



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA**

FLÚVIA PEREIRA MARTINS

**“ELA NÃO VAI DAR CONTA”: (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA
APOSENTADA NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO TOCANTINS**

**Arraias - TO
2023**

FLÚVIA PEREIRA MARTINS

**“ELA NÃO VAI DAR CONTA”: (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA
APOSENTADA NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO TOCANTINS**

Monografia apresentada à
Universidade Federal do Tocantins (UFT) -
Campus Universitário Professor Dr. Sérgio
Jacintho Leonor, para a obtenção do título de
Licenciatura em Educação do Campo: Artes
Visuais e Música, sob a orientação do Prof. Dr.
Sebastião Silva Soares.

Arraias - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M386 Martins, Flúvia Pereira.
"Ela não vai dar conta": (auto)biografia de uma professora aposentada no município de Conceição do Tocantins. / Flúvia Pereira Martins. – Arraias, TO, 2023.
53 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2023.
Orientador: Sebastião Silva Soares
1. Formação de professores. 2. História de vida. 3. Desenvolvimento profissional docente. 4. Professora aposentada. I. Título
- CDD 370.91734**
-

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FLÚVIA PEREIRA MARTINS

“ELA NÃO VAI DAR CONTA”: (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA
APOSENTADA NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO TOCANTINS

Monografia apresentada à
Universidade Federal do Tocantins (UFT) -
Campus Universitário Professor Dr. Sérgio
Jacintho Leonor, para a obtenção do título de
Licenciatura em Educação do Campo: Artes
Visuais e Música, sob a orientação do Prof. Dr.
Sebastião Silva Soares.

Data de aprovação: _____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sebastião Silva Soares - Presidente (Orientador) – UFT

Prof^a. Dr^a Fernanda Maria Macahiba Massagardi – Membro Efetivo – UFT

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva – Membro Efetivo – UFT

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, e em segundo aos meus pais e aos meus professores, do Curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, pela competência e responsabilidade com a turma.

Agradeço em especial, ao meu esposo, por sempre estar ao meu lado durante esta trajetória acadêmica.

Agradeço, ao meu professor orientador Dr. Sebastião Silva Soares, pelo profissionalismo e incentivo.

Agradeço, toda a minha família, que me apoiou durante esta etapa da minha vida.

Agradeço, a professora colaboradora da pesquisa, que foi uma pessoa fundamental para que este estudo fosse concretizado.

“Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”.

(ABRAHÃO, 2003, p. 85).

RESUMO

Este estudo objetivou compreender a trajetória de vida profissional de uma professora aposentada, com o desenvolvimento educacional do município de Conceição do Tocantins – TO. Para tanto, foi utilizada como método de coleta de dados a pesquisa qualitativa, por meio da entrevista narrativa. Para essa finalidade, definimos os seguintes objetivos: traçar um perfil pessoal da professora entre o ensino escolar de antes para o ensino dos tempos atuais; identificar as dificuldades e facilidades enfrentadas durante sua trajetória; debater sobre as experiências na sua formação e atuação profissional e analisar a história de vida da professora aposentada. O trabalho foi baseado na perspectiva da (auto)biografia, fundamentada nas ideias de Nóvoa (2007), Saviani (2009), Huberman (2007), Bosi (1995), Tardif (2002), Abrahão (2003), Bueno (2002), dentre outros. Foi possível observar que a história de vida profissional da professora está baseada em sua vivência, na sua experiência e nos seus conhecimentos teóricos e práticos. Portanto, ouvir sobre as experiências e sobre história de vida da professora colaboradora pode trazer reflexões sobre o ser e estar docente ao longo da história.

Palavras-chave: História de vida. Trajetória formativa. Professora aposentada. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This study aims to understand the professional life trajectory of an elderly and retired teacher, with the educational development of the municipality of Conceição do Tocantins - TO. For that, qualitative research was used as a data collection method, through narrative interview. For this purpose, we defined the following objectives: to trace a personal profile of the teacher between the school teaching of the past and the teaching of the current times; identify the difficulties and facilities faced during its trajectory; debate about the experiences in their training and professional performance and analyze the life story of the retired teacher. The work was based on the (auto)biographical perspective, based on the ideas of Nóvoa (2007), Saviani (2009), Huberman (2007), Bosi (1995), Tardif (2002), Abrahão (2003), Bueno (2002), among others. It was possible to observe that the history of the teacher's professional life is based on her experience, and her theoretical and practical knowledge. Therefore, hearing about the experiences and life story of the collaborating teacher can bring about several reflections on being a teacher throughout history.

Keywords: Life story. Formative trajectory. Retired elderly teacher. (Auto)biographical research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
SEPLAN	Secretaria Estadual do Planejamento e Meio Ambiente
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unitins	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO DOCENTE, VIDA DE PROFESSORES E ESTUDOS (AUTO)BIOGRÁFICOS	14
2.1 Vida de Professores	19
2.2 Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica.....	25
3 TRILHAS DA PESQUISA	29
3.1 Abordagem da pesquisa e recursos metodológicos.....	29
3.2 Local do estudo	30
4 NAS TRILHAS DA INTERPRETAÇÃO NARRATIVA.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE	47

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a história de vida de uma professora idosa e aposentada, buscando, por meio do exercício da memória, a sua constituição como mulher, mãe e professora. Mas, antes, apresentamos aqui um pouco da trajetória de vida da primeira autora do estudo¹. Sou Flúvia Pereira Martins, nascida em 28 de outubro de 1999, em Paranã – TO, filha de Arnaldo e Florência, casados civilmente. Tenho três irmãs, e sou a mais nova das três filhas. Logo após o meu nascimento, fomos morar na fazenda em que moravam meus avós por parte de meu pai. Ao passarem cinco anos, fomos morar na terra que pertencia à família da minha mãe, no município de Paranã – TO.

Comecei a minha vida escolar no Colégio Municipal Santa Cecília no município de Paranã – TO, local em que estudei do primário até a 8ª série do Ensino Fundamental. Era uma sala cheia, pois era multisseriada. A escola era simples. A maioria dos professores era formada somente em Pedagogia, e alguns que nem formação tinham, mas eles eram super atenciosos com os alunos. Os professores sempre buscavam nos ajudar, pois tínhamos muitas dificuldades, além de morar na zona rural, não havia acesso à internet e, na escola, não tínhamos biblioteca. A minha convivência com os professores era muito boa, eles me elogiavam muito em sala de aula. Com isso, desde pequena, eu falava que queria ser professora.

A merenda era maravilhosa, feita pela minha mãe, que trabalhava de merendeira naquela escola. Na hora do intervalo, brincávamos de esconde-esconde, brincadeiras de roda, entre outras. Lembro-me que saía da minha casa em uma Kombi que passava para nos pegar às cinco horas da madrugada, pois a escola era muito longe. Adorava acordar de manhã bem cedinho e sentir aquele cheirinho de fumaça do fogão a lenha que meu pai acendia todos os dias, pois, na hora que levantávamos, íamos direto fazer o café da manhã.

E às vezes, quando chegava em casa, tinha que ajudar-se os meus pais nos serviços da roça. Além disso, tinha um córrego perto da casa de meus pais, no qual brincávamos e nos divertíamos muito, e só à noite fazíamos os deveres de casa. Meus pais sempre me incentivaram a estudar. Não repeti nenhuma série. Aprendi e aprendo muito até hoje com eles, meus pais sempre lutaram para que eu e minhas irmãs estudássemos, pois era o sonho deles, mas não tiveram oportunidades. Sinto muitas saudades ao lembrar-me da minha infância.

¹ Usamos na introdução do trabalho a 1ª pessoa do singular a fim de tecer elementos formativos da experiência de vida da pesquisadora e o tema da pesquisa.

Aos 14 anos, eu e minha irmã fomos morar na cidade de Paranã – TO com minha avó paterna, minha tia e meus primos, pois, na escola em que estudávamos na fazenda, só tinha até a 8ª série do Ensino Fundamental. Chegando lá, minha mãe me matriculou no Colégio Estadual Desembargador Virgílio de Melo Franco, uma escola bem-sucedida, ou seja, uma escola que é bem vista e obtém sucesso, a qual já tinha biblioteca, acesso à internet e outros lugares de pesquisa. Para mim, foi uma grande mudança. Foi ali que concluí o Ensino Fundamental e Médio. No decorrer daqueles anos, tive o prazer de conhecer muitos colegas e professores que me acolheram, pois eu não tinha amigos e não conhecia quase ninguém naquele lugar.

Logo após fui trabalhar de babá na casa de uma professora, uma pessoa muito legal e generosa, que me ajudou bastante, durante seis anos. Trabalhava de manhã e estudava à tarde, e aos sábados, domingos e quartas-feiras, íamos para a igreja, e a rotina era essa. Em alguns finais de semanas e feriados, visitávamos os meus pais na fazenda.

Em 2015, conheci uma pessoa maravilhosa, em uma viagem da igreja, hoje meu esposo, conversamos por quatro anos. Na época, ele também estava concluindo o Ensino Médio. Não foi nada fácil, pois ele morava em outra cidade, a 115km de onde eu morava, hoje a cidade em que moramos. No ano de 2017, concluí o Ensino Médio, lembro-me que prestei um vestibular para Ciências Contábeis na Universidade Estadual do Tocantins – (Unitins) em Dianópolis – TO, mas não consegui alcançar uma boa nota, fiquei triste, pois tinha terminado o Ensino Médio e não queria parar.

No ano seguinte, a professora para quem eu trabalhava me informou que tinha um curso de Educação do Campo em Arraias e que ocorriam as aulas durante os meses de janeiro e julho, ou seja, nas férias. Conversei com meus pais, e eles ficaram felizes e disseram para me inscrever. Prestei o vestibular, estudei muito, fiz a prova; passaram alguns dias, saiu o resultado e meu nome estava lá, fiquei muito feliz, pois era o meu sonho fazer um curso superior. No ano de 2018, entrei na universidade; como as aulas eram somente durante as férias, ficamos no alojamento da UFT, não foi nada fácil, pois tinha muitas pessoas alojadas ali.

Ficamos dentro de uma sala com mais ou menos dez pessoas para dormir, e era em colchões no chão. Era uma correria, as aulas eram das 08h às 12h e das 14h às 17h, quando saía da aula, já ia direto fazer o almoço em uma cozinha lotada, que às vezes tinha que esperar outras pessoas terminarem de fazer a sua comida para depois eu poder fazer a minha, pois só tinha dois fogões a gás. Apenas terminávamos de almoçar e já tinha que voltar para a sala de aula; só à noite tinha tempo de fazer as atividades e trabalhos, e a rotina era essa. No

começo, foi bem difícil, pois eu tinha bastante dificuldade com os trabalhos, artigos científicos, fazer as referências de acordo com as normas da ABNT. Tudo era novo, mas eu estava amando essas novas experiências.

Além das aulas durante os meses de janeiro e julho, tínhamos os encontros do Tempo Comunidade (T.C). Era muito legal, os professores saíam da universidade e iam até a nossa comunidade para realizar as aulas e os trabalhos. Em 2019, foi o meu casamento, tive que mudar de cidade, conhecer outras pessoas, e tudo mudou mais uma vez. A partir daí, quando íamos para Arraias, não fiquei mais no alojamento, fiquei em uma casa alugada, o que melhorou mais a situação.

No ano de 2020, veio à pandemia de covid-19. Não foi fácil, pois as aulas passaram a ser online, perdemos um semestre de aulas. Além disso, com as aulas remotas percebemos o quanto as aulas presenciais eram importantes. Com isso, os Estágios Supervisionados II e III foram on-line, não tivemos a oportunidade de estagiar presencialmente, pois as escolas estavam fechadas por causa da pandemia. No estágio de Artes Visuais, foi possível aplicar metodologias teóricas e práticas, mesmo sendo on-line, pelas quais criamos, com os colegas, algumas artes e estudamos vários artistas. Mas, mesmo assim, o estágio nos proporcionou momentos de muita relevância na nossa trajetória de vida acadêmica que nos permitirá um grande passo para o futuro profissional através das vivências compartilhadas, tanto quanto ao ensinar, como para aprender. Foram grandes desafios.

Agora em 2022, estou tendo a oportunidade de atuar na condição de monitora no Colégio Isabel Costa em Conceição – TO, na função de auxiliar de classe nas turmas de 1º ao 5º ano. Está sendo uma experiência muito relevante para a minha formação. Acompanho a professora regente da turma, quem muito contribui para a construção do meu conhecimento e desempenho na carreira profissional que quero seguir.

A escolha pelo curso de Educação do Campo com habilidades em Artes Visuais e Música foi, sem dúvida, por causa da minha admiração pela música. Quando ingressei no curso, já estudava a música na igreja, então eu já tinha uma experiência nessa área e conseguia sobressair. Então as aulas de Iniciação Musical e as Optativas I, II e III, para mim, foram muito importantes, e pude me aperfeiçoar mais. Já as Artes Visuais, tive bastante dificuldades em relação às obras, pintura, gravura, fotografias e entre outras, e tive que me esforçar muito para conseguir a aprovação nas disciplinas.

Além disso, o meu interesse em pesquisar a vida e trajetória profissional de uma professora aposentada surgiu da minha curiosidade em saber como foi a sua constituição como professora, os desafios e possibilidades do ser docente ontem em comparação ao tempo

presente. Com isso, procurei saber, e uma das minhas cunhadas me informou sobre a professora para este estudo, que é uma pessoa muito generosa e foi uma grande professora dentro de Conceição do Tocantins. Nas conversas com algumas pessoas, obtive informações que ela havia feito o hino da cidade. Então, fui tomada por uma curiosidade ainda maior em pesquisar a vida/trajetória profissional dela.

Sendo assim, determinei como questões problematizadoras da pesquisa: como a professora atribui sentidos a sua trajetória de vida como professora? Quais os elementos que marcaram sua experiência como docente na cidade de Conceição – TO? Como objetivo geral do trabalho definimos: analisar a história de vida da professora e sua trajetória profissional como docente. Para tanto, os objetivos específicos são:

- a) Traçar um perfil pessoal da professora selecionada;
- b) Identificar as dificuldades e facilidades enfrentadas durante sua trajetória de vida e profissional;
- c) Debater sobre as experiências na sua formação e atuação profissional, e
- d) Analisar a história de vida da professora como uma referência de mulher e profissional no município selecionado.

Nessa perspectiva, a análise que propomos no estudo é de suma importância para o campo da educação, pois busca-se compreender as experiências da formação construídas ao longo de sua trajetória, servindo como um exemplo para os futuros professores. Por fim, a compreensão da pesquisa com os profissionais aposentados é uma categoria que precisa ser vista na sociedade. A história de um professor não pode ser esquecida, mesmo não estando atuando mais em sala de aula como docente, uma vez que fez parte do processo de construção de uma sociedade, contribuindo de maneira formativa na vida de muitos alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO DOCENTE, VIDA DE PROFESSORES E ESTUDOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

Nesta seção, propomos uma reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (2007) procura introduzir novas abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. O autor fundamenta que o professorado se constituiu em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

Ao longo do século XIX, segundo Nóvoa (2007), consolidou-se uma imagem do professor que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo atual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX, que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Nesse período temporal, uma série de fenômenos configuraram uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário. Sobre isso, o autor pontua:

A 1ª República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente, mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente. A contrário, convergem no seio da educação correntes de origem diversa que pugnam por uma maior autonomia dos professores, no quadro da afirmação de um profissionalismo docente: O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política (NÓVOA, 2007, p. 03).

Conforme Nóvoa (2007), durante o Estado Novo, há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. Por um lado, o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer tentativa de validação no que diz respeito ao processo de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nessa estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as

condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações.

Nessa perspectiva, até aos anos 60, o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controle ideológico no acesso e no exercício da atividade docente. Ao nível do ensino secundário, o encerramento das Escolas Normais Superiores impôs uma experiência institucional cujas raízes remontam ao Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, em 1901. Durante o Estado Novo, assiste-se à degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado. Nesse contexto, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo. Nesse caminhar, a profissão docente e a formação dos docentes vão regressar ao primeiro plano das preocupações educativas. Nesse sentido, Pimenta (1999) afirma que

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão do professor (PIMENTA, 1999, p. 18).

Desse modo, Nóvoa (2007) nos confirma que a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores. O ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um controle apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da ação dos professores do ensino primário.

Assim, o autor referenciado argumenta que o papel das universidades no domínio da formação de professores tem se deparado com várias resistências, como de setores conservadores, que continuam a desconfiar da formação de professores e a recear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autônomo, e de setores intelectuais, que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e o componente profissional da ação universitária.

Nesse aspecto, notamos que a década de 70 é também um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. A título de exemplo, vários títulos, pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nessa altura, tendo havido, em seguida, uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas.

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical, procurouse remediar a situação por meio de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Em termos gerais, o ensaio de “formações centradas na escola”, cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical), poderia ter sido muito estimulante, mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa, que as instituições de formação de professores haviam conquistado.

Por outro lado, a literatura aponta que a década de 90 seria marcada pelo signo da formação contínua de professores. O processo gerou-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, tratava-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importava assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. A forma como o Estado encarou a questão foi paradigmática a fim de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação da avaliação que prolongasse (e legitimasse) o seu controle sobre a profissão docente.

A formação contínua dos professores tende a articular-se, em primeira linha, com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. Portanto, a reforma educativa contribuiu para reforçar os poderes do aparelho de Estado. Essa retórica, segundo Nóvoa (2007), torna-se particularmente ativa quando se dirige aos professores. O Estatuto da Carreira Docente trouxe algumas melhorias significativas, mas revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova “profissionalidade docente”, termo último usado na literatura pesquisada.

A política reformadora estabeleceu uma separação, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. As tensões e os conflitos suscitados em torno da formação de professores prendem-se não só na ocupação de um importante mercado de trabalho, mas, sobretudo, no controle do campo social docente, ou seja, a formação de professores não apenas apresentou reflexões significativas sobre a docência, como também colocou em evidência a necessidade de um estatuto do ser professor.

Os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os fatores de mal-estar profissional. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos. A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo: " A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu

estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a esta tensão, valendo a pena sublinhar dois elementos. "A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (NÓVOA, 2007, p. 11).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2007) argumenta que a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Esses dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Para o autor, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é essencial, na visão do teórico, a criação de redes de (auto)formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, pois “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Nesse aspecto, observamos que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórico-prática. Nessa perspectiva, as práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais, ou seja, cada professor tendo por base sua própria prática, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas essa postura, segundo Imbernón (2011), favorece o isolamento e reforça uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

Diante disso, fica evidente, para Nóvoa (2007), que a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é, muitas vezes, desmentida pela realidade, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controle do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional. É preciso investir

positivamente nos saberes dos quais o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Nessa visão, podemos trazer como elemento básico os ensinamentos de Tardif (2002, p. 230), que discorre sobre a importância dos saberes na prática do professor.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, [...], é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim, é explicitado, pela literatura, que as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. Logo, cada professor carrega consigo a vida e o desenvolvimento profissional, que, quando mobilizados, tornam-se elementos-chaves na construção do seu fazer pedagógico, além disso, quando esses saberes são partilhados em formato de rede (internet) a oportunidade de produção de novos saberes é bem significativa, com elementos formadores da docência na relação tempo-espço.

Todavia, concordamos com Nóvoa (2007) quando este afirma que a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas, sim, através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". Frente a isso, Nóvoa (2007) reforça que é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Por isso, o autor Nóvoa (2007) afirma que falar de formação de professores é argumentar a favor de um investimento educativo dos projetos de escola. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Dialogando com Nóvoa, Pimenta (1999) afirma que

Consequentemente, trata-se de pensar a formação de professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Neste sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por

isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando as constituições de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 1999, p. 30).

Sendo assim, Nóvoa (2007) assevera que é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando, progressivamente, uma cultura da formação de professores. Os professores têm que ser protagonistas ativos nas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. Nóvoa (2007) conclui em suas ideias aqui descritas dizendo, no seu texto, que o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios.

Para o teórico, a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. Em sua visão, é preciso conjugar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Em outras palavras, não podemos falar da formação de professores pensando apenas nos currículos dos cursos, é preciso estabelecer um trabalho de rede entre as instituições formadoras, as escolas, campo de atuação dos professores e com os próprios professores como detentores de saberes. Ou seja, a formação de professores não é uma ação isolada, mas concretizada num contexto marcado por questões ideológicas e relações de poder. Em resumo, pensar na formação:

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais (VEIGA, 2014, p. 330).

2.1 Vida de Professores

Neste tópico, buscamos refletir um pouco sobre as ideias do teórico Huberman (2007), que busca discutir o ciclo da vida humana no campo do ser professor, enquanto objeto de estudo científico, tendo uma história relativamente recente. Segundo o autor, até então, a

grande maioria dos estudos em tomo da docência tinha incidido apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira. Nas suas palavras:

Conceptualmente, há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Além do mais, como exemplo, as sequências ditas "de exploração" e 'de estabilização', que supostamente se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Como Super (1985, p. 407) refere, pertinentemente, há pessoas que "estabilizam" cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida (HUBERMAN, 2007, p. 37).

Huberman (2007) conceitua que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo, e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Para o autor, o conceito de "carreira" apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Por um lado, o foco dos seus estudos é sobre a docência, mais particularmente no nível do ensino secundário.

Nessa perspectiva, o autor cita que temos muitos estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente e outros que tratam dos primeiros anos de ensino. Embora as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea.

O aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. A literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. A indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação inicial). Abrangendo estes diferentes perfis, encontra-se o tema global da 'exploração' (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Huberman (2007) aponta que, na literatura "clássica" do ciclo da vida humana, a fase de exploração ou das opções provisórias desemboca naquilo que se designa como estágio do "comprometimento definitivo" ou da "estabilização" e da "tomada de responsabilidades". A escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que "tudo é ainda possível", para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências. Para o estudioso:

Um grande número de professores fala mesmo de ‘libertação’ ou de ‘emancipação’. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade. No caso de professores que passaram um mau bocado com a sua preparação pedagógica, o aspecto da ‘libertação’ e da ‘afirmação’ é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Dessa maneira, Huberman (2007) afirma que, se seguirmos a pista principal, correspondente à maior frequência de respostas ou de observações de professores ao longo das suas carreiras, verificamos que ela conduz a uma fase de experimentação e de diversificação. Os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas.

Segundo Huberman (2007), para um perfil-tipo, a leitura linear dos dados sugere que a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de muitos casos ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação, nem do que é que está a ser posto em questão. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a "crise". Conforme o autor referenciado, pôr-se em questão corresponderia a uma fase ou várias fases "arquetípica(s)" da vida, durante a(s) qual(is) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, encarando tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso, como se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso.

Huberman (2007) afirma que não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim. É possível imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o “questionamento a meio da carreira”.

Uma das melhores descrições desta etapa encontra-se em Peterson (1964) Apud Huberman (2007). Os professores do grupo etário dos 45-55 anos começam por lamentar o período de ‘ativismo’. ‘Meti-me na coisa com toda a minha energia. Dou-me conta, às vezes, que, ao ficarmos mais velhos, investimos menos e fazemos o nosso trabalho de uma maneira mais mecânica. Isso modifica totalmente a nossa perspectiva’. Estes professores evocam uma "grande serenidade" em situação de sala de aula. Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos (HUBERMAN, 2007, p. 44).

Escutemos um dos respondentes do estudo de Peterson (1964 *apud* HUBERMAN, 2007, p. 272): “No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram as de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas [...]”. O distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode vir, em parte, do seu pertencimento a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil (HUBERMAN, 2007).

Para Huberman (2007), um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiada frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados) etc. Os professores conservadores chegam lá por vários caminhos. Por outro lado, os mais conservadores são, com frequência, os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político.

Em outro aspecto, Huberman (2007) afirma que a literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana, evoca um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. Para ele, não há razões para acreditar que os professores, no final da carreira, atuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada etc).

Dessa maneira, o percurso mais harmonioso seria o seguinte: diversificação, serenidade e desinvestimento sereno. Uma das principais tarefas deste estudo seria “testar” a justeza desse modelo esquemático e, sobretudo, aferi-lo. No fundo, a identificação dessas “subfamílias” de docentes teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica, sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais.

Globalmente, os modelos normativos elaborados a partir da literatura empírica de carácter mais geral convergem com o nosso. As primeiras fases representam o estabelecer-se, em termos profissionais; são seguidas de estádios de “pujança” ou de ‘avanço’, através da progressão em escalões ou patamares de domínio da profissão escolhida. Para aqueles que atingem plenamente os seus objetivos, ou que são bloqueados, haveria um período de ‘balanço’, seguido de um desinvestimento progressivo no plano profissional. Trata-se de uma, introspecção mais funda, de uma sensibilização face às emoções e às reflexões que emergem do inconsciente, muitas vezes a partir do momento em que as pessoas se dispõem a fazer o “balanço” das suas vidas em função do ‘tempo que ainda falta’. Para vários autores, este

processo de interiorização é de natureza essencialmente psicológica (HUBERMAN, 2007, p. 48).

Assim, segundo o autor, o adulto "saudável" consegue integrar progressivamente o seu eu temporal no seu eu primitivo, ou seja, no seu eu "cósmico". Toma consciência, progressivamente, das dimensões da sua personalidade, que tinham sido suprimidas ou subaproveitadas aquando das fases mais empenhadas ou ativas da vida econômica e social. Por volta dos 50 anos, quando as pessoas atingem os seus máximos, em termos de progressão profissional e de proventos materiais, as preocupações seguiriam forçosamente outra direção.

De acordo com Huberman (2007), a ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como a fase de "diversificação", que se segue à etapa de "estabilização" para muitos professores, ou a fase de "questionamento", que é quase sempre inesperada, ou mesmo a "serenidade", para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava.

Ao distanciarmo-nos, poderemos ver a "inevitabilidade" dessa saída, rendermo-nos à evidência de que se trata de uma inevitabilidade construída a posteriori, de que outras saídas seriam igualmente "inevitáveis", de que o vizinho, que apresenta as mesmas características, não passou por isso e, finalmente, de que a etapa seguinte parecerá, do mesmo modo, uma surpresa, quando abordarmos, e uma evidência a partir do momento em que a apreendemos e apreciamos a trajetória percorrida até então.

Nessa perspectiva, Huberman (2007) afirma que se torna, assim, muito difícil estudar o ciclo da vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases, ou determinantes de um desfecho feliz, ou infeliz. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre esses indivíduos, mas também zonas de diferença, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida. Somos remetidos para o provérbio bíblico, segundo o qual há homens que se parecem inteiramente com outros homens, homens que apenas se parecem em alguns aspectos e homens que não se parecem, em nada, com mais ninguém.

O estudo do desenvolvimento é, assim, de influências combinadas, e não de influências únicas ou dominantes. Além disso, o autor afirma que esses fatores definem, em grande parte, os papéis a desempenhar no contexto da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas análogas. Pode-se imaginar, por exemplo, que o professor do ensino secundário superior dos anos 50 e o dos anos 80 possuía ainda vários traços em comum no que diz respeito à certa constância na definição do seu papel ao longo

dos anos. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou.

O domínio do ciclo de vida profissional não é inteiramente virgem. Seria, assim, ridículo, abstrair totalmente destes estudos, fazer como se não houvesse conhecimento de nada, como se cada questão devesse ser deixada em aberto, e cada resposta entendida sob uma forma que impedisse a comparação efetiva com as respostas de outras pessoas interrogadas no decurso da mesma pesquisa ou com respostas de pessoas estudadas noutras circunstâncias. A única maneira de ver mais claro, de evitar um hermetismo total, consiste em procurar as constantes através de vários indivíduos, vários contextos, várias pesquisas. O fato de dizer, por exemplo, que um terço de uma amostra de professores passa por uma fase de "crise", ou de "desgaste extremo", pode ser válido, mas camufla o fato de que essas "crises" são objetivamente de natureza diferente, têm antecedentes diferentes e são percebidas de forma muito diversa pelos respondentes (HUBERMAN, 2007, p. 56).

Desse modo, Huberman (2007) conceitua que um objetivo mais realista consistiria em identificar aquilo que temos chamado de "famílias" de pessoas que passam por etapas semelhantes, dão as mesmas explicações e definem as suas vivências de uma forma análoga. Com isso, existem técnicas, qualitativas e quantitativas, designadamente, a análise de correspondências e a análise tipológica, que permitem a constituição de tais grupos, de maneira a poder determinar com precisão o grau de coerência de uma "família" ou de um "cenário-tipo" assim constituído. A única maneira de resolver esse dilema (a indeterminação da influência relativa dos fatores devidos à idade, à pertença a um corte específico e às influências de um período histórico mais amplo) seria fazer um estudo realmente longitudinal, isto é, continuar 40 anos, segundo o autor supracitado.

Nesse sentido, a nossa opção metodológica põe alguns problemas. É igualmente possível, é mesmo relativamente fácil fazer intervir a influência de um dado corte no cálculo de um efeito geral (por intermédio das correlações parciais ou das regressões, por exemplo). Podemos, assim, atenuar os efeitos deste problema, sem o resolver totalmente. Problema que, de resto, coexiste com uma outra dificuldade metodológica de monta: a validade e a fiabilidade dos enunciados. Ao aceitar a importância de um relato na primeira pessoa, se assim se pode dizer, deve-se igualmente assumir as contingências dele decorrentes (HUBERMAN, 2007, p.57).

Nesse sentido, Bartlett (1932 *apud* HUBERMAN, 2007), argumenta que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos, que tinham outra ordem quando foram vividos. É mais um caso em que estamos relativamente desalmados para conseguir medir o grau de reinvenção do passado que os nossos respondentes alcançam. Diante disso, Huberman (2007) afirma que o que há de mais simples a fazer é estar consciente desses limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa e, de modo geral, trabalhar o mais objetivamente

possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjetividade rica e complexa.

Portanto, compreendemos que os ciclos de vida percorridos pelo autor anteriormente não podem ser compreendidos de maneira taxativa ou exclusiva, pois a vida de um professor não pode ser pensada de maneira individual ou padrão, mas, sim, canalizada por vias de compreensão que permitam pensar no eu pessoal e no eu profissional do docente. Assim, empregamos este recurso temporal do ciclo de vida no campo da docência para buscar entender os sentimentos que envolvem a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, como a trajetória de vida da professora aposentada do estudo. A seguir, desenvolveremos uma reflexão sobre a pesquisa (auto)biográfica, elemento basilar na construção desta investigação.

2.2 Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica

De acordo com Abrahão (2003), a pesquisa autobiográfica trata, com destaque, das narrativas como um de seus instrumentos de coleta de informações e da memória como chave da pesquisa. A autora discorre que a pesquisa autobiográfica utiliza diversas fontes, tais como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhecendo-se dependente da memória. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, na qual as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento e revisão das suas práticas, de maneira individual e/ou coletiva.

O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos (BUENO, 2002, p. 16).

A autora assevera que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação. Nesse sentido, as pesquisas (auto)biográficas adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas (SOUZA; MEIRELES, 2018).

Nesse aspecto, Abrahão (2003) conceitua que, nessa tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes. Ainda sobre pesquisa (auto)biográficas, é interessante refletir sobre o que afirmam Souza e Meireles (2018):

Os movimentos de ver, escutar, sentir, elaborar e socializar conhecimentos ampliam as perspectivas de conceber/fazer pesquisa. Ao acionar outros sentidos (sentir, ouvir, ver) prenes de princípios deontológicos, epistemológicos e políticos, a pesquisa (auto)biográfica insurge, talvez, como um modo fecundo para superar as 'cegueiras epistemológicas' sobre/com as humanidades dos sujeitos. O trabalho com a pesquisa (auto)biográfica tem se desenvolvido a partir desta densidade indagadora, buscando ouvir, compreender e apreender experiências de vida (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 286).

Nesse sentido, Moita (1995 *apud* ABRAHÃO, 2003), considera a pesquisa autobiográfica com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (p. 113). Com base nesse estudo, as histórias de vida são vistas como um documento positivo e vivo, carregado de significados, que precisam ser refletidos e apreendidos pelos indivíduos.

No primeiro caso, uma visão estruturalista de análise que privilegia a saturação de um modelo que opera fundamentalmente com fonte documental, sem interessar-se pelas peculiaridades biográficas que um trabalho de campo pode proporcionar. No segundo caso, uma prática de análise que utiliza uma interpretação hermenêutica que supõe estar um texto (no caso, o texto narrativo) dado e acabado, tratando tão somente de descobrir, por meio de uma análise em detalhe e profundidade, sentidos ocultos nesse texto, ficando a História de Vida reduzida ao texto como produtor de sentidos (ABRAHÃO, 2003, p. 82).

Assim, a autora argumenta que o método autobiográfico, dentre outros elementos, estabelece o pesquisador e o entrevistado. Soares (1990, p. 41), *apud* Abrahão (2003), aponta que: "Conto o passado o passado de que foi contemporânea aquela que fui conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje". Com isso, Abrahão (2003) afirma que trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. De acordo com Souza e Meireles (2018), tal perspectiva epistêmicometodológica assenta-se em princípios da etnografia em educação, da investigação narrativa e (auto)biográfica e da investigação-ação-participativa.

Uma rede de pesquisa, que implica pesquisadores e docentes, tem marcado experiências singulares, através do processo de construção de narrativas, em articulações de sindicatos, coletivos de docentes e docentes que fazem investigação desde o cotidiano da escola. O trabalho formativo centrado na documentação narrativa parte da ideia geral de que são os docentes narradores de suas próprias histórias e experiências pedagógicas e profissionais, contribuindo para a redefinição de políticas públicas de formação, do currículo, da avaliação e da própria formação, face ao modo como os docentes narram, escrevem, socializam, reescrevem e publicam suas experiências narrativas, no contexto da vida-formação-profissão (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 298).

Abrahão (2003) destaca que, nesta abordagem, por meio da pesquisa desenvolvida, trabalhou de maneira significativa com os dados contando com a memória reconstrutiva de dos educadores e das demais pessoas-fontes, que brindavam o estudo com suas narrativas. Em especial, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas principalmente na profissional e sociopolítica que àquela se imbricam, como esperamos discorrer sobre a história da professora pesquisada no presente estudo.

Nesse sentido, pela ótica da pesquisa (auto)biográfica, as histórias de vida de reconhecidos educadores deixam aflorar aspectos de sua formação, também realizada nos percursos de vida desses educadores, que permitem um constructo que aporta subsídios para a formação de educadores realmente profissionalizados.

Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities antes do que as debilidades desses educadores, o constructo das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos justamente porque apresentam características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas com essa feição tão positiva, "quase heroica". No entanto, por definição, como única fonte de análise, trabalhamos com triangulações de fontes e com Histórias de Vida de relatos cruzados. O material coletado que triangulamos com as narrativas (documentos, vídeos, fotos, cruzamento de relatos de Histórias de Vida) e a metodologia de análise empregada nos permitiram um entendimento mais orgânico. Assim, a memória de nossos(as) narradores(as), embora respeitada em sua racionalidade reconstrutiva, teve modos de verificação justamente por meio das referidas triangulações (ABRAHÃO, 2003, p.88).

A partir da experiência descrita, Abrahão (2003) pontua que isso aconteceu em situações em que os narradores guardaram na memória fatos, pessoas, relações e situações. Lembravam-se de fatos de sua formação inicial e do início da prática docente, mas possuíam enorme dificuldade de narrar fatos mais adiantados no tempo ou deles simplesmente não lembravam. Portanto, Abrahão (2003) afirma o fato de reconhecermos e aceitarmos a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da "realidade", que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências. Isso porque a interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será

respeitada em seu "estabelecimento da verdade", mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma "referência de verdade" para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo na perspectiva pessoal/social do narrador, da qual essas individualidades são produto/produzidas. Em outras palavras, podemos notar que:

[...] a experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se (JOSSO, 2010, p. 235).

Logo, pensar na história de vida de um sujeito exige também a compreensão de um contexto maior que o ser está inserido na sua trajetória, pois a nossa constituição identitária é parte de todas as experiências que carregamos conosco. Na seção a seguir, descrevemos o contexto geral da pesquisa, a cidade de Conceição do Tocantins – TO e os aspectos teóricos metodológicos que nortearam a organização da pesquisa.

3 TRILHAS DA PESQUISA

3.1 Abordagem da pesquisa e recursos metodológicos

A metodologia que utilizamos foi a pesquisa quantitativa, com a qual realizaremos entrevistas com a professora para que possa narrar suas experiências vividas, de acordo com sua trajetória profissional como docente. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), nessa abordagem investigativa, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Nesse sentido, Minayo (2009, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ou seja, o foco de interesse desta abordagem da pesquisa é trabalhar a produção das experiências e sentidos que os sujeitos atribuem ao fenômeno de investigação.

No estudo, empregamos também a pesquisa bibliográfica. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica serve de base para o pesquisador ampliar sua investigação na compreensão das pesquisas e estudos existentes sobre a temática a ser investigada, “[...] de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 22). Além disso, usamos a técnica da análise documental para melhor compreensão da trajetória de vida da professora, principalmente sua participação na elaboração do Hino da cidade onde vive, pois:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Complementando os recursos metodológicos da pesquisa, usamos também a técnica da entrevista, uma vez que procuramos entender e identificar as características que seriam importantes para a pesquisa. Portanto, ao buscarmos analisar a narrativa de uma professora aposentada, “implica, necessariamente, em ressignificar as lembranças de uma mulher que percorreu múltiplos caminhos, acumulando vivências e hoje rememora releituras de uma temporalidade passada, mas que se mistura com o presente” (BOSI, 1995 *apud* BASTOS;

SOUZA, 2017, p. 47). No decorrer da seção de análise do trabalho, aprofundaremos sobre a entrevista produzida na pesquisa.

3.2 Local do estudo

Figura 1: Visão panorâmica do município



Fonte: Imagem de concepção do Tocantins - Pesquisa Google. Acesso em: 28 mar. 2023.

Conceição do Tocantins é um município brasileiro do estado do Tocantins². Localiza-se uma latitude 12°13'07" sul e a uma longitude 47°17'54" oeste, estando a uma altitude de 400 metros. Sua população estimada, em 2009, era de 4.495 habitantes. Possui uma área de 2.500, 733 km². Um dos pontos turísticos é a igreja da Matriz Nossa Senhora da Conceição, que teve início de construção em 1741 e término em 1974. Conceição do Tocantins se situa a 84 km, a sul-oeste de Dianópolis, a maior cidade nos arredores.

Tem uma distância de 310 km, da capital Palmas, por estrada totalmente asfaltada e em ótimas condições de tráfego. Faz divisa com o estado da Bahia. Sua sede municipal tem como coordenadas geográficas 12° 13'07" de latitude sul e 47°17'54" de longitude oeste; a sede municipal tem como altitude média 400m acima do nível do mar. O município de Conceição do Tocantins limita-se, ao norte, com Almas, Dianópolis e Taipas; ao sul, com

² Informações obtidas e transcrita do site: MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO TOCANTINS. **Informações da cidade**. Disponível em: cidadebrasil.com.br. Acesso em 12 de jan. 2023.

Arraias e Paranã; a leste, com Taipas do Tocantins, e, ao oeste, com Natividade e Paranã. E tem como município-mãe Dianópolis.

Conceição do Tocantins, antiga Conceição do Norte, foi fundada por Dom Luiz de Mascarenhas, em 07 de agosto de 1963, e instalada em 01 de janeiro de 1964. É uma das regiões povoadas na metade do século XVIII, por volta dos anos de 1740/1741. Em 1755, o povoado foi elevado à categoria de freguesia por ordem do bispo D. Álvaro Xavier Botelho, o Conde de São Miguel; em 1835, foi promovida à categoria de paróquia e, em 10 de outubro de 1854, foi finalmente elevada à categoria de Vila de Nossa Senhora da Conceição, conquistando sua autonomia política tardiamente em 07 de agosto de 1963, através da Lei Estadual nº 4.486, quando se desmembrou do município de Dianópolis.

Além disso, por volta de 1741, partindo da Cidade de Vila Boa (Goiás Velho), capital da Província de Goiás, uma bandeira chefiada pelo português Manoel Paes Andrade, chegou ao Rio Palma, nome que fez surgir o Arraial de São João da Palma, hoje Paranã. De lá, seguiu rumo à Conceição, chegando ao local denominado Mata da Cajazeira, hoje parte da Fazenda Ampar Agropecuária, onde, no mesmo local, seu atual proprietário possui um garimpo mecanizado, atualmente desativado. Posteriormente, Manoel Paes mudou-se para outro local e construiu uma igreja, a casa de sua residência, além de acomodações para seus escravos.

Conceição teve seu posto de contagem chamado "Contagem da Conceição", mencionado em 1812 pelo padre Luís Antônio da Silva e Sousa. Em 1884, Conceição do Norte perdeu parte de seu território para que fosse criada a Vila de São José do Duro. A quase incontável distância temporal da descoberta e povoação desta região com o seu reconhecimento e autonomia é uma lacuna exagerada, como se extinguissem e esquecessem todo o passado, havendo ruptura na história oficial de 223 anos. São mais de dois séculos sem reconhecimento.

Naquele tempo, Conceição possuía apenas setenta casas, a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição e uma capela de Nossa Senhora do Rosário, que, com o passar do tempo e a má conservação, deteriorou-se por completo, vindo a ruínas. Para efeitos dos trabalhos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município está localizado na mesorregião oriental do Tocantins e integra, dentro da mesma, a microrregião de Dianópolis.

Para a formulação e implantação das políticas e programas e projetos de desenvolvimento regional, o município foi incluído dentro da área do programa Sudeste do estado do Tocantins, pela Secretaria Estadual do Planejamento e Meio Ambiente (SEPLAN). O clima predominante no município é o seco e quente, com apenas duas estações bem

definidas. O período de chuva é irregular, predominando nos meses de outubro a março/abril. Hoje, Conceição possui praticamente 5.000 habitantes. Na seção seguinte, apresentamos uma leitura interpretativa dos dados produzidos por meio da entrevista com nossa colaboradora.

4 NAS TRILHAS DA INTERPRETAÇÃO NARRATIVA

Para a análise apresentada nesta seção do trabalho, faremos o uso da pesquisa realizada com a professora colaboradora do estudo. Procuramos, em nossa trilha da pesquisa, compreender a constituição da trajetória de vida e profissional de uma professora aposentada. Nossa análise foi organizada a partir do roteiro da entrevista conversa desenvolvida com nossa colaboradora. Empregamos o itálico para diferenciar sua narrativa das demais partes do texto. Antes, da entrevista propriamente dito, realizamos também uma entrevista como teste, sob a orientação do orientador, buscando superar os desafios da entrevista que seria produzida na pesquisa.

O início da pesquisa com a colaboradora não foi nada fácil, pois envolveu muitas coisas, como o que seria perguntado, a elaboração do roteiro de entrevista (Apêndice B) e conversar com a professora para saber quando podíamos nos encontrar para realizar a pesquisa. E ela nos perguntou: “o que você vai me perguntar minha filha?”, logo, explicamos a ela como seria, e ela disse: “será se eu vou conseguir responder? Porque já estou bem esquecida”. Sobre esta questão do esquecimento e memória, Bossi (1995, p. 9) afirma:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Podemos dizer que foi um momento da realização da entrevista marcado de nervosismo e medo, principalmente de não dar certo. Além disso, é importante destacar que a professora nos recebeu muito bem e ofereceu a oportunidade de conversar e entrevistá-la. Nesse contexto, é importante reforçar que a escolha pela entrevista se deu a partir da curiosidade da pesquisadora ao retornar ao passado, a fim de conhecer a história de vida profissional de uma professora aposentada, que nos permitiu conhecer melhor determinados aspectos, como o início e o tempo de carreira durante todo o período como docente.

A narração foi realizada via áudio, com permissão da professora mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para que posteriormente pudesse ser transcrita. A entrevista ocorreu no mês de dezembro de 2022, na residência da colaboradora. Durante a entrevista, procuramos um lugar tranquilo que não fizesse barulhos, testamos a questão do gravador e a nossa postura perto do equipamento. Não houve uma padronização com relação ao tempo/horário, foi uma entrevista livre e curta, durou apenas 18 minutos, até mesmo em respeito à idade da colaboradora do estudo. Nesse aspecto, reforçamos a

importância da escuta sensível com as pessoas idosas, conforme observamos em alguns estudos que trabalharam com esse público de professores.

Investir em estudos que tomam como centralidade histórias de vida e processos de formação de idosos, inscreve-se na perspectiva de apreendermos dimensões da vida-formação e constituição do idoso, num cenário de sua personalidade e subjetividade, na medida em que as histórias narradas refletem lembranças e memórias de tempos vividos e de contextos diversos sobre as experiências construídas pelos idosos em suas trajetórias de vida (BASTOS; SOUZA, 2017, p. 49)

Inicialmente, nossa colaboradora relatou que nasceu em 10 de março de 1940. Ela é filha de José e Antônia e ela se recorda de muitas ações vividas com eles. A professora possui cinco irmãos. Ela afirmou que eles tiveram uma infância muito boa, levava tudo na brincadeira, não tinha muita coisa igual tem hoje, eram muito difíceis as coisas, mas ela gostava muito. Nas suas lembranças de infância, podemos notar que nossa narradora dá uma ênfase especial às brincadeiras com seus irmãos, embora sendo bem difíceis as coisas, mas eles gostavam e se divertiam muito. Buscando uma análise histórica do país no marco temporal citado pela narradora, é possível observar que, no território nacional, o ano de 1940 foi marcado por muitas transformações, como pode ser evidenciado:

Os anos 40 foram de grandes transformações na sociedade brasileira e no contexto internacional. Internamente, a década marcou o auge e o fim do Estado Novo (1937-1946), seguido por um período de abertura democrática. Além disso, o Brasil passava por um processo de urbanização acelerada, com a intensificação dos movimentos migratórios do campo para as cidades. No entanto, a pobreza, a desigualdade social e a baixa escolaridade da população dificultavam a industrialização, limitavam a formação de um mercado consumidor e impediam o desenvolvimento socioeconômico do país (SESC, 2021, [s.p.])³.

A professora relatou que frequentou os anos iniciais (ensino fundamental) em Conceição – TO⁴, já o Ensino Fundamental e Médio foi realizado em Dianópolis – TO, em suas palavras: “Lá em Dianópolis – TO, a gente ia, ficava uma semana, voltava, tornava a ir até concluir, normal, normalista. Naquele tempo, era assim que falava, não sei se hoje ainda é assim” (PROFESSORA, 2022). Nesse sentido, a trajetória escolar dela é marcada por momentos de realizações e muito cansaço. Mas nota-se também que o interesse dela pela formação foi um fato muito importante ao longo da sua narrativa. Ela nos contou que não teve nenhuma experiência nas escolas do campo.

³ Informação obtida: <https://www.sescsp.org.br/documentos-da-decada-de-1940-ajudam-a-entender-contextossocial-politico-economico-e-ideologico-da-criacao-do-sesc/>. Acesso em: 14 de fev. 2022.

⁴ O estado do Tocantins foi instalado oficialmente em 1º de janeiro de 1989, quando o norte do estado de Goiás passou ser pertencente ao estado do Tocantins.

As memórias que ela possui dos seus professores eram que eles eram muito devagar, não possuíam formação pedagógica nenhuma. Ela afirmou que nenhum dos seus professores foi referência para ela escolher a docência como profissão, era isso ou então nada. Nesse ponto, a professora não percebe, de maneira implícita, os elementos que a constituem como docente, conforme observamos na literatura, em que a formação do professor é pensada a partir das diversas facetas que constituem o ser e estar professor.

[...] a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os diferentes sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em função de seus interesses, valores, crenças experiências etc. isto é demonstrado pela diferenciação existente entre o comportamento dos alunos quando propõem o BOM PROFESSOR (CUNHA, 1997, p. 59).

Nesse ponto, é possível perceber que a professora não tem uma lembrança muito boa de seus professores, nas suas palavras: “eles eram muito devagar”. Isso porque talvez muitos deles não possuíam uma formação, logo, podemos inferir que eram professores mal qualificados para atuação na sala de aula e a diversidade de níveis de aprendizagem no contexto da sala de aula. Por outro lado, não conseguimos apreender também em sua narrativa os elementos das condições de trabalho dos seus professores. Sobre isso, é importante enfatizar:

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (NÓVOA, 2007, p. 02).

A nossa narradora afirmou, em sua narrativa, que fez o curso Normal (normalista) e recebeu uma proposta para adentrar na docência, assim, ela aceitou ser professora e entrou para a escola para ministrar aula. Sobre o curso normalista, é importante esclarecer que esta modalidade de curso foi uma proposta formativa para atender a uma demanda do estado num período de transformações econômicas e sociais do país.

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e

tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nesse percurso, a professora discorreu também que muitas pessoas falavam que ela não conseguiria ser professora, os motivos, ela não declarou na narrativa, até mesmo pela idade avançada e lapsos de memória observados durante a pesquisa. Para Tardif (2002), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos. Nesse percurso, a nossa narradora não só terminou o curso mencionado, mas foi considerada por muitos uma boa professora. Em suas palavras,

Não, eu fiz esse Normal só, normalista. Aí depois já entrei de cara aqui, o povo dizia assim: "ela não vai dar conta, ela não vai dar conta". Falei: "dou sim, dou, vamos ver". Consegui, graças a Deus. Aí, como boa professora, todos me diziam isso. Tanto que, quando eu aposentei, o delegado de ensino veio aqui ainda, pra tornar a me contratar, porque nem os professores queriam que eu saísse, nem os alunos, nenhum queria que eu saísse. Eu falei com ele que não aceitaria mais, porque eu andava com pressão muito alta nessa época, e aí não aceitei (PROFESSORA, 2022).

Tal projeção de vida não a desmotivou, ao contrário, fez com que essa dificuldade a transformasse em uma excelente professora. Nesse aspecto ainda, a professora relatou também que algumas pessoas indicavam e outras diziam que ela não iria dar conta de ser professora, nas suas próprias palavras:

Não, uns indicavam, outros diziam assim: 'não, ela não vai dar conta'. Aí tinha que ir pra Goiânia, fazia umas provas lá, umas coisas, pra ver se passava, e aí passei e tudo, tomei posse foi lá em Goiânia. Inclusive, quando chamaram para tomar posse, não me chamaram. Depois de muitos dias que um tio meu falou com a delegada de ensino, que morava em Arraias, que ela me chamasse, que eu tinha feito o curso, tinha passado, então ela me chamasse. Senão ele ia tirar ela de um emprego que ela tinha por aqui, que era eles né, de escola (PROFESSORA, 2022).

Dentre suas lembranças para começar sua carreira como docente, a professora destacou que não foi fácil, uns indicavam e outros falavam que ela não conseguiria, mas, com seu esforço, conseguiu. Ainda sobre a trajetória acadêmica e profissional, ela nos disse que fez uma prova em Goiânia – GO, na área da Educação, para se especializar mais e, se passasse, continuaria trabalhando na área. Assim, ela conseguiu e continuou trabalhando. Frente a isso, cabe trazer uma reflexão sobre a formação e o papel do Estado na formação dos docentes.

Por um lado, o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do

estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações (NÓVOA, 2007, p. 18).

Neste sentido, notamos uma procura pessoal da professora para continuar na docência e melhorar sua prática pedagógica. A professora não recordava quando começou a sua carreira profissional, pois já faz muito tempo, mas ela nos contou que se aposentou no ano de 1995. A professora disse que encontrou muitas dificuldades durante os primeiros anos na sua carreira profissional: “Eu encontrava muita dificuldade, porque foi um curso que eu fiz em Dianópolis – TO, indo e voltando, aquela coisa assim, não era perfeito acompanhar o tempo todo. Então eu esforçava muito, foi um grande desafio” (PROFESSORA, 2022).

Huberman (2007) conceitua que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e, não, uma série de acontecimentos. Para o autor, a construção da trajetória docente é formada de idas e vindas, não como elementos lineares, mas de cruzamentos, de exclusão e inclusão. Logo, ao observar a narrativa da professora, ela resgata, no exercício da memória, essa trajetória como um ponto inclusivo do ser professor, pois:

O sujeito, ao reconstruir seu itinerário de vida, realiza uma reflexão quando rememora o seu passado, oportunizando a tomada de consciência de si. Portanto, o caráter formativo do método (auto)biográfico reside na tomada de consciência, em que as experiências, sejam elas negativas, sejam positivas, possibilitam rever certos pontos de atuação enquanto sujeito docente (BUENO, 2002, p. 14).

Quanto mais a memória revive o trabalho que se faz com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício. A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia (BOSI, 1995). Nesse ponto, notamos que a professora se esforçou muito para ter sua valorização como profissional em Conceição do Tocantins – TO.

Ela relatou que desenvolveu as práticas pedagógicas nas turmas em que atuava com muita clareza: “Ixi, com facilidade. Chamava os meninos, colocava um texto, chamava os meninos pro quadro, pra ler, pra interpretar, fazia tudo isso. Dali, eu tirava uma história, dali eu fazia um teatro, era essa coisa toda” (PROFESSORA, 2022). Pela narrativa da professora colaboradora, percebemos que, mesmo sem ela ter feito algum curso superior na área, ela possuía uma boa metodologia de ensino com os alunos.

Freire (1996, p. 21-22), pontua que: “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor”. Além disso, ela relatou que possuía uma ótima relação com os alunos durante a sua vivência com eles.

Assim, nos reportamos à narrativa da professora de acordo com suas práticas pedagógicas desenvolvidas,

Ótima, não tinha dificuldade com os alunos de jeito nenhum. Tinha professor que tinha até ciúme de mim. Eu não gritava, eu não xingava, não falava... quando a gente entrava na sala de aula, a primeira coisa que a gente fazia era rezar. ‘Vamos conversar com Deus pra ver nosso trabalho como está’. Era assim, eu tinha muita facilidade. Eu achava certas coisas difíceis, mas eu tirava as dúvidas com aqueles que já eram mais práticos das coisas, era assim (PROFESSORA, 2022).

Com relação a esse relato da professora, percebemos que cada vivência de professor é diferente, mas a base deve ser a mesma, dar carinho, atenção e mostrar a criança/aluno que o professor é alguém que eles podem confiar. Assim, o professor deixa sua marca na vida de cada aluno. Dessa maneira, a professora buscava planejava as suas aulas, mas vemos, pelos seus relatos, que ela não gostava de planejar no sentido literal da palavra: “Fazia, tinha que fazer esse planejamento, que era uma daquelas coisas, que tinha hora que eu falava: ‘pra quê esse planejamento?’. Mas fazia” (PROFESSORA, 2022). Nesse caso, ressaltamos que o planejamento pedagógico é um elemento essencial no desenvolvimento docente, pois uma prática docente não pode ser realizada apenas na base do improvisado.

De acordo com Vasconcelos (2002), planejar significa antever uma forma possível e desejável, pois uma prática pedagógica construída sem um planejamento corre-se o risco de o docente não aproveitar oportunidades interessantes advindas do seu fazer pedagógico. Não dá para ministrar aula improvisando. Não planejar pode implicar perder possibilidades de melhores caminhos, perder pontos de entrada e avaliação dos elementos significativos do processo do ensino-aprendizagem. Na visão do autor:

[...] Planejar significa antever uma forma possível e desejável. Se não há planejamento, corre-se o risco de se desperdiçarem oportunidades muito interessantes. Não dá para dar aula improvisando, em off e se não ficar boa, "regravar" (como nos programas de televisão). Não planejar pode implicar perder possibilidades de melhores caminhos, perder pontos de entrada significativos. (VASCONCELLOS, 2002, p. 149).

Diante disso, a docente também afirmou que suas aulas eram práticas e teóricas. Para ela, ser professor é ter bons trabalhos, boas ideias, e ela disse que tinha muitas ideias das coisas. Para a professora, naquele tempo, ela fazia tantas coisas na escola que hoje não faz mais, era tudo diferente dos dias atuais. Ao olhar e pensar, as escolas antigas e as atuais têm muitas diferenças, que foram aumentando com os métodos de ensino inovadores. Essa diferença está alinhada em vários outros motivos também. Ela nos contou também

recordações de quando era época de desfile do dia 07 de setembro⁵, ela fazia de tudo para que esse desfile acontecesse,

Então, quando chegava 7 de setembro, a gente ficava, era eu e outra professora. Até hoje, mas hoje não faz igual a gente fazia, não. Era difícil, eu ensaiava com os meninos, 1 mês, 2 meses, as crianças. E, quando já estava bom, eles falavam assim: ‘professora, não vou mais apresentar não, porque minha mãe disse que não pode fazer uma roupa pra mim’. Eu entrava no quarto, pegava lençol, rasgava, cortava, roupa minha, cansei de fazer isso. E fazia roupa pra eles. Falava: ‘vocês não vão sair, porque você já sabe o papel’ (PROFESSORA, 2022).

Nesse mesmo ponto de análise, percebemos o interesse e o esforço da professora para que o evento acontecesse, uma vez que as coisas eram difíceis, porém, essa data é muito importante e deve ser comemorada na sua visão. Nessa perspectiva, a professora colaboradora nos narrou que a educação e o acesso a educação, no município de Conceição – TO, melhorou bastante. As pessoas conseguem concluir os estudos e têm a oportunidade de fazer algum curso técnico, e até mesmo sair para fazer alguns cursos superiores em outras cidades, mas isso não era possível alguns anos atrás. Tal fato pode ser justificado pela formação geográfica do município e pelo desenvolvimento econômico, conforme sinalizado na citação a seguir.

Em 2020, o salário médio mensal era de 1.5 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11.2%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 101 de 139 e 43 de 139, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 4887 de 5570 e 3157 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 47.1% da população nessas condições, o que o colocava na posição 46 de 139 dentre as cidades do estado e na posição 1869 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2020, [s.p])⁶.

Durante a entrevista, perguntamos também à professora como eram as primeiras instituições escolares da cidade de Conceição – TO. Ela nos contou que era muito difícil, em suas palavras, “Era uma cadência. Era um professor para as meninas mulheres e um professor pros homens. Pronto, se quiser, é assim, se não quiser...” (PROFESSORA, 2022). Desse

⁵ O 7 de setembro é uma das datas comemorativas mais importantes do Brasil, justamente por abrigar um dos principais acontecimentos da nossa história: a nossa independência. Foi nesse dia, em 1822, que Dom Pedro deu início a nossa trajetória como nação independente. Informação obtida em: <https://abelfigueiredo.pa.gov.br/o-7de-setembro-e-uma-das-datas-comemorativas-mais-importantes-do-brasil-justamente-por-abrigar-um-dosprincipais-acontecimentos-da-nossa-historia-a-nossa-independencia-foi-nesse-dia-em-1822-que/>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

⁶ Informação obtida no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/conceicao-do-tocantins/panorama>. Acesso em: 10 de fev. 2023. E nos estudos de MORETTI, Nilziany Bandeira; SILVA, Drawlas Claymont Ribeiro da. **História e Cultura de um povo**. Conceição do Tocantins: [s.n.], [s.d.].

modo, vemos que a situação não era muito boa, então, se quisesse estudar, tinha que enfrentar as dificuldades, pois não tinha outras opções.

A professora afirmou que a escola da época em que ela estudava ainda tem até os dias de hoje, que é a Escola Municipal Izabel Costa, que era a escola dos homens. Ao realizar uma pesquisa local, observamos que é uma escola pública em Conceição do Tocantins – TO, no bairro Centro. A instituição atualmente proporciona Educação Especial, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental – anos iniciais, 1º ao 5º ano, e possui dependências com acessibilidade, visando a inclusão dos alunos com alguma deficiência. Em outro ponto da sua narrativa, a professora narrou também que ela desenvolveu um papel social e político muito importante para a educação no município, como afirma:

Muito, eu mexia era com política, você tá vendo essas mesas aqui. Eram dos políticos, aqui, outra lá na cozinha. Quem recebia os governadores aqui era só eu. Ninguém aqui recebeu governador, só eu que recebia. Eu mexia com política também. Meus meninos ficaram viciados, hoje eu quero tirar a política da cabeça deles, não tem quem faça (PROFESSORA, 2022).

Nesse sentido, percebemos que a professora desenvolveu um papel social e político muito importante para a educação, e ainda contribui de alguma forma com a política local. Após essa análise, é importante ressaltar como a professora descreveu a sua história de vida e profissional no município de Conceição do Tocantins - TO.

Pra mim, foi uma história boa, por uns lados, por outros lados, muito difícil, mas foi virando aí até hoje, vou embora pra Goiânia, meus filhos moram tudo em Goiânia, minhas filhas, quando chego lá, ninguém quer deixar eu voltar, eu enlouqueço lá, ficou louca, louca. Aí elas falam: ‘a senhora não tem mãe, não tem pai lá, o que que a senhora quer, nem irmão, nem ninguém’, eu falei, ‘mas eu nasci, criei lá’. Aí volto. Mas aí eu falo: ‘não vou mexer com política’, os meninos entram em política, aí eu sou obrigada a acompanhar (PROFESSORA, 2022).

Com base no relato, é possível dizer que a narrativa da professora revelou que ela teve uma história de vida profissional muito boa e, ao mesmo tempo, muito difícil. Com isso, a professora recomendou aos futuros professores que façam um bom trabalho com os alunos e que sejam um bom professor(a),

Sim, eu recomendaria que você faça um bom trabalho com os alunos, eu tinha muito trabalho com os alunos, gostava muito dos alunos, nunca xingava os alunos, nunca dava tapa nenhum, nunca deixava... Era difícil eu maltratar. Quando, às vezes, eu falava assim, hoje eles atentavam, quem atentava muito, ‘hoje você não vai merendar’. Deixava um pouco, depois tornava a liberar. Eu sei que eles gostavam muito de mim, eu gostava muito deles (PROFESSORA, 2022).

Um dos elementos que nos chamou atenção nessa narrativa da professora foi em relação a sua metodologia em sala de aula. Ela nos afirma que gostava muito dos seus alunos e percebia que eles também gostavam dela como docente. A professora nos contou que amava ministrar aulas e gostava da sua carreira profissional. Em um dos relatos, ela afirmou que: “Gostava. Um ano, eu passei como diretora, outro ano, eu passei como coordenadora, falei: “não quero, gente, eu quero é na sala de aula”. E os meninos queriam que eu ficasse era na sala de aula com eles” (PROFESSORA, 2022).

Nesta perspectiva, nota-se que a professora tinha um afeto muito grande em ministrar aulas, embora tenha vivenciado também sua trajetória profissional na área da gestão escolar. Nas ideias de Tardif (2002, p. 230), “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”. Assim, o papel do professor na vida dos alunos vai além de transmitir seus conhecimentos.

No final da entrevista, perguntamos à professora sobre sua participação na produção do hino da cidade de Conceição – TO. Ela, toda entusiasmada, nos contou que, com muita dificuldade, escreveu o hino da cidade. Segundo ela, isso aconteceu perto do aniversário da cidade e o prefeito da época perguntou se não tinha nenhuma professora que conseguiria fazer um hino da cidade. Nesse ponto, a professora buscou na memória o momento do convite: “E ele falou assim: ‘gente, não tem um professor que faça pelo menos um hino da cidade?’ Aí eu não disse nada, fiquei calada. Falei: ‘será que eu dou conta?’ Aí fui pelejar, pelejar, pelejei, pelejei, até falei: ‘tá pronto, Afonso’” (PROFESSORA, 2022).

A afirmação da professora: “pelejei, pelejei” é algo que nos faz refletir, pois ela enfrentou com muita dificuldade, mas conseguiu vencer e superar muitos obstáculos na sua carreira como mulher e profissional. Vemos que os versos do hino enaltecem os valores e a história do povo concepcionense, além de transmitir uma mensagem histórica do seu povo. Em seguida, a professora nos relatou que o hino ainda não foi registrado. Mas ela conseguiu escrever a letra e ainda explicar os significados de algumas palavras. Além disso, ressaltou, de maneira enfática, que todos gostaram dos versos do hino, pois, de certa maneira, conta a história da cidade e a luta do seu povo. Diante disso, a partir das nossas experiências pessoais, podemos afirmar que até os dias de hoje ele é cantado e muito conhecido na cidade, como podemos observar nos versos a seguir⁷:

⁷ Informação obtida em: <https://www.letras.mus.br/hinos-de-cidades/1824060/>. **Hino de Conceição do Tocantins - TO** - Acesso em: 12 de jan. 2023.

*Recordo que minha terra querida
 Sua origem foi o garimpo de ouro
 As ricas tradições que nos deixaram São mais
 valorosas que um tesouro.
 Recordo, nossa igreja de pedra
 Construída pela escravidão A padroeira desta
 casa nossa mãe, Doou seu nome a cidade de
 Conceição.
 Honra, Conceição no passado
 Sobre os túmulos dos nossos avós,
 Glorificamos no presente Os resistentes
 vencedores heróis.
 Quem me dera, este céu azul e claro
 Dentro em min 'alma na manhã da vida
 Conceição linda terra encantadora Das matas
 que te cercam adormecida.
 É grande a minha terra querida Pelo seu
 coração puro e leal
 Pela fé que palpita no seu povo Pela sua
 nobreza sem rival.
 Conceição, linda terra tão humilde
 Cidade do presente, impulsionando o futuro Da
 vida, força, fé a quem cansado geme
 Ensina a ser justo e mais puro (Grifo nosso).*

Nesse contexto, observamos que os versos apresentados trazem elementos que compõem a história de vida da professora protagonista da nossa pesquisa. Ao fazer esta pesquisa, descobrimos que voltar ao passado nada mais é do que reviver uma grande história, como afirma Huberman (2007, p. 58): “uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É facto de querer dar um sentido ao passado e de fazê-lo à luz do que se produziu desde então até o presente”.

De acordo com os relatos da nossa colaboradora, podemos assegurar que sua identidade foi recuperada pela memória do passado e com uma parte complementar da sua identidade dos dias atuais. A narrativa dela nos demonstrou um pouco da sua trajetória de vida e profissional. Percebemos, pelo seu relato, que a professora teve um papel educacional significativo na cidade de Conceição do Tocantins – TO. Assim, voltar-se ao passado de uma carreira e rever as histórias, as marcas deixadas por ela, traz à tona muitas lembranças de sua trajetória escolar, buscando dar voz a uma história que fez parte de uma sociedade no passado-presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho de conclusão de curso foi de investigar a história de vida de uma professora aposentada no município de Conceição do Tocantins. O fato de escolher esse tema para estudar e pesquisar foi devido a curiosidade da pesquisa pela primeira autora do trabalho. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa para a descoberta de alguns dados, visando entender a sua trajetória de vida e profissional da referida docente. Percebemos em nossa análise também o quanto temos a aprender diante do assunto estudado, mas admitimos o quão foi enriquecedor o conhecimento obtido por meio dessa pesquisa.

Nesse âmbito, definimos como questões problematizadoras da pesquisa: como a professora atribui sentidos a sua trajetória de vida como professora? Quais os elementos que marcaram sua experiência como docente na cidade de Conceição – TO? Como objetivo geral do trabalho definimos: analisar a história de vida da professora e sua trajetória profissional como docente. Para esse fim, os objetivos específicos são: Traçar um perfil pessoal da professora selecionada; identificar as dificuldades e facilidades enfrentadas durante sua trajetória de vida e profissional; debater sobre as experiências na sua formação e atuação profissional, e analisar a história de vida da professora como uma referência de mulher e profissional no município selecionado.

Após a leitura das ideias de alguns teóricos e a pesquisa realizada com a professora, foi possível, de modo sucinto, averiguar que a história dela foi de grandes desafios, mas foi algo muito importante para a cidade de Conceição do Tocantins. Ao aprofundar sobre o assunto, podemos analisar que o trabalho com narrativas e memórias, centrado na reconstrução de histórias, tem propiciado a reflexão sobre as histórias de vida, de formação e de profissão, tendo em vista que o tempo, a memória e a história caminham juntos, a qual tem se revelado como importantes recursos para a descoberta de si.

Assim, a abordagem (auto)biográfica nos fez interagir com a narrativa da professora, analisando, construindo novos saberes e permitindo a própria professora a refletir sobre suas ações de vida profissional no passado. Nesse mesmo aspecto, a realização desse trabalho, nos direcionou ao entendimento de que o professor precisa se apoderar das construções teóricas, das pesquisas e das reflexões para a prática do aperfeiçoamento profissional. Por fim, é fundamental observar que a identidade do professor é constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional, ou seja, a vida do professor enquanto pessoa precisa ser analisada e valorizada no contexto das políticas educacionais e desenvolvimento da prática

pedagógica. Sendo assim, o futuro deveria ser trabalhado, pensando nesses profissionais tão esquecidos pela nossa sociedade, a qual necessita no mínimo de valorização, em particular, os professores que escreveram e escrevem a história da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História Da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 79-95, jun-dez 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 10 fev 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Artes, 1995.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 120, jan/jun 2002.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MEIRELES, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 282-303, ago-dez 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORETTI, Nilziany Bandeira; SILVA, Drawlas Claymont Ribeiro da. **História e Cultura de um povo**. Conceição do Tocantins. Conceição do Tocantins: [s.n], [s.d].

MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO TOCANTINS. **Informações da cidade**. Disponível em: cidadebrasil.com.br. Acesso em: 12 jan. 2023.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007. p. 01-33

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-145 jan-abr 2009.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. **Perfil Socioeconômico dos Municípios** - Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas Palmas - TO (2015). Palmas: SEPLAN-TO, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** - elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2002. v. 1 (Caderno Pedagógico Libertad).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14. p. 327-342, maio/ago. 2014.

APÊNDICE**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG/ _____, concordo em participar deste estudo, da acadêmica Flúvia Pereira Martins, sob a orientação do Professor Sebastião Silva Soares, que tem por objetivo analisar a história de vida e profissional de uma professora aposentada. Entendo também que a minha participação é de cunho voluntário na pesquisa. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos, e todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e receberei também uma via do referido Termo.

_____, _____.de_____ de_____

Assinatura do colaborador (a):

Assinatura do acadêmico:

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual seu nome completo e ano de nascimento?
2. Qual o nome de seus pais? Compartilhe recordações sobre eles.
3. Quantos irmãos compõe sua família?
4. Como era o convívio de vocês na infância, adolescência e hoje na vida adulta?
5. Onde você frequentou as series iniciais e como isso ocorreu?
6. O seu ensino fundamental e médio foi realizado onde e como acontecia as aulas?
7. Quais memórias tem dos seus professores?
8. Alguns deles foi referência para você escolher a docência como profissão?
Trajetória acadêmica ou técnica.
9. Você fez algum curso técnico ou superior?
10. Como ocorreu seu ingresso no mercado de trabalho?
11. No caso da docência, quando e como começou a trabalhar?
12. Quais desafios e possibilidades foram enfrentados nos primeiros anos da profissão como professora?
13. Como desenvolvia sua prática pedagógica nas turmas que atuou? Tinha alguma referência de ex-professores para construção da sua docência em sala de aula?
14. Como você percebe a sua relação com os alunos na sua trajetória profissional que você vivenciou?
15. De que maneira planejava suas aulas? Eram aulas mais teóricas ou práticas?
16. O que é ser professora para você nesse percurso profissional?
17. Quais memórias tem da educação no município de Conceição do Tocantins TO?
18. Você pode relatar experiências sobre as primeiras instituições escolares da cidade? A partir da sua vivência como aluna ou professora?
19. Você reconhece que se desenvolveu um papel social e político importante para a educação no município de Conceição?
20. Como descreveria sua história de vida pessoal e profissional aqui no município?