partir das exigências e necessidades de se implantar uma gestão democrática para melhor organizar, compartilhar e fazer a educação, a Escola Estadual de Ens. Fund. e Médio Pres. Tancredo de Almeida Neves também foi avançando nessa política. Wilma estava na frente, mas como mencionou existia uma equipe de professores que cobravam e participavam ativamente do processo e envolviam os alunos a se mobilizarem. Essa cultura de participação e do trabalho coletivo na escola ganhou referência nas outras escolas do município.

A prática, porém, incomodava os governos municipais, especialmente os da década de 1990, por serem contrários ao estilo de gestão que se pensava. A exemplo, dos embates políticos entre governo e escola, Wilma, na condição de diretora, chegou a ser “agredida” por pessoas do poder local.

Nesse tempo, não houve negociação, a história da educação se fez em conflitos e resistências, primeiro porque o governo municipal queria intervir diretamente na gestão escolar, utilizando a politicagem nas decisões e a equipe docente, pela trajetória de formação política, não compartilhou com essa orientação.

O certo é que a escola viveu tempo de carência material, porque, segundo as professoras migrantes, o possível lhe era negado, mas o coletivo persistiu e assistiu a decadência do governo municipal, entre a gestão de 1993 a 1996.

A professora, por ser uma profissional que não se limitava ao espaço de sala de aula, acabava assumindo a causa da educação em todo seu contexto e isso a tornava visível aos olhos dos governantes e de toda a comunidade.

A visibilidade do envolvimento e da voz ativa de Wilma, repassava confiança aos professores e muitos buscavam apoio em sua pessoa para resolver situações de “perseguições” políticas, principalmente, na década de 1990, e por isso ela também foi, inúmeras vezes, ameaçada, como bem enfatizou em sua narrativa.

De acordo com Monteiro (2002), as narrações sobre as experiências pessoal e profissional contribuem para refletir e avaliar os percursos da formação, como ela foi se configurando dentro do contexto relacional e também perceber como o processo identitário está instável a modificações.

### Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, Autêntica, v. 1, n. 1, ago./dez. p. 41-56, 2009.
- ARCHANGELO, Ana. O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 18. ed. atualizada e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro et al. Formação profissional: representações de professores formados em serviço. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 11, n. 1, p. 34-47, jan-abr., 2011.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 131-153.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, 2. ed. Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111-140.

MONTEIRO, Albêne Lis. *Autoformação, histórias de vida e construções de identidade do/a educador/a*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC-SP, 2002.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação*, v 19, n. 73. Rio de Janeiro, p. 793-812, out./dez., 2011.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

LECHNER, Elsa (org.). *Histórias de Vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Edição, Edições Afrontamento, 2009.

PASSEGGI, M<sup>a</sup> da C. et al. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

RIBEIRO, Neurilene Martines e SOUZA, Elizeu Clementino. Vidas de professoras de escolas rurais: memórias da manhã, tarde e noite. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-14 - n. 27, v. 2, p. 114-140, jul./dez. 2011.*

SARRAF-PACHECO, Agenor. *À Margens dos “Marajós”*: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” – Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Prefácio – Experiências e narrativas: redes de pesquisa-ação-formação. In: PÉREZ, Cármen Lúcia Vidal (org.). *Experiências e Narrativas em Educação*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2017, p. 9-14.

SOUZA, Elizeu Clementino de e et al (org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: QUARTET; FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *História de vida e formação de professores*. Brasília: SEE-MEC, Boletim 01, março de 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006a.