



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS E  
IDENTIDADES

JOANICE RODRIGUES DE SOUZA

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ABAETETUBA**

ABAETETUBA-PA  
2022

JOANICE RODRIGUES DE SOUZA

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ABAETETUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades - PPGCITI/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre, em Cidades, Territórios e Identidades. Linha de Pesquisa: Identidades, Linguagens, Práticas e Representações.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vivian da Silva Lobato

ABAETETUBA-PA  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- S719m Souza, Joalice Rodrigues de.  
Memórias de professores : Uma análise sobre a construção da  
identidade docente em Abaetetuba / Joalice Rodrigues de Souza. —  
2022.  
133 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Vivian da Silva Lobato  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação  
em Cidades, Territórios e Identidades, Abaetetuba, 2022.
1. Formação de Professores. 2. Memória. 3. Identidade  
Profissional Docente. I. Título.

**JOANICE RODRIGUES DE SOUZA**

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ABAETETUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades - PPGCITI/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre, em Cidades, Territórios e Identidades. Linha de Pesquisa: Identidades, Linguagens, Práticas e Representações.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian da Silva Lobato

DATA DE AVALIAÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian da Silva Lobato  
(Orientadora- PPGCITI/UFPA)

---

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza  
(Avaliador Interno- PPGCITI/UFPA)

---

Prof. Dr. Renato da Silveira Borges Neto  
(Avaliador Externo-PUC/RIO)

ABAETETUBA-PA  
2022

*À Joaneide Rodrigues, minha querida mãe (In memoriam) que sempre acreditou e apoiou meus sonhos e me impulsionou a chegar até aqui, e não mediu esforços para me proporcionar educação. A você, mãe meu exemplo e fonte de inspiração dedico este trabalho e minha eterna gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, sabedoria, saúde e força para concretizar esta etapa de minha trajetória pessoal e profissional e construir a escrita deste trabalho.

A minha família, meu esposo Juselho Souza, companheiro que sempre me apoiou nos momentos críticos, solitários e insegurança na escrita desta dissertação, aos filhos, Erik de Jesus Souza e Emily Maria Souza, pela paciência e compreensão nos momentos em que ficamos longe.

À Professora Dr. Vivian da Silva Lobato, minha querida orientadora, pessoa maravilhosa que me aceitou como orientanda e, com sabedoria, paciência, compreensão e estímulo compartilhou saberes relevantes para a escrita e construção desta pesquisa, a você minha gratidão.

À FAPESPA pela bolsa, que me oportunizou dedicação à pesquisa e concretização da mesma.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) que compartilham seus conhecimentos, em especial, aos professores Afonso Wellinton Nascimento, Alexandre Augusto Souza, Dedral Brandão da Silva, José Ribamar de Souza e a professora orientadora Dr. Vivian da Silva Lobato.

Aos colegas do PPGCITI, turma de Mestrado-2019, da linha de pesquisa: *Identidades: Linguagens, Práticas e Representações*, que fizeram parte desta jornada. Obrigada pelos momentos.

Às amigas Josiane Dias e Ruama Sousa, amigas construídas no convívio como aluna ouvinte, grata pelas aprendizagens e saberes compartilhados que possibilitaram instigantes diálogos e reflexões.

Ao secretário Hosana Negrão, pela disponibilidade e atenção.

Aos Professores/as, participantes da pesquisa que me receberam de forma acolhedora nos encontros e entrevistas que me permitiram conhecer as memórias individuais e coletivas de seus itinerários profissionais e identitários. Percursos esses, que nos revelaram a grandiosidade da memória e das histórias de vida e identidades construídas no *Ser e Fazer* da profissão docente.

À Banca Examinadora, Professor Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza (PPGCITI/UFPA) e Professor Dr. Renato da Silveira Borges Neto (PUC/RIO), obrigada pela atenção e contribuições indelévels que ajudaram ao aperfeiçoamento da dissertação.

*"A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens."*

Le Goff (2013, p. 437)

## RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação são as identidades profissionais docentes de professores e professoras no município de Abaetetuba Pará. Nessa perspectiva, o objetivo foi analisar a construção da identidade profissional docente, tomando como referência as memórias dos professores/as em suas vivências e experiências de vida profissionais docentes. Nesse contexto, as narrativas de memória inserem-se nesse estudo como possibilidade de conhecer as identidades profissionais docentes construídas nos percursos das trajetórias profissionais dos professores/as. Os interlocutores são quatro professores, duas professoras e dois professores do município de Abaetetuba- Pa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como método a História Oral, realizado com base na pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram agrupados segundo categorias de significados e o conteúdo foi analisado segundo o referencial teórico-metodológico para a pesquisa. Como aporte teórico foram utilizados os autores Bosi (1994; 2003), Maurice Halbwachs (1990), Le Goff (2013), Nóvoa (2014); Tardif (2014); Dubar (1997, 2005), Hall (2011), Gatti (2009), Ludke e André (2020); e outros. As narrativas da realidade da cidade e dos professores/as possibilitaram aprofundar alguns elementos que nos aproximam da compreensão histórica da memória e da construção da identidade. Nas análises das narrativas foi possível identificar vários elementos que foram destacados como importantes para a definição da construção da identidade profissional e atuação profissional. Dentre eles, os saberes adquiridos na formação inicial e continuada, as relações sociais, as experiências no cotidiano do trabalho construídas ao longo do exercício da vida profissional docente. Nesse processo, é importante destacar que a memória é um valioso instrumento que possibilita interpretar, conhecer o outro e tecer reflexões das transformações na sociedade e histórias das trajetórias formativas da construção das identidades profissionais docentes que leva-nos expressar a importância de aprofundar os estudos sobre memória, formação e identidade profissional, como também refletir sobre as diferentes questões que envolvem a formação de professores/as e a realidade da cidade e da educação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Memória. Identidade profissional docente.

## ABSTRACT

The object of study of this dissertation are the teaching professional identities of professors in the municipality of Abaetetuba Pará. From this perspective, the objective was to analyze the construction of the teaching professional identity, taking as a reference the memories of teachers in their experiences and professional teaching life experiences. In this context, memory narratives are part of this study as a possibility of knowing the professional teaching identities built in the paths of the teachers' professional trajectories. The interlocutors are four professors, two professors and two professors from the municipality of Abaetetuba-Pa. This is a qualitative approach research that has the Oral History method, carried out based on bibliographic research, documentary research, photographic records and semi-structured interviews. The data were grouped according to categories of meanings and the content was analyzed according to the theoretical-methodological framework for the research. As theoretical support, authors Bosi (1994; 2003), Maurice Halbwachs (1990), Le Goff (2013), Nóvoa (2014); Tardif (2014); Dubar (1997, 2005), Hall (2011), Gatti (2009), Ludke and André (2020); and others. The narratives of the reality of the city and the teachers made it possible to deepen some elements that bring us closer to the historical understanding of memory and the construction of identity. In the analysis of the narratives, it was possible to identify several elements that were highlighted as important for the definition of the construction of professional identity and professional performance. Among them, the knowledge acquired in the initial and continuous formation, the social relationships, the experiences in the daily work built during the exercise of the teaching professional life. In this process, it is important to highlight that memory is a valuable instrument that makes it possible to interpret, to know the other and to weave reflections on the transformations in society and histories of the formative trajectories of the construction of teaching professional identities that leads us to express the importance of deepening studies on memory, training and professional identity, as well as reflecting on the different issues that involve teacher training and the reality of the city and education.

**Keywords:** Teacher training. Memory. Teacher professional identity.

## INDICE DE DOCUMENTOS

|  |    |
|--|----|
| <b>DOCUMENTO 1-</b> Mapa de Abaetetuba.....  | 23 |
| <b>DOCUMENTO 2-</b> Cidade de Abaetetuba.....                                      | 26 |
| <b>DOCUMENTO 3-</b> Beira-rio de Abaetetuba.....                                   | 27 |
| <b>DOCUMENTO 4-</b> Feira de Abaetetuba.....                                       | 28 |
| <b>DOCUMENTO 5-</b> Bloco do sujo (canto do xadrez) .....                          | 30 |
| <b>DOCUMENTO 6-</b> Bloco Kamaka .....   | 30 |
| <b>DOCUMENTO 7-</b> Brinquedos de Miriti .....                                     | 31 |
| <b>DOCUMENTO 8-</b> Brinquedos de Miriti.....                                      | 31 |
| <b>DOCUMENTO 9-</b> Feira de Artesanato de Miriti no Círio de Nazaré em Belém..... | 32 |
| <b>DOCUMENTO 10-</b> Quadrilha Coração Junino.....                                 | 33 |
| <b>DOCUMENTO 11-</b> Grupos de Tiração de Reis de Abaetetuba .....                 | 35 |
| <b>DOCUMENTO 12-</b> Grupos de Tiração de Reis de Abaetetuba .....                 | 35 |
| <b>DOCUMENTO 13-</b> Catedral de Nossa Senhora da Conceição.....                   | 36 |
| <b>DOCUMENTO 14-</b> Professor Antônio.....  | 79 |
| <b>DOCUMENTO 15-</b> Professor Paulo.....  | 80 |
| <b>DOCUMENTO 16-</b> Professora Maria.....   | 81 |
| <b>DOCUMENTO 17-</b> Professora Ana.....   | 82 |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Apresentação geral do perfil dos/as professores/as..... | 47 |
|---|----|

## LISTA DE SIGLAS

|            |  |
|------------|--|
| AEE        | Atendimento Educacional Especializado  |
| AVD        | Atividade de Vida Diária   |
| CEFAM      | Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério   |
| CFE        | Conselho Federal de Educação   |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação  |
| CUBT       | Campus Universitário do Baixo Tocantins  |
| EAD        | Ensino à Distância   |
| ENS        | Escola Normal Superior   |
| FAM        | Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia   |
| FCA        | Fundação Cultural Abaetetubense  |
| FUNDEF     | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GEPEIF     | Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia                             |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| IES        | Instituição de Ensino Superior   |
| IFPA       | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará                                |
| INEP       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                     |
| IPHAN      | Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional   |
| ISES       | Institutos Superiores de Educação  |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases  |
| MEC        | Ministério da Educação   |
| MIRITIFEST | Festival do Miriti   |
| MOBRAL     | Movimento Brasileiro de Alfabetização  |
| PNE        | Plano Nacional de Educação   |
| PPGCITI    | Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades                             |
| PPTEA      | Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista    |
| SEBRAE     | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas                                   |
| SEDUC      | Secretaria Estadual de Educação  |
| SEMEC      | Secretaria Municipal de Educação   |

|        |  |
|--------|--|
| SENAI  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| SER    | Serviço de Rádio Fusão Educativa                                     |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                       |
| UFPA   | Universidade Federal do Pará   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USAID  | Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional         |
| AVD    | Atividades de Vida Diária  |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado.                               |
| CTRH   | Centro de Treinamento e Recursos Humanos                             |
| PEI    | Programa de Educação Infantil  |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b>  |
| <b>1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>  | <b>23</b>  |
| 1.1 Origem do estudo: o município de Abaetetuba.....   | 24         |
| 1.2 Abaetetuba no contexto da memória, tradição e identidade.....  | 26         |
| 1.3 A memória como possibilidade de interpretar e conhecer o outro.....  | 38         |
| 1.4 Percursos metodológicos da pesquisa.....   | 44         |
| 1.5 Os instrumentos de Pesquisa.....   | 45         |
| <b>2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE, SABERES E PROFISSÃO DOCENTE.....</b> | <b>49</b>  |
| 2.1 A identidade profissional docente.....   | 49         |
| 2.2 A formação de professores/as no Brasil.....  | 54         |
| 2.3 A formação continuada dos professores.....   | 59         |
| 2.4 A relação entre os saberes docentes e a identidade.....  | 65         |
| 2.4.1 O saber dos professores.....   | 67         |
| 2.4.2 Os saberes da formação profissional.....   | 68         |
| 2.4.3 Os saberes disciplinares .....   | 68         |
| 2.4.4 Os saberes curriculares .....  | 69         |
| 2.4.5 Os saberes experiências .....  | 69         |
| 2.5 Profissão docente: dilemas e desafios da vida profissional docente.....                                      | 70         |
| <b>3 MEMÓRIAS DE PROFESSORES: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ABAETETUBA.....</b>    | <b>77</b>  |
| 3.1 Os sujeitos da história.....   | 78         |
| 3.2 Memórias da formação inicial.....  | 83         |
| 3.3 Memórias da escolha profissional docente.....  | 87         |
| 3.4 Memórias da profissão docente.....   | 89         |
| 3.5 Memórias da formação continuada.....   | 101        |
| 3.6 Memórias dos saberes docentes.....   | 105        |
| 3.7 Memórias da construção da Identidade profissional docente .....  | 108        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>112</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>116</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>122</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo fazer um estudo sobre a construção da identidade profissional docente em Abaetetuba-PA. Tomo como ponto de partida as memórias de professores/as como possibilidade de análise, no que diz respeito à compreensão dos processos da construção identitária profissional docente. A compreensão da identidade é uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si. Segundo Hall (2015), a identidade não é fixa ou permanente, pois, é formada e transformada continuamente. Portanto, falar sobre identidade não é uma tarefa fácil, a meu ver, é algo complexo e desafiador, por estar relacionado ao processo de construção humana em suas representações e interações.

A minha trajetória como pedagoga constitui-se em um marco decisivo para a realização desta pesquisa, pois os desafios e inquietações sobre a construção da identidade profissional docente me impulsionaram à escrita desta dissertação. Quando pensei em desenvolver o projeto inicial do Mestrado, minha preocupação foi a contribuição desta pesquisa para a sociedade. Assim, desenhei o projeto pensando na importância da pesquisa no campo social e profissional, visto que a identidade é uma construção que se dá nas relações sociais e essa concepção traz a identidade como um processo de construção permanente, subjetiva, que dá sentido as nossas ações, práticas e conhecimentos.

Nesse percurso investigativo, a memória serve como valioso instrumento para o resgate das lembranças e possibilidade de construção e reconstrução da trama do cotidiano dos professores/as que fizeram parte desta pesquisa e compõem o itinerário investigativo da dissertação.

Assim, a pesquisa intitulada “Memórias de professores: uma análise sobre a construção da identidade profissional docente de professores/as na cidade de Abaetetuba Pará” é um estudo relevante, que busca contribuir com a formação de professores e com a identidade e conhecimentos da historicidade presente nas memórias dos professores/as inseridos no contexto de lutas e resistências próprios da vida docente. Nesse sentido, as memórias não devem ser silenciadas, nem esquecidas, mas lembradas, questionadas e problematizadas, principalmente, no contexto da educação, formação e história do professor/a na sociedade.

Nesse contexto, escrevo algumas notas sobre mim, para justificar a escolha e a relação com o objeto de estudo, que traz a memória e identidade profissional docente como elementos centrais do desenvolvimento desta dissertação. O estudo que ora se apresenta foi se

configurando em minha própria experiência e inquietação, a partir dos questionamentos acerca da construção da identidade profissional docente.

Minhas memórias de formação inicial e profissional é uma história tecida no chão de uma realidade difícil no campo da formação profissional, marcada por um longo processo e por um cenário de resistência, desafios, lutas e conquistas. Posso afirmar que a minha história pessoal e profissional se assemelha às histórias de vida de vários professores/as, que também tiveram suas histórias marcadas por conflitos, crises, desafios da realidade difícil no contexto da formação, profissão e identidade.

Posso afirmar que a minha história de vida se assemelha à de muitas mulheres professoras, que, em comum, temos identidades caracterizadas pela identidade de mãe, mulher, professora, estudante, que, em meio às dificuldades, nossas vivências foram marcadas pela persistência, ousadia, coragem e, principalmente, pela determinação em conquistar nossos objetivos.

Recordo que, aos 17 anos, concluí o ensino médio no ano de 1996, e almejava ingressar na universidade Federal do Pará, mas, por falta de condições financeiras, não tive a oportunidade de realizar o sonho do ensino superior na época, que só foi possível depois de um longo caminho percorrido. No ano de 2001, me inscrevi no processo seletivo da Universidade Federal do Pará, e não alcancei a aprovação. No ano de 2002, casei-me aos 22 anos de idade e acabei adiando o sonho de realizar o ensino superior. Depois que me casei, vieram os filhos e o sonho da formação profissional se tornava ainda mais distante, porém, nunca desisti.

Depois de oito anos sem estudar, em 2010, decidi me inscrever no processo seletivo da UFPA, e, aos 30 anos de idade, ingressei na Universidade Federal do Pará, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Campus Universitário de Abaetetuba. No ano de 2011, iniciei como caloura na turma de Pedagogia – 2011 e, no primeiro semestre do curso, adquiri conhecimentos teóricos e práticos e conheci a minha da área de atuação como pedagoga.

O ingresso no curso em Pedagogia me oportunizou conhecimentos no campo pessoal, acadêmico e profissional. A oportunidade de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), grupo coordenado pelo Prof.º Dr.º Waldir Abreu e Prof.º Dr. Damião Bezerra, professores na época do Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA, foi um marco na minha formação, pois além de possibilitar conhecimentos na minha área de atuação, tive a oportunidade de realizar pesquisas, apresentar trabalhos, conhecer lugares, pessoas e desenvolver uma paixão pela profissão docente e pela pesquisa.

Em dezembro de 2015, concluí o curso de Pedagogia e, no ano de 2016, consegui meu primeiro emprego como professora de educação infantil em uma escola particular da cidade de Abaetetuba, para mim, uma realização no campo profissional. Nesse mesmo ano de 2016, ingressei na Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM), realizei dois cursos de pós-graduação, o primeiro em Psicopedagogia Institucional, com ênfase em Educação Especial, e, outro, em Gestão e Orientação Escolar.

Após a conclusão das especializações, continuei em busca de formação e de qualificação profissional. Assim, no ano de 2018, me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI), da Universidade Federal do Pará, campus universitário de Abaetetuba, como aluna ouvinte na disciplina Formação de Professores: Identidade e saberes, na Linha de pesquisa: Identidades: Linguagens, Práticas e Representações para conhecer o curso de mestrado.

A participação como “aluna ouvinte”, no Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI), me oportunizou o contato com discussões em torno de questões sobre a identidade, profissão docente e outros temas, no âmbito dos estudos sobre identidade profissional docente que despertaram o meu interesse pela temática no campo da memória e da identidade, isso delimitou o meu olhar ao papel social da memória nesse contexto. O ingresso como aluna ouvinte também me motivou e resultou em aprovação no mestrado em 2018. E, após a aprovação no processo seletivo de mestrado, em 2019, ingressei como discente do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI), da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, na linha de pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações, sob a orientação da Professora Doutora Vivian da Silva Lobato.

O ingresso como discente no curso de mestrado ampliou e consolidou meu interesse pelas discussões identitárias profissionais aguçadas durante a participação como aluna ouvinte. Investigação que foi ganhando formas mais precisas por meio das discussões e aprofundamentos teóricos ao longo do curso e das orientações do mestrado. Este possibilitou investigar e produzir conhecimentos sobre a construção da identidade profissional docente, tendo a memória como eixo central de discussão.

A trajetória apresentada de minha história formativa sintetiza que o tempo de formação é um tempo balizador, decisivo para a formação da identidade. De acordo Nóvoa (2013), a identidade docente não se tece apenas durante o curso de licenciatura, mas nos diversos

processos formativos do/a professor/a, e formar-se pressupõe troca, interações sociais e aprendizagem contínua, num processo pessoal e singular.

As trocas, interações sociais, possibilitam a construção da identidade profissional, que atravessa toda a vida profissional. Logo, essa identidade reflete as marcas das experiências, das escolhas, das práticas desenvolvidas nas ações continuadas de formação, na vida e na profissão docente. E, nesse contexto, destaco a importância dos professores/as que sempre me motivaram a crescer, compartilharam seus saberes, me instruíram e contribuíram de forma significativa na minha formação humana e profissional e me fizeram trilhar caminhos e chegar onde estou.

Meu percurso formativo me indicou essa possibilidade de ver a docência não só como uma profissão capaz de modificar, transformar e orientar os sujeitos em suas escolhas e papéis assumidos na sociedade, mas, de adotar posturas e ressignificações de práticas. Todas essas lembranças são indicadoras de resistência frente ao desafio de se tornar professor/a nesse país, onde somos desvalorizados/as por um sistema vigente, opressor, desumano, que impede a concretização da democracia na sociedade.

Nesse sentido, a memória devolve não simplesmente o passado, mas faz revelar o que permanece vivo na memória dos sujeitos, na ação da reflexão sobre o conhecimento, a história de vida e do tempo, que não se perdem, pois, para Bosi (2003, 45), “perder o tempo e perder a identidade, é perde-se em si mesma”. Nesse percurso, a memória é uma importante aliada para tecer a escrita dessa dissertação e, assim, propor as reflexões sobre a construção da identidade profissional docente.

Para Bosi (2003, p.68), a memória é um testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar é símbolo de resistência dos sujeitos que compõem a história, a qual deve ser lembrada e não silenciada, pois, a memória nos inspira, recupera a graça do tempo, devolve o entusiasmo pelo que era caro e se perdeu, redime o sagrado. Diante do exposto, o estudo sobre a memória dos professores é relevante para conhecer as nuances da história da formação dos professores com foco nas identidades construídas na formação, nos sentidos e significados da vida docente, nos saberes construídos socialmente e compartilhados na experiência da prática dos sujeitos. Além disso, justifica-se o interesse pelo tema na necessidade de se registrar e preservar a memória local, que organiza e sistematiza informações que traduzem identidades, sentimentos e práticas educativas dos/as professores/as entrevistados/as.

As memórias dos professores são possibilidades de conhecimento das identidades construídas no chão da profissão docente e das memórias fortemente alicerçadas na tradição cultural, histórica e no contexto histórico da formação inicial e continuada dos professores no

município de Abaetetuba, bem como de alguns aspectos importantes no contexto profissional, onde a identidade constitui-se como um movimento de lutas e resistências no cenário de desafios do trabalho docente.

Um dos aspectos relevantes nesta pesquisa é a memória dos professores/as no contexto da sua formação, em Abaetetuba-Pará. A formação inicial, realizada nas Escolas Normais que foram criadas a fim de formar o quadro docente para escolas de ensino primário no Brasil, esteve marcada por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas, não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país<sup>1</sup>. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1971, substituiu-se as Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério.

No contexto da história da educação dos professores/as em Abaetetuba, também se inserem as licenciaturas curtas (polivalentes), como eram denominadas as que formavam os docentes para o ensino fundamental que, anos depois, foram substituídas pelas habilitações plenas. Com o advento da LDB de 1996, mudanças significativas alteram a formação nesse contexto, que passa a ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena e surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Outro aspecto importante, no contexto da política de formação de professores, apresentado nos relatos dos professores, destaca a implantação da Universidade Federal do Pará, na cidade de Abaetetuba no ano de 1987. Um Projeto de Interiorização que possibilitou aos professores a oferta de cursos de Licenciatura Plena para qualificar, sobretudo, professores para atuarem na educação Básica. O Projeto de Interiorização surge na década de 80, nos campi do interior, inicialmente em regiões estratégicas como Abaetetuba e, posteriormente, em outros municípios do Estado.

O Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT) iniciou suas atividades universitárias em janeiro de 1987, em Abaetetuba, inicialmente no colégio São Francisco Xavier, depois nas escolas Basílio de Carvalho e Joaquim Mendes Contente, até o final de 1980. Depois, mudou-se para a sua sede própria, que permanece a mesma até hoje<sup>2</sup>. No campo da formação de professores, o município, além da UFPA, conta com outros centros para a formação de professores, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

---

<sup>1</sup> «Escola Normal no Brasil. Glossário. História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - Faculdade de Educação - UNICAMP». Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br)> Acesso em: 8 de agosto de 2021.

<sup>2</sup> 30 anos Campus de Abaetetuba: memória, resistência e transformação.

(IFPA), as Faculdades particulares, que oferecem cursos de graduação na modalidade presencial, semipresencial e a Distância (EAD)<sup>3</sup>.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o cenário da formação dos professores e da identidade profissional docente no município de Abaetetuba, foi marcado, conforme as narrativas orais dos professores/as, por um movimento de lutas e resistências em cada tempo e momento da história, que fortaleceram e possibilitaram aos professores resistir e construir suas identidades profissionais.

Dessa forma, nasceu a proposta que busca responder à questão: Como o professor (a) constrói sua identidade profissional docente? Nesse sentido, o objetivo geral é fazer uma análise da construção da identidade profissional docente, tomando como referência as memórias dos professores/as em suas vivências e experiências de vida profissionais docentes. E como específicos: identificar os elementos que compõem e fazem parte do processo da construção da identidade profissional docente; analisar as narrativas para compreender como os professores/as construíram/ constroem suas identidades profissionais docente; e refletir sobre a construção da identidade profissional docente, a partir de suas vivências e experiências.

Tendo em vista os dilemas e incertezas da vida docente dos professores/as, esta pesquisa manifesta-se como tentativa de tecer os percursos da trajetória profissional docente e ampliar o debate e discussão sobre os estudos identitários dos professores/as, como possibilidade de discussões e reflexões sobre a construção das identidades profissionais docentes. Sendo assim, esta dissertação traz elementos importantes que contribuem para pensarmos a memória, a formação docente e a identidade como elementos importantes para a construção da identidade profissional docente.

Na realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que tem como método a História Oral. A abordagem qualitativa, segundo Yin (2016), permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, em termos simples e cotidianos, e oferece maior liberdade em temas de pesquisa. Na pesquisa qualitativa, o primeiro passo é a leitura e análise das obras selecionadas, que abordam as teorias e conhecimentos referentes ao objeto da investigação. De acordo com Lakatos (2017), o pesquisador possui liberdade para escolher o método e a teoria que nortearão a realização do trabalho. Dependendo do tipo de investigação, remete o pesquisador para uma posição teórica que necessita ser explicada, evidenciando a forma de abordagem.

---

<sup>3</sup> O ensino a distância (EAD) é uma alternativa de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que permite os estudantes realizarem sua formação por meio da internet, com horários e turnos de aulas flexíveis.

No estudo e investigação da pesquisa para compreender os aspectos relacionados à construção da identidade profissional e as trajetórias de vidas profissionais vivenciadas por professores pesquisados, utilizou-se como técnica de pesquisa a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental foi a primeira técnica de pesquisa utilizada, pois, a análise de documentos disponibilizados pelos entrevistados possibilitou o entendimento mais aprofundado sobre as memórias dos professores/as com relação às identidades construídas a partir da formação docente. Para Lüdke (2020), a análise documental se configura como uma importante técnica por permitir ao pesquisador fazer uma abordagem qualitativa, complementando os dados coletados por outras técnicas e por revelar aspectos novos a respeito da temática estudada ou da problemática da pesquisa.

A entrevista foi o momento de interação entre pesquisadora e pesquisados. A entrevista escolhida foi a semiestruturada, pois, propicia tratar o assunto de forma mais aberta, exigindo respostas com maior profundidade. Apesar de apresentar questões mais flexíveis nas quais o entrevistado sente-se mais livre para respondê-las, é permitido ao pesquisador redirecionar a dinâmica da entrevista e as narrativas que se aproximam da ideia de Thompson (2002) de história oral. Pensadas por Flick (2009, p. 164) como uma alternativa às entrevistas semiestruturadas, as narrativas abrem-se à subjetividade e “permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente”. Flick (2009) destaca que o objetivo da entrevista é estimular a narrativa principal do sujeito que contará a sua história.

Para entrevistas em geral, desde o modo como o entrevistador deve se portar a como armazenar, catalogar e interpretar os dados, é necessário ter o olhar mais atento e sensível a algumas especificidades, sem as quais, não se faz história oral. Uma delas é “conseguir ir além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas é uma das habilidades, e das oportunidades, básicas do trabalho de história oral” (Thompson, 2002, p. 261). Para isso, é vital saber ouvir, pois, a entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias, cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discorrer. Por baixo de tudo isso está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos (Thompson, 2002, p. 271).

Nesse sentido, por meio da entrevista ocorreu não somente a coleta de informações, mas a troca de saberes entre a pesquisadora e os professores/as pesquisados/as, a medida que os

professores/as em seus relatos apresentaram suas histórias de vida, seus saberes construídos ao longo do tempo no exercício docente. Durante as entrevistas, foram revelados os anseios, incertezas, sentimentos, emoções, vivências e concepções particulares dos professores/as, e também os momentos críticos vivenciados na formação, profissão e construção da identidade. No contato com os professores/as, foi construído o itinerário da identidade profissional, a partir das memórias e das informações coletadas. A entrevista se constituiu como parte essencial da pesquisa, possibilitando construir as análises dessa dissertação.

Para análise e coleta de dados, utilizou-se as entrevistas semiestruturadas com quatro professores de escolas públicas do município de Abaetetuba-Pará. Os entrevistados foram dois homens e duas mulheres na faixa etária de 57 a 86 anos, três professores aposentados e uma professora funcionária pública que trabalha em uma escola da rede pública no município de Abaetetuba.

Diante disso, as entrevistas foram transcritas, os dados foram agrupados segundo categorias de significados e o conteúdo foi analisado segundo o referencial teórico-metodológico adotado para a pesquisa. Para tanto, foi construído um roteiro com 10 perguntas para nortear a entrevista. A entrevista semiestruturada utilizada neste trabalho apresenta-se como a técnica de pesquisa mais adequada, pois possibilitou ouvir os professores/as e revelar as concepções referentes à construção da identidade docente.

É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas no período da pandemia de Covid-19, seguindo todas as normas de protocolos sanitários de prevenção à Covid-19 de forma presencial e individual. Como pesquisadora, considero que a pesquisa de dissertação de mestrado foi um grande desafio, tendo em vista o cenário atípico vivenciado mundialmente, que não somente afetou a vida pessoal e profissional das pessoas como trouxe inúmeros desafios aos pesquisadores.

O texto está estruturado em três capítulos: no capítulo I, “Os caminhos da pesquisa”, apresento a cidade de Abaetetuba-PA, lócus de pesquisa, tomando como referência a memória e as tradições culturais da cidade, elementos que traduzem as identidades dos sujeitos desse local e são constituintes de identidades. Em seguida, o Referencial Teórico-metodológico com os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisa, optando pela História Oral, com base nos estudos de Ecléa Bosi (1994; 2003); Maurice Halbwachs (1990) e Jacques Le Goff (2013), que subsidiaram a pesquisa, compreensão e análise, a partir da memória na perspectiva da psicologia social.

O capítulo II, “A construção da identidade Profissional Docente: formação, identidade, saberes e profissão docente”, tem como propósito a discussão da abordagem teórico-conceitual sobre a formação inicial e continuada dos professores/as no Brasil, na perspectiva de situar o leitor das transformações e modificações que ocorreram nas estruturas formativas e os marcos legais na história da formação de professores. Em seguida, a abordagem sobre os saberes e identidade, na perspectiva de mostrar a íntima relação que a formação, os saberes e a profissão estabelecem na construção da identidade profissional docente.

O capítulo III, “Memórias de professores: análise da construção da identidade profissional docente em Abaetetuba”, constitui momento central da pesquisa, direciona-se às análises e reflexões sobre as memórias dos professores/as que fizeram/fazem parte da história da educação no município de Abaetetuba-Pará, com a finalidade de possibilitar a compreensão dos aspectos históricos da memória e da construção da identidade profissional docente. Por fim, as considerações finais, momento em que confrontamos e relacionamos a empiria e teoria, com base nas narrativas analisadas e nas categorias de significados que permeiam todo trabalho buscamos chegar ao ponto chave e resposta ao objetivo central da dissertação.

Neste trabalho, pretendemos, por meio da escritura, registrar a memória dos professores no contexto das identidades construídas na formação e profissão docente. Evidenciar a maneira como o professor/a constrói sua identidade é uma possibilidade de pensar os espaços de formação, trabalho e práticas docentes. Considerando as exigências da profissionalidade do século XXI, com as quais os professores/as da escola básica se deparam, o estudo sobre a construção identidade de professores/as permite perceber que a identidade profissional docente é marcada por vivências, experiências do tempo/espaço da formação, saberes e relações sociais, construídas em confronto com a realidade do trabalho, no processo reflexivo sobre a prática e, principalmente, com o reconhecimento profissional, enquanto sujeito sócio-histórico.

Sendo assim, a construção da identidade profissional deve ser analisada sob o olhar atento e crítico ao contexto que se insere à docência, visto que a docência é uma profissão que precisa ser compreendida em toda a sua dimensão, tanto científica quanto humana. Nesse sentido, esse estudo é uma discussão que não se esgota, pois a história e identidade dos sujeitos são constantemente influenciadas e modificadas e a memória é um valioso instrumento que serve não apenas para informar sobre fatos passados, mas, para elucidar questões do presente, a fim de a que se possa compreender a história e memória dos sujeitos em seus contextos históricos.

Diante disso, faz-se necessário a reflexão crítica, problematizadora sobre o passado e presente dos professores/as, que nos revela a complexibilidade da construção da identidade profissional que não pode ser concebida como única, acabada ou permanente, tendo em vista que identidade docente se constrói nas relações sociais, na formação inicial e permanente, na experiência, nos saberes, na revisão das práticas, no enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão nas instituições educacionais. Portanto, não há uma única identidade, mas identidades construídas socialmente.

## CAPÍTULO I

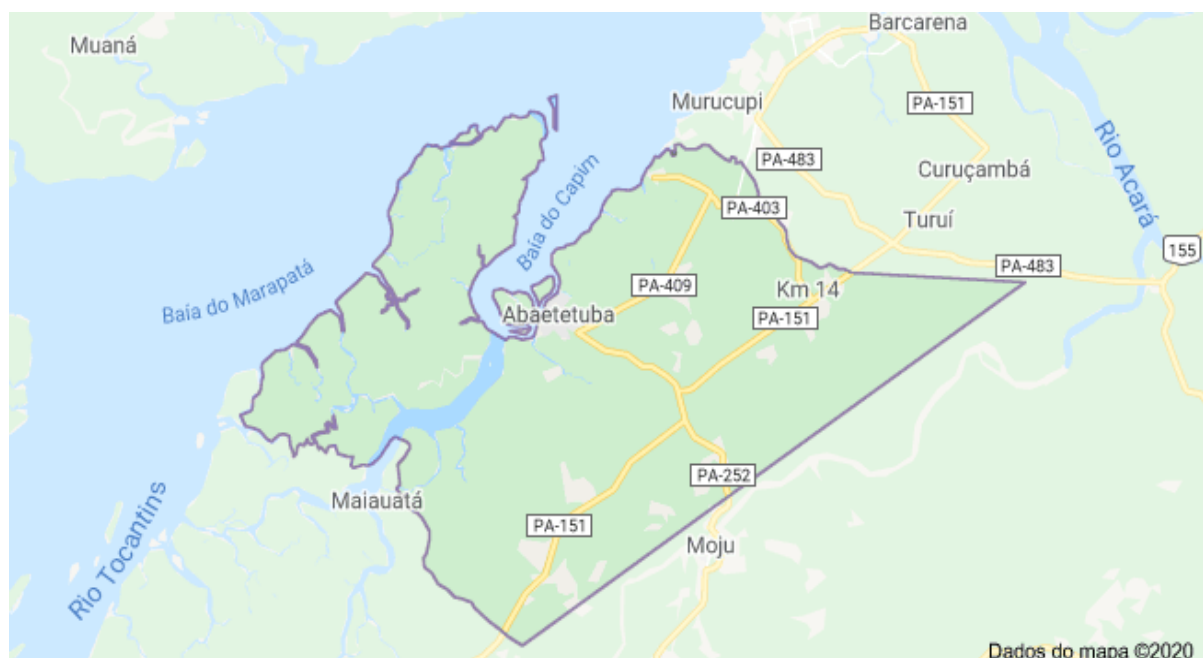
### 1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

*A história “[...] não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”. Bosi (2003, p. 69).*

O propósito desse capítulo é apresentar o lugar de memórias dos professores/as e refletir sobre o processo de construção da identidade profissional docente. A compreensão a partir do vivido e do encontro com o outro, com o passado se faz presente. Na cidade *lócus*, privilegiado de memórias estão os sujeitos que compõem e mantém viva a tradição, história e memória do lugar. Assim, o lugar de origem, a história dos sujeitos estão imbricados de significados, representações e memórias de um passado que nos permite reconstruir a crônica do cotidiano.

Do acordo com Bosi (1994), a memória serve como a possibilidade de reelaboração do presente para que possa ser evocada e assumida. Nesse sentido, a rememoração é tomada como uma situação de reflexão de novas formulações sobre o narrado, possibilitando, com isso, a quem fala, uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e seu passado. A abordagem de pesquisa está localizada no Município de Abaetetuba no Estado do Pará de acordo com as especificações geográficas abaixo.

Documento 1-Mapa de Abaetetuba



Fonte: Abaetetuba-PA - IBGE Cidades.

De acordo com o IBGE<sup>4</sup>, o município de Abaetetuba possui uma área de 1.610,00 km<sup>2</sup>, situado no nordeste do Estado do Pará, possui um território geográfico bastante acidentado com a presença de diversas ilhas, igarapés, furos, baias, praias. Abaetetuba encontra-se localizada à 122 km da capital paraense, Belém. O município de Abaetetuba possui 126 anos e sua população é estimada em 160.439 habitantes.

A história permite a recuperação da memória que faz surgir do vínculo com o passado a força para a formação da identidade. As lembranças de um tempo passado, estabelecidas e tecidas na história vivida de cada sujeito, carregam em suas particularidades e singularidades as marcas das relações entre a história de vida e memória decisivas para a construção da identidade.

A cidade de Abaetetuba é um lugar de memória que, em seu contexto social, revela os significados onde são produzidas e construídas identidades cotidianamente. Nesse sentido, cada sujeito traz em si as marcas da/s identidade/s construída/s ao longo do tempo e de histórias de vida importantes para a compreendermos a construção da identidade.

### **1.1 Origem do estudo: o município de Abaetetuba**

*A cidade, como história de vida, é sempre a possibilidade desses trajetos que são nossos percursos, destino, trajetória da alma. Bosi (2003, p.75).*

Uma cidade não é construída apenas por suas edificações e ruas, mas também, por seus hábitos e costumes. São esses identificadores culturais que possibilitam o sentimento de pertencer a um determinado lugar. Nesse sentido, falar sobre a cidade nos remete às identidades construídas no território que se modificam permanentemente ao longo das transformações ocorridas e que se evidenciam quando retomamos questões que envolvem as identidades e representações dos professores em suas memórias da formação e profissão docente.

Dessa forma, ao descrever a cidade, objetiva-se apresentar o lugar de origem dos entrevistados(as) como caminho e possibilidade de interpretar as histórias vivenciadas nesse lugar, a partir de um breve histórico sobre o município de Abaetetuba, para que possamos contextualizá-la em seus aspectos históricos e sociais.

---

<sup>4</sup> IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

A origem e a formação social de Abaetetuba estão envoltas a uma narrativa na qual mesclam-se aspectos históricos, míticos e religiosos. Conta-se que um sesmeiro de nome Francisco Azevedo Monteiro, em 8 de dezembro de 1724, ao viajar de Belém para a propriedade que possuía desde 1712, no Rio Jarumã, enfrentou forte tempestade, obrigando-o a desviar-se de sua rota. Diante do perigo, e levando em conta sua religiosidade, invocou pela intervenção de Nossa Senhora da Conceição que, caso fosse salvo do naufrágio com sua família, no local onde conseguisse aportar, mandaria erguer uma capela em agradecimento à Santa, iniciando-se em pouco tempo a criação do povoado de Nossa Senhora de Conceição de Abaeté, em 1724. Em 1880, foi elevado à condição de território autônomo e, em 1943, passou a ser chamada pelo atual nome Abaetetuba (MACHADO, 2014, p. 8-9).

Somente em 15 de agosto de 1895, o procurador geral do estado do Pará, Dr. João Hozanah de Oliveira, procedeu à instalação da cidade por meio da lei nº 324 de 6 de junho de 1895, de autoria do então governador Lauro Sodré, que teve como intuito elevar a antiga vila à categoria de cidade (MACHADO, 2014).

Após a fixação das primeiras famílias oriundas da região do Marajó, em 1773, deu-se início às atividades extrativistas e ao cultivo de culturas de subsistência, desencadeando processos de ocupação e de povoamento. Por meio do registro do cronista, pode-se avaliar, na época de sua estada, a prosperidade gradual daquele núcleo urbano que, ao desenvolver-se, possibilitou, em 15 de agosto de 1895, que o antigo vilarejo fosse elevado à categoria de cidade (MACHADO, op. cit., p. 9-14).

No passado, o município ficou conhecido como “a Terra da Cachaça”, devido a próspera indústria de aguardente de cana, localizada na época em Abaetetuba. Os Engenhos, no início do Século XX, eram contados às dezenas, porém, hoje só existe as ruínas e apenas uma pequena unidade fabril, o Engenho Pacheco, que produz perto de 1.000 litros por mês de uma excelente cachaça que é usufruída por um pequeno número de privilegiados dentro do próprio município, resiste às transformações do tempo e produz a cachaça usufruída pelos abaetetubenses. Esse símbolo local foi imortalizado nos versos de Ruy Barata ao cantar "só lembrar da mardita me lembrei de Abaeté"<sup>5</sup>.

Abaetetuba destaca-se na produção do açaí, miriti, mandioca, entre outras atividades agroflorestais. É preciso também mencionar que “estas espécies são valorizadas não por fazer parte da dieta local, mas, por possuir alto valor de mercado, o que garante a renda de muitas

---

<sup>5</sup> Abaetetuba (PA). Prefeitura. 2021. Disponível em: < <http://www.abaetetuba.pa.gov.br> >. Acesso em: set. 2021.

famílias ribeirinhas” (SANTOS; FERREIRA, 2011). A cidade destaca-se também na produção de cerâmica (tijolo, telhas, pote, talhas), que abastece o mercado local e regional da cidade.

## 1.2 Abaetetuba no contexto da memória, tradição e identidade

Documento 2- Cidade de Abaetetuba



Fonte: <https://olhandodajaneladotrem.blogspot.com/>

A cidade de Abaetetuba é uma cidade que reúne, resguardadas as proporções, aspectos em maior ou menor escala das tipologias mencionadas, anteriormente. Nisto reside sua contemporaneidade enquanto organização social, posto que se apresenta como tradutora de como a população abaetetubense “se relaciona com o espaço e se organiza no tempo” (SANTOS, 1999, p. 131).

Para conhecer a cidade é importante destacar a compreensão do ponto de vista das transformações que ocorrem nela. Para Agier (2015), existe a necessidade da descrição e da compreensão do “fazer-cidade” como condição para entender a transformação urbana no tempo e no espaço. E, para isso, é necessário um registro que demonstre o estágio de urbanização.

Sobre esse aspecto, a presença do mercado-feira, espaço urbano de Abaetetuba descrito pelo cronista Engenheiro Ignácio Baptista de Moura, em 1896, transformou a cidade em um espaço de relevância aos estudos de caráter etnográfico e histórico-cultural do Vale do

Tocantins. Em sua descrição evidenciam-se as mudanças ocorridas em relação à expansão pela qual passou o núcleo urbano inicial:

Quando saltamos na ponte de Abaeté havia uma porção desses paneiros [de farinha de mandioca], empilhados na frente do trapiche, à espera de embarque para Belém. Visitamos a cidade, cheia de uma edificação antiga e sem gosto, com 3 grandes ruas, 5 travessas 2 praças e 2 igrejas católicas. A rua fronteira ao rio quase é um segmento de pontes, que dão desembarque para os estabelecimentos comerciais, que ali abundam. Fiz uma ligeira visita para o padre Pimentel, vigário daquela freguesia católica e um dos mais antigos sacerdotes do clero paraense, o qual me deu algumas informações para o meu canhenho de viagem. A cidade tem cerca de 1.000 habitantes, famílias quase todas de autoridades ou de comerciantes. O Paço Municipal funciona em um bom prédio de sobrado (MOURA, 1989, p. 46).

No contexto da memória, tradição e identidade, a “Beira de Abaetetuba”, que tem sua origem a partir de uma relação direta com o rio e refletiu a natureza da colonização imposta à Região, serve como termômetro social no processo de ocupação e na forma de como os sujeitos podem se relacionar com a cidade e na organização de seus tempos e espaços sociais, pois, para realizar as travessias até a cidade, o lugar inicial é a beira.

Nesse local, encontra-se de tudo, o trançado de mototaxistas e taxistas gritando aos que chegam, em busca de uma corrida; os freteiros que surgem de diversos rios, trazendo pessoas e objetos que ali são desembarcados; e a comercialização escondida de carne de animais (POJO; ELIAS 2017, p. 59). O documento 3, a seguir, mostra a Beira-rio da cidade de Abaetetuba, às margens do Rio Maratauíra (ou Meruú), que é um afluente do rio Tocantins, local de desembarque e embarque de pessoas e de produtos para comercialização nos municípios da região.

Documento 3-Beira-rio de Abaetetuba



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

A “beira”, como é conhecida, é um símbolo da cidade, sendo, do ponto de vista cultural, uma manifestação popular,

é parte do roteiro turístico e, ao mesmo tempo, de intercâmbio relacional de produção e de pessoas na construção da identidade local. Por ela veicula um rico arsenal de expressões culturais como as que encontramos também na música, no teatro, na dança e na literatura do lugar. No caso amazônico em estudo, a beira e, também, os retiros de farinha, as margens dos rios ou a cabeça da ponte, como dizem, são espaços privilegiados de situações/acontecimentos marcantes e de relações comunitárias, de interatividade e de troca, ditadas pelo saber e fazer dos diferentes sujeitos sociais. (POJO; ELIAS 2017. p. 51)

Pode-se dizer que “a beira” é um território controlável e espaço por onde vivenciam-se as relações formais e informais de trabalho, e está vinculada a processos de abastecimento da cidade e circulação de mercadorias e gêneros alimentícios. Na prática cotidiana, corresponde ao lugar de vivências e experiências humanas de processos de territorialização, haja vista que, além de sua dimensão econômica, permite ser pensada como espaço no qual estão presentes elementos indicadores de diversos processos identitários.

A “Feira de Abaetetuba” também funciona como produtora de diversas formas de sociabilidade e de lazer no cotidiano urbano, à medida que continua “oferecendo uma grande variedade de produtos ofertados, além de alguns que só se encontra lá, o atendente personalizado, a relação pessoal construída com o vendeiro e freguês ao longo dos anos, faz da feira um ponto de interseção da população” (FLEURY; FERREIRA, 2011, p. 107). O documento 4, abaixo mostra a prática de relações formais e informais de trabalho.

Documento 4- Feira de Abaetetuba



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Das paisagens da cidade, “a feira de Abaetetuba” é a que melhor representa a dinâmica e os movimentos do que denominamos, segundo Agier (2015), “movimento permanente de transformação urbana no tempo e espaço”. A feira da cidade é um lugar que produz identidades e serve também como lugar de memória, tradição, onde as pessoas que circulam nesse ambiente interagem entre si e com outros e carregam histórias particulares de uma vida social, marcadas pelo território “A Feira”. De acordo com Chartier (1990, p. 98), as múltiplas paisagens da feira fazem emergir o conceito de cultura enquanto práticas, que são “complexas, múltiplas, diferenciadas que constroem o mundo como representação.”

Configurando-se como um dimensionamento da cultura em termos de sua dinâmica, de sua ação, ou seja, sendo a cultura historicamente reproduzida e alterada na ação por conta das articulações dos sujeitos com o mundo social, tem-se na vida cotidiana da feira dinâmicas possíveis, onde se toma possível vivenciar a noção de representação como possibilidade de articulação com a realidade marcada por uma tensão que lhe é constitutiva. Nesse sentido,

O lugar “A feira” em sua dimensãoêmica ou ética, revela o seu sentido patrimonializável, à medida que seu cenário ao ser mediado por outras paisagens são as mesmas reveladoras de práticas sociais que em seu cotidiano fazem delas um fenômeno cultural. Cada frequentador ou trabalhador da feira reivindica um sentido de pertencimento, enquanto “lugar praticado” “nos quais as pessoas realizam as suas atividades cotidianas de forma a manterem viva uma determinada herança cultural” (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 91).

No contexto da memória e tradição cultural, a cidade, além de ser espaço de sociabilidade, é também um lugar de sensibilidade, visto que ela é um fenômeno cultural, que se integra a esse princípio por meio da atribuição de significados ao mundo responsáveis por produzir identidades de homens e mulheres da/na cidade (PESAVENTO, 2007).

Ainda no contexto de tradição cultural, Abaetetuba apresenta em sua história diversas tradições culturais e se consolida como a cidade que possui um dos maiores e mais animados carnavais do estado do Pará, que reúne, anualmente, mais de 50 mil brincantes na avenida no mês de fevereiro, número que cresce exponencialmente a cada ano. No carnaval de Abaetetuba, a alegria dos foliões é conduzida pelos blocos, trios elétricos, escolas de samba, shows de bandas, e os blocos como o Canto nu Xadrez (Bloco do Sujo) e o Bloco das Virgens, que são tradicionais no carnaval abaetetubense.

O bloco o “Canto nu Xadrez” conhecido como “Bloco do Sujo”, é um dos mais tradicionais do carnaval de Abaetetuba e reúne vários foliões que se sujam de tinta e saem nas ruas da cidade, atrás do trio elétrico no carnaval. O registro 5, abaixo mostra um dos blocos tradicionais do Carnaval de Abaetetuba:

Documento 5-Canto do xadrez, conhecido como Bloco do sujo tradicional do Carnaval Abaetetubense.



Fonte: Redes Sociais

As micaretas também são grandes destaques do carnaval abaetetubense que atraem foliões de várias partes do Pará e de outros estados, que chegam à cidade para prestigiar o carnaval. O registro 6, abaixo, mostra um dos Blocos de Micaretas do carnaval de Abaetetuba:

Documento 6-Bloco Kamaka, Blocos de Micaretas do Carnaval de Abaetetuba



Fonte: Redes Sociais (Facebook)

Segundo Silva (2012, 2014), os blocos de micaretas na cidade de Abaetetuba que tradicionalmente concorrem a um calendário de festa conhecido como “carnaval fora de época”

assumiram, a partir de 2005, durante o período momesco, o espaço destinado às escolas de samba. Os efeitos dessa mudança tiveram um significado político na produção do carnaval. Embora a emergência dos grupos micareteiros tenha sido gradual.

No contexto da tradição cultural, a cidade de Abaetetuba também é conhecida como a Capital Mundial do Brinquedo de Miriti e destaca-se no cenário nacional principalmente pela confecção dos brinquedos e artefatos de miriti. O brinquedo de Miriti é um artefato de origem popular, produzido artesanalmente por técnicas mantidas por meio da tradição oral. Esta tradição tem pelo menos quatro elementos que vêm sendo modificados: os temas tradicionais, a estética, a relação com o Círio de Nazaré e a *produção generificada*. Os temas tradicionais são os que remetem ao cotidiano da vida ribeirinha na Amazônia. A estética do brinquedo de Miriti desperta atenção e o desejo em razão de ser marcada pela miniaturização, repletas de detalhes e com coloridos vibrantes. (RIBEIRO et al., 2016). Os documentos 7 e 8, abaixo mostram alguns dos brinquedos de miriti confeccionados por um dos artesões do município:

Documento 7- Arara, Brinquedo de Miriti.



Fonte: Silva (2021)

Documento 8-Canoa, brinquedo de Miriti.



Fonte: Silva (2021)

O brinquedo de Miriti consta na certidão do IPHAN<sup>6</sup> como elemento estruturante do Círio de Nazaré, umas das maiores celebrações religiosas do país, sendo reconhecido como patrimônio cultural do Estado do Pará por Lei Estadual<sup>7</sup>.

O *Miritifest* também se constitui como espaço de encontros, momento privilegiado que se apresenta como pano de fundo para as aproximações sociais. Nesse evento, há a exposição e

<sup>6</sup> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

<sup>7</sup> Lei Estadual 7.433/2010, classifica como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Pará o Brinquedo de Miriti. Esta lei é de autoria do deputado Carlos Martins (PT); Disponível: <<http://depcarlospt.blogspot.com/2010/07/brinquedo-de-miriti-e-patrimonio.html>. >Acesso: 12/08/2021.

venda de brinquedos de todos os tipos, cores e tamanhos, que embelezam o festival e que já fazem sucesso ao redor do mundo.<sup>8</sup> De acordo com Ribeiro *et al* (2016. p. 117), esse título se deu por conta da importância atribuída aos brinquedos de miriti, pois eles se constituem como fonte de renda de muitas famílias abaetetubenses, fomentando a cultura local, bem como pela relevância cultural, formada pela tradição e patrimônio cultural.

O *MiritiFest* é uma tradição cultural abaetetubense, é o maior evento cultural do Baixo Tocantins, no qual os artesãos têm a oportunidade de mostrar suas mais variadas produções realizadas durante o ano.<sup>9</sup> Dentre os produtos, estão os famosos brinquedos de miriti, muito conhecidos de quem participa, em Belém, das festividades do Círio de Nazaré. No documento 9, a exposição dos brinquedos de miriti da Feira de Artesanato de Miriti no Círio de Nazaré em Belém.

Documento 9-Feira de Artesanato de Miriti no Círio de Nazaré em Belém.



Fonte: prefeitura municipal de Abaetetuba, 2021

O festival do *MiritiFest* originou-se a partir da iniciativa dos próprios artesãos que sentiram a necessidade de criar o evento no município, visando a valorização local. Os brinquedos de miriti vêm beneficiando a cidade econômica e culturalmente, e ganhando visibilidade, principalmente no Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém. Em 2004, o Governo Municipal apoiou a criação do Festival de Miriti (MIRITIFEST), o evento destaca o

<sup>8</sup> Abaetetuba (PA). Prefeitura. 2021. Disponível em: < <http://www.abaetetuba.pa.gov.br>.> Acesso em: set. 2021.

<sup>9</sup> Abaetetuba (PA). Prefeitura. 2021. Disponível em: < <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/informa.php?id=98>.> Acesso em: set. 2021.

Artesanato de Miriti e apresenta obras de grande nível artístico, criadas e apresentadas por muitos artesãos locais, além da exposição de produtos e serviços de empresas locais e de outros municípios.

O Saber-fazer relacionado à produção de artesanato de miriti, rico elemento que caracteriza o patrimônio cultural imaterial do município, tem no *Mirifest* o seu evento de destaque, sendo que o mesmo é considerado um dos maiores festivais de artesanato do Pará e acontece desde 2004, tem o objetivo de divulgar e comercializar peças de artesanato, além de demonstrar a versatilidade do uso da matéria-prima miriti, que permite a sua utilização para diversos fins, como a decoração, arte, o lazer, a culinária entre outros (OLIVEIRA; CORDEIRO; NASCIMENTO, 2018, p. 220).

No ano de 2021 o *Mirifest*, foi realizado pela Prefeitura Municipal de Abaetetuba em parceria com a SEBRAE<sup>10</sup>, por meio do Programa Cidade Empreendedora, reunindo a produção de 39 artesões abaetetubenses, ligados a três associações com a finalidade de valorizar a cultura popular.

Outra importante manifestação cultural no município de Abaetetuba é a quadra Junina que reúne memória e tradição no mês de junho. Esse evento reúne diversos grupos de danças e concursos de misses e concurso de quadrilhas juninas nas modalidades: mirim e tradicional, o maior e mais belo evento dessa categoria no estado. O documento 10, abaixo apresenta grupo de dança Coração junino:

Documento 10-Quadrilha Coração Junino, 2018



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/QuadrilhaCoracaoJuninoqci>

---

<sup>10</sup> “Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas”, tem o objetivo fomentar /o empreendedorismo no Brasil auxiliando as pequenas empresas e Microempreendedores individuais.

A quadra Junina é uma ação realizada pela Prefeitura de Abaetetuba, por meio da Fundação Cultural Abaetetubense, que propõe o resgate da história do movimento de quadrilhas juninas de Abaetetuba, além de manter a tradição cultural.<sup>11</sup>

Outra manifestação cultural regional, realizada no mês de janeiro na cidade de Abaetetuba, é a “Festa dos Santos Reis”. Também conhecida como “Tiração de Reis” é realizada tanto na cidade como pelo interior do município, envolvendo muita musicalidade. As músicas, por sua vez, saíram um pouco da tradição religiosa de fato, incorporando outras melodias mais populares e alegres, como o carimbó, frevos, sambas, forrós e outras. Na Amazônia da região tocantina de Abaetetuba, a “Tiração de Reis” é uma tradição que resiste ao tempo, embora em outras regiões, como a de Bragança, a Folia de Reis já tenha dado sinais de sua fraqueza ao longo do tempo: “pouco a pouco vai desaparecendo sem expressão folclórica porque os primitivos impulsos da robusta fé e sã alegria, vêm sendo substituídos por sentimentos abastardados, no qual a libido predomina” (SILVA, 1981, p. 34). Trata-se de manifestações populares suscetíveis de mudanças, porém, que permanecem ainda vivas no imaginário popular.

De acordo com Silva (2019), a Folia de Reis é um rito que representa a atualização ou rememoração daquela tradição que se reinventa a cada ano. É uma manifestação folclórica que pertence ao Ciclo natalino e rememora a viagem dos três reis magos em visita ao Menino Deus. Por ser sempre um grupo masculino, os componentes são chamados foliões e carregam consigo instrumentos musicais e de percussão necessários à estrutura da folia (viola, violão sanfona, rabeça, tambor, chocalho, pandeiro), além de seus personagens, variando de região a região na tarefa de “pedir os Reis”.

Para Silva (2019), as visitas às residências ocorrem com o fito de “pedir os reis”. Na prática política, essa comemoração simboliza a atualização do mito da ida dos Reis Magos ao encontro do Sagrado (o Menino Deus), assumindo o mesmo sentido nos dias de hoje por meio dos chamados “Cantadores de reis”, como espécie de alegoria aos Reis Magos, ocasião em que introjetam na narrativa novos elementos culturais atualizando-a.

A visita figura na memória coletiva com aquele sentido de encontro e de reforço da devoção: “Benedito/Meu Santo do Coração/Que bela encontrada/Irmão encontra irmão”. As folias cantadas fazem parte de uma estrutura ritualística que se mostra efetivada em três sequências: os preparativos, a chegada e a partida. A presença do folclore, que reside nessas

---

<sup>11</sup> Abaetetuba (PA). Prefeitura. 2021. Disponível em: < <http://www.abaetetuba.pa.gov.br>.> Acesso em: ago. 2021.

práticas coletivas mediadas por promessas, costumes, indumentárias, artefatos, desejos e aspirações, ao serem experienciados a cada ano, é atualizada na memória social do grupo e funciona como garantia da manutenção da atividade folclórica (SILVA, 2019, p.56).

A partir do ano de 2005, a Fundação Cultural Abaetetubense (FCA) recuperou a tradição da Tiração de Reis na cidade, que hoje possui vários grupos de folias que participam da programação alusiva ao "Dia de Reis" (6 de janeiro). A tradicional Tiração dos Reis é uma prática em Abaetetuba bastante esperada por diversas pessoas, já que faz parte tanto da cultura brasileira quanto da abaetetubense. Nas imagens abaixo, vemos grupos locais de Tiração de Reis de Abaetetuba.<sup>12</sup>

Documento 11-Grupo grupos locais de Tiração de Reis



Documento 12- Grupo grupos locais de Tiração de Reis



Fonte: Prefeitura Municipal de Abaetetuba

Para Silva (2019), a tradição, e suas implicações, é registro da presença no imaginário social da população na cidade e região, e da manifestação dos grupos sociais folclóricos como a Quadrilha, o Boi-Bumbá e os Cordões de Pássaro e de Bichos, que são tradutores das

<sup>12</sup> Tiração de Reis. Portal da Prefeitura Municipal de Abaetetuba. Disponível: <<https://www.abaetetuba.pa.gov.br/informa.php?id=32#prettyPhoto>>. Acesso em: 16/08/2021.

manifestações de expressões folclóricas mais representativas da região por meio de sua experiência artística.

A religiosidade também é outro aspecto marcante que se insere no contexto da tradição cultural e identitária do povo abaetetubense. A cidade tem um patrimônio histórico paisagístico e cultural, como as belas igrejas, algumas muito antigas como a Igreja de São Miguel Arcanjo, na centenária Vila de Beja, e a Catedral de Nossa Senhora da Conceição, sede da Diocese de Abaetetuba, a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré e o Santuário de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. O documento 13, abaixo mostra a Catedral de Nossa Senhora da Conceição, um dos patrimônios culturais de Abaetetuba.

Documento 13-Catedral de Nossa Senhora da Conceição, Abaetetuba-PA.



Fonte: <https://olhandodajaneladotrem.blogspot.com/2019/11/abaetetuba-para-0005-5570.html>

Em tal contexto, a cidade adquire seu estatuto de poder também ser imaginada como documento. Ou seja, “a paisagem urbana vai se impondo como um documento a ser lido, como um texto a ser decifrado [...] entender esse emaranhado de tempos-espacos e memórias [...] como uma arqueologia social da cidade” (MATOS, 2002., p. 36). Dessa forma, o sentido da narrativa da cidade enquanto memória, ou seja, como “territórios que condicionam múltiplas experiências pessoais e coletivas [...] onde a rua, a praça, a praia, o bairro, os percursos estão

plenos de experiências e memórias” (MATOS, 2002, p. 35), atualiza-se, reinventa-se, cabendo ao historiador ou ao cientista social, problematizá-lo, decifrando esses “vividoss territoriais”.

A história de Abaetetuba tem em suas raízes marcas de uma história de lutas, conquistas, resistências que se afirmam as identidades no contexto cultural, político e social. É nesta teia de relações e interações que as identidades são construídas e modificadas. Partindo dessa ideia de interação e constituição da identidade socialmente construída pelos sujeitos, é pertinente a consideração de Hall (2015 p.24), afirmando que “[..] a identidade permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada”.

As relações estabelecidas na cidade nas novas estruturas sociais, nas quais não existe um referencial sólido como exemplo a ser seguido, o que se têm são identidades fluidas e sem valores morais que as sustentem. A “Identidade na pós-modernidade”, segundo Stuart Hall, não é biológica, e por ser construída historicamente, as velhas identidades, que por muito tempo deram unicidade e estabilidade aos indivíduos na sociedade, vêm se desfragmentando, fazendo surgir novas identidades e abalando as referências do indivíduo. Para Stuart Hall (2015), se mantivermos a mesma identidade durante todo o percurso da vida, é porque construímos uma história cômoda de nós mesmos, pois essa identidade unificada, completa e coerente é pura fantasia.

Nesse contexto, ocorre a mudança de identidade para que haja uma aceitação e reestruturação daquele sujeito que outrora se portava de determinada maneira, mas, que ao se deparar com uma nova situação precisa se adequar e se identificar com o novo ambiente e com os indivíduos envolvidos nele, agindo de forma diferente. Na percepção individual ou coletiva da identidade, a cultura exerce um papel principal para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e ainda as características próprias de cada grupo humano.

Para Ecléa Bosi (1994, p. 82), “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”.

Nesse contexto, Abaetetuba é uma cidade que traz em si histórias, memórias e identidades que foram construídas a partir das significações, experiências, vivências, lutas e resistências. Essas representações concebem o que somos e o que nos tornamos a partir das origens, dos vínculos e das relações estabelecidas no lugar. Nessa perspectiva, a abordagem sobre as memórias dos professores mostra-se como possibilidade de conhecer a memória coletiva dos professores/as nas relações sociais na cidade, *lôcus* privilegiado de identidades, saberes, culturas, tradições em seus mais diversos contextos históricos, sociais e identitários.

### 1.3 A memória como possibilidade de interpretar e conhecer o outro

Para entendermos a memória, me apropriarei de algumas ideias dos autores Bosi (1994; 2003), Halbwachs (1990) e Le Goff (2013) que discutem a memória do ponto de vista da história e vida dos sujeitos, e do ponto de vista da função social do passado, que possibilita descrever e interpretar a história dos sujeitos, fazendo-nos refletir que existem inúmeras maneiras e perspectivas de abordarmos essa temática.

A pesquisa em memória social surge a partir dos anos 70, nas ciências sociais. Nas últimas décadas, o fenômeno da memória revela-se como fonte viva de informações para o estudo de um dado momento histórico e tem sido recorrente nas ciências sociais, na medida em que as relações entre os indivíduos são estabelecidas pelas formas em que eles interagem entre si, através dos aspectos socioculturais, como por exemplo, nos ambientes: familiar, profissional, político, religioso, entre outros. Tais elementos são fundamentais na construção das memórias e, conseqüentemente, da história destes indivíduos.

Para buscar compreender os fenômenos sociais do ponto de vista da experiência do indivíduo em seu contexto sociocultural, Halbwachs (1990) delimita um campo metodológico e conceitual para a pesquisa que se baseia na coleta e análise de relatos orais. Na perspectiva da psicologia social, um exemplo é a contribuição das ideias de Halbwachs para o importante trabalho de Ecléa Bosi (1979) em lembranças de velhos.

Do ponto de vista intelectual e metodológico, a compreensão da especificidade e singularidade dos grupos sociais em diferentes épocas e contextos facilita trocas interdisciplinares, na medida em que esta experiência nos coloca na condição de desenvolver uma postura ideal para um certo tipo de trabalho sociológico, histórico e psicológico: o que significa ser "o outro".

Nos estudos de Bosi (1994), a história e memória são articuladoras da vivência, exercendo uma função social durante toda a vida e ocupando parte significativa da memória. Para Bosi (1994), colher memórias é dar existência às memórias. Na ação das narrativas pelo concreto do trabalho, encontra-se o ritmo da percepção do outro e da vida.

Segundo Bosi (2003), a memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado, visto que existem mediadores formalizados, constituídos pelas instituições: a escola, a igreja, o partido político. A memória oral, longe da unilateralidade para qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vistas contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e nisso se encontra a sua maior riqueza.

De acordo com Bosi (1994), o tempo da memória não se concretiza a não ser quando encontra a resistência de um espaço que se habitou com a existência sofrida do trabalho. Nesse sentido, a memória permite a lembrança: o tempo de lembrar traduz-se, enfim, pelo tempo de trabalhar. Por isso, sem a memória do trabalho a narração perderia a sua qualidade épica.

A memória é importante para a construção da identidade. Sabe-se que cada sujeito é único em sua identidade, em sua história de vida, que sua identidade é subjetiva, carrega múltiplos significados, e os processos de construção dela resultam das relações de poder, na representatividade dos discursos, das tradições, produzidas por meio das mudanças das estruturas sociais. Nesse processo envolve-se a vida individual e experiências com o outro, uma interação, pois, não é possível falar de si sem a interlocução com o outro, movimento de trocas, divergências e convergências no fio da história.

Sobre o tempo e a memória, Bosi (1994) escreve que uma forte impressão que esse conjunto de lembranças deixa é a divisão do tempo que na memória opera. A autora chama a atenção para a sucessão de etapas na memória que é dividida por marcos significativos da vida “mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas. As festas que toda a família participa, como o Natal, são mais recordadas do que as que têm importância mais individual: formaturas e aniversários... (p. 415).”

A memória possibilita conhecer o outro e as identidades construídas no fazer da profissão docente. São registros autobiográficos que se inserem na abordagem das memórias individuais e coletivamente socializadas. Bosi (2004) destaca que a memória revela o que está em oculto da história política hegemônica que não pode se apoiar unicamente em documentos oficiais, a memória serve como mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado.

As memórias estão no cerne de toda narrativa (auto)biográfica, não é possível narrar a história de vida sem recorrer ao passado e evocar memórias. Estas são de suma importância no âmbito da pesquisa em formação docente na medida em que revelam os percursos formativos do sujeito. As memórias dos professores têm um poder explicativo para a questão-problema referente à identidade profissional. Salienta-se que resgatar as memórias dos professores possibilita que elas sejam problematizadas e refletidas.

A abordagem sobre a memória apresenta-se como referencial importante para pensarmos as questões que envolvem a construção da identidade profissional, pois nos permite lembrar os momentos da nossa história pessoal/profissional e como nós nos constituímos enquanto sujeitos, nos vínculos, nas relações sociais. No campo da Psicologia Social, a

memória permite a compreensão das transformações e relações humanas na sociedade, e conhecer as histórias de vida narradas é um fazer constante, movente.

A memória é o registro que proporciona compreender o modo de ser do indivíduo enquanto sujeitos que construíram suas experiências em um contexto social, cultural, familiar, escolar e em outras instâncias que contribuem para o seu modo de ser, tanto em nível pessoal quanto profissional, pela experiência individual ou coletiva, recuperada a partir de acontecimentos significativos que nos vêm à lembrança.

A memória é um exercício organizado, uma forma de fazer relatos da própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela, podendo ser considerada uma atividade de autoconhecimento. As lembranças, as memórias escritas apresentam um valioso instrumento para a compreensão da trajetória profissional que, por vezes, atravessa profundas contradições acerca das possibilidades de tornar-se profissional.

As narrativas de memórias são consideradas um instrumento que permite proximidade das vivências, experiências, pois, no conteúdo dessas memórias, estão os desejos, resistências, lembranças, constituindo-se num exercício reflexivo no sentido de reconstruir, repensar as experiências do passado.

A memória, sendo uma representação social, na qual a evocação das lembranças e recordações é trazida ao presente que, de alguma forma, estavam silenciadas e/ou ocultadas, o “testemunho vivido será recorrente ao próprio indivíduo que vivenciou os fatos ocorridos” (HALBWACHS, 1990; p.18).

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Conforme lembra-nos Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social.

Para Halbwachs (1990, p.72), a memória individual “não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças das outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”. Dessa forma, o autor vincula a memória da pessoa à do grupo, que, por sua vez, está atrelada à memória coletiva de cada sociedade. Nesse mesmo aspecto, Bosi (1994, p. 54), apoiada nos escritos de Halbwachs, declara que:

[...] as memórias do indivíduo já não ficarão mais restritas ao mundo interior/intrínseco da pessoa, mas dependerão da realidade interpessoal das instituições sociais a que ele pertence, ou seja, a memória do indivíduo dependerá dos seus grupos de convívio e dos grupos de referências próprios, como escola, família, classe social e profissão.

De acordo com Halbwachs (1990), cada indivíduo possui uma memória pessoal, carregada por suas lembranças, e ele pertence a um contexto social e cultural que fortalece e corrobora essas lembranças. Desse modo, a memória do indivíduo sofre diversas influências dos demais sujeitos e suas memórias, sofrem intervenções do seu meio social, da escola, do trabalho, da comunidade, da igreja, enfim, do meio social e cultural em que vive. Assim, essas diferentes memórias constituem o que o autor chama de memória coletiva, que tem por base um conjunto de pessoas, indivíduos com suas lembranças, partes integrantes de um grupo.

Na busca incessante pela identidade, diversos são os caminhos que se abrem ao indivíduo para que a descubra ou reconheça. Entre elas, a cultura e a memória são as que mais se destacam, tendo em vista que são elementos inerentes ao existir e à capacidade humana. Contudo, no que tange à memória, é necessário que estejamos atentos à diferenciação crucial que há entre ela e a história.

Nessa diferenciação, é correto afirmar que o presente e o passado são dois recortes primordiais para as duas, visto que “a matéria fundamental da história é o tempo; portanto, não é de hoje que a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história” (LE GOFF, 2013, p. 14), e, ainda no que tange a essa última, cabe ressaltar que a história faz uso da memória, pois “o tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta” (LE GOFF, 2013, p. 14).

A memória serve como registros de um passado histórico, rico em acontecimentos, que se encontram vivos na memória dos indivíduos. Nessa lógica, Le Goff (2013) destaca que a memória é um elemento essencial na construção da identidade, seja individual ou coletiva, o que faz com que ela seja buscada incessantemente pelas sociedades atuais. Para o autor (LE GOFF, 2013, p. 437), “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

A memória é um dos caminhos viáveis para o esclarecimento de nossa identidade, da função social, e da compreensão do tempo enquanto mutável. “Com efeito, o interesse no passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente” (LE GOFF, 2013, p. 15).

Nesse contexto, o autor anuncia a memória enquanto guardiã de informações, de sorte que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2013, p. 387).

A memória também diz respeito a uma ferramenta de poder social, ou seja, passa a ser compreendida como instrumento fundamental nas lutas sociais. Pensar a memória como ferramenta de poder é compreendê-la em sua função social, a qual, para Bosi (1994, p. 82), percebe-se sua força, especialmente quando é dado o poder de narrar aos idosos, aos velhos, os quais, segundo a autora, “não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente, alargando suas margens”.

Há, ainda, mais um fator importante, o qual Bosi (2003, p. 121) chama a atenção daquele pesquisador de memória social, alertando sobre o cuidado com as memórias que tratará e da importância de passar da “opinião para o conhecimento”:

Rememorar, pensar, não é uma atividade subjetiva, é um relacionamento entre sujeito e objeto. É só essa relação com o objeto que nos faz passar da opinião para o conhecimento. Mas a não reciprocidade das relações entre sujeito e objeto é uma característica da nossa sociedade. O pensamento não é uma potência formal que se alimenta de si mesmo. Deve voltar-se para o mundo e, se for um pensamento prudente, deve prover com objetos os seus conceitos.

Nessa mesma linha de pensamento, a reflexão de Le Goff (2013) explicita a respeito do valor da memória, sobretudo a coletiva e social:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (...) São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (p. 435).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o registro de memórias se destaca como elemento articulador, nos possibilita estabelecer novos modos de sociabilidade e novas formas de compreender a sociedade. A memória serve como instrumento para as reflexões sobre si mesmo, ou seja, permite ao indivíduo contar as próprias memórias. É um exercício de narrar as experiências de um tempo passado, dos fatos que já ocorreram, fazem suscitar na mente, além das recordações/lembranças, informações que certamente constituirão novos sentidos ao presente.

Para Bosi (1994), a memória é o processo de rememoração que exige daquele que recorda um refazer, uma recuperação do passado a partir do que foi vivido, até o momento presente. Os significados acerca do que somos destaca-se como elemento importante para a compreensão do processo de constituição das identidades, representados nos muitos espaços sociais, como a família, a igreja e a escola.

A memória é um elemento importante para narrar a história de vida, visão de mundo, concepções, crenças e valores, bem como, a história de uma coletividade, tecidos em diferentes modos e que nos revelam, a partir das lembranças, os sentidos e significados que cada professor tem a respeito de sua identidade. A partir da memória tem-se a possibilidade de construção de teias de significados sobre a história recente desse ofício, diante dos fatos lembrados, reescrevendo a sua história, a escrita do memorial ao visitar as memórias, convidando-nos a refletir sobre a própria identidade profissional. Nesse contexto, as narrativas (auto)biográficas revelam memórias, isto é, a interpretação das memórias resgatadas, a representação que se elabora sobre as mesmas. Isso torna o processo narrativo ainda mais complexo diante da presença forte da subjetividade do sujeito.

A memória e a identidade estão relacionadas, de modo que uma alimenta a outra, as narrativas (auto)biográficas possibilitam ao sujeito o direito de ser pelo fato de expor suas memórias e identidades. A memória modela, formata e atua sobre a produção da identidade que se configura- como uma identidade móvel, fluida e, ao longo da existência, passa por constantes modificações. Dessa forma, torna-se mais apropriado referir-se às identidades no plural, visto que o sujeito não possui uma identidade única e fixa, mas múltiplas identidades que, a longo da trajetória de vida, vão construindo o ser.

No processo de reconstrução histórica, mediante narrativas orais, é importante salientar a importância da memória enquanto espaço que abriga as vivências do passado, as experiências do sujeito e de seu grupo social, considerando a memória e o espaço. Dessa forma, a memória é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano, mediante narrativas orais, é importante destacar a importância da memória enquanto espaço que abriga as vivências do passado, experiências do sujeito e de seu grupo social.

Sob este olhar que a memória se caracteriza na perspectiva de conhecer o outro, descrever as experiências da construção das identidades de professores/as que contribuíram com a educação e com a sociedade e sinalizar a importância de conhecer o outro e conhecer as identidades construídas no fazer da profissão e no exercício do ofício docente. O passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar Bosi (2003, p.66).

A interpretação e o conhecimento de si se dão por meio da memória que permite a exteriorização e interiorização. Para Bosi (1994), não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair de determinações atuais. O confronto com o passado nos permite refletir sobre nossas atitudes, sobre nossa identidade.

A memória, além de contribuir para reconstituição da experiência dos professores em sua formação na sua vida profissional, constitui-se como um importante elemento de formação de professores. Ao trabalhar com as questões de memória, é importante considerar as transformações vividas pelas pessoas ao longo do tempo, pois, ao recordar, as pessoas constroem a sua identidade.

Nesse sentido, o registro da memória permite tecer a partir das recordações e reflexões acerca das experiências profissionais dos sujeitos, buscando entender as trajetórias subjetivas que delinearão o ofício docente e as identidades construídas pelos sujeitos nas quais memória, história e narrativas possibilitam conhecer e observar de que forma o passado e o presente se articulam, afetando-se mutuamente e permitindo diferentes modos de compreensão da identidade docente.

#### **1.4 Percursos Metodológicos da Pesquisa**

No percurso metodológico da pesquisa, os relatos orais foram primordiais no processo de construção do itinerário identitário dos professores/as em seus percursos formativos e profissionais. Nesse sentido, a pesquisa traz elementos importantes da formação e da profissão docente no período de 1970 a 1992, com base em relatos orais dos professores/as que fizeram/fazem parte desse momento histórico da formação profissional docente no campo da educação básica em Abaetetuba-Pará.

A inserção nesse universo foi um dos momentos difíceis, complexos, e vividos na experiência com narrativas. Aproximar-se do outro em busca de informações, para percebê-lo como “outro”, é sempre um desafio para o pesquisador. As atividades de campo tiveram início ainda no mês de janeiro de 2021, no *lócus* da pesquisa, para estabelecer o diálogo inicial, aproximação necessária com os sujeitos para o andamento do estudo.

Em janeiro e fevereiro de 2021, realizei as primeiras entrevistas da pesquisa no cenário considerado atípico de pandemia de Covid-19. As entrevistas foram realizadas, inicialmente,

com dois professores no município de Abaetetuba-Pará, com mais de 20 anos de experiência docente.

O contato inicial foi de forma presencial, na residência dos entrevistados, local onde passamos a experimentar um tempo de espera, anseios, expectativas que passaram a fazer parte do pensar e do fazer da pesquisa. Ao chegar à residência dos professores, encontramos pessoas receptivas, acolhedoras, de escuta atenta, que nos possibilitou a escrita das narrativas e histórias de vida desses profissionais e com os quais foi possível dialogar sobre os propósitos da pesquisa, bem como obter as informações necessárias e pertinentes ao desenvolvimento de nosso trabalho. Vale ressaltar que no contexto que estamos vivendo se tornou um grande desafio à pesquisa e ao pesquisador, ir a campo; estar em contato com as pessoas hoje se tornou algo improvável devido à pandemia, pois as restrições impostas por ela impossibilitaram uma aproximação direta com os entrevistados, porém, no meu caso, tive a sorte de eles optarem pela entrevista presencial. As entrevistas seguiram todos os protocolos de segurança e, dessa forma, consegui assegurar os depoimentos dos professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, compartilhando suas vivências e experiências profissionais.

Na coleta de dados, percebemos um grande envolvimento dos professores/as em colaborar em seus depoimentos, participando e confidenciando seus relatos de vida da trajetória formativa e profissional. Na entrevista, a primeira impressão foi a “quando entramos no universo do outro, somos envolvidos pelas tramas das lembranças pessoais desses sujeitos que evoca, dá voz, faz falar”. Nesse percurso, a pesquisa ganhou direcionamento e, em meio às dificuldades de um tempo atípico em que vivemos, trilhamos caminhos possíveis a nosso objeto de análise com o propósito de investigar as memórias e histórias de vidas e tecer possíveis construções das identidades profissionais docentes.

## **1.5 Os instrumentos de Pesquisa**

Neste estudo, tomamos como referência as memórias dos professores/as de suas vivências e experiências para a compreensão histórica da memória e da identidade. Para isso, inicialmente selecionamos nossos instrumentos de pesquisa. Assim, por se tratar do uso das narrativas orais como principal fonte de informações, optamos pela utilização das entrevistas para a obtenção e coleta de dados e um roteiro com 10 perguntas sobre as memórias da formação inicial e continuada, trabalho docente, saberes e construção da identidade. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro professores, sendo homens e duas mulheres, com

a finalidade de compreender a construção da identidade profissional docente, de professores/as na cidade de Abaetetuba-Pará.

Na seleção dos sujeitos, foram priorizados os docentes que trabalharam em escolas públicas com mais de 20 anos de experiência. É importante destacar que as entrevistas foram realizadas de forma presencial, seguindo as medidas de segurança sanitárias de combate à covid-19.

O uso das entrevistas como técnica, segundo Lüdke e André (2020), contribui para a aquisição imediata e correta das informações desejadas, no tratamento de temas individuais e pessoais, aprofundamento de pontos levantados em etapas anteriores da investigação, além de permitir correções, esclarecimentos e outras informações importantes para a realização da investigação:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa [...] na entrevista a relação que essa cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE E ANDRÉ p. 39-40).

Pode-se justificar a escolha dos professores, como sujeitos da pesquisa, pelo tempo de experiência, em função de desenvolverem há bastante tempo o trabalho docente. Nesse sentido, utilizamos como referencial as memórias dos professores como objeto de análise e compreensão da construção da identidade que nos interessa compreender nesta pesquisa. Destaca-se que a experiência profissional e o tempo de trabalho foram tomados como critérios principais de escolha.

Para a compreensão do objeto de pesquisa, tendo em vista a sua complexidade como fenômeno sociocultural e educativo, os dados foram apreendidos por meio do uso de registro de imagens e entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio que, por sua vez, foram traduzidas em registros escritos visando elucidar a situação-problema.

Com relação as entrevistas, foram realizadas em três momentos: primeiro, o contato inicial com os professores para solicitar a participação e conceder a entrevista; o segundo momento, o contato para a explicação das informações a respeito da pesquisa e do roteiro; e o terceiro, as entrevistas gravadas em áudio, seguidas das transcrições e análises das narrativas orais.

Desvendar o universo profissional desses profissionais foi um aprendizado, um caminhar em busca de um objetivo possível, que implica, necessariamente, reconstruir, compor o itinerário do cotidiano individual, subjetivo e particular de cada professo/ar para conhecer como ele constrói a sua identidade profissional e que identidade(s) foram construídas ao longo das trajetórias de sua vida profissional docente.

As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2021, após a qualificação, e foram incluídas duas professoras nas entrevistas, uma aposentada e outra que trabalha no ensino de educação infantil e está em seu último ano de exercício no magistério, pois irá se aposentar no próximo ano. Dessa forma, completamos o quadro de informantes que foram entrevistados durante os meses de janeiro a julho de 2021. De acordo com as entrevistas, temos o seguinte panorama da apresentação do perfil dos/as professores/as no quadro a seguir:

Quadro 1: Apresentação geral do perfil dos/as professores/as

| <b>NOME</b> | <b>IDADE</b> | <b>PERÍODO<br/>FORMAÇÃO</b> | <b>PERÍODO<br/>DE ATUAÇÃO<br/>PROFISSIONAL</b> | <b>FORMAÇÃO<br/>PROFISSIONAL</b>                     | <b>FUNÇÃO ATUAL</b> |
|-------------|--------------|-----------------------------|--|--|---------------------|
| Antônio     | 86 anos      | 1954 a 1975                 | 1972 a 2000                                    | Licenciatura<br>Curta em Ciências<br>Naturais (UFPA) | Aposentado          |
| Paulo       | 73 anos      | Afirmou não<br>lembrar      | 1980 a 2012                                    | Bacharelado em<br>Ciências<br>Econômicas<br>(UFPA)   | Aposentado          |
| Maria       | 69 anos      | 1987-1992                   | 1970 a 1996                                    | Magistério e<br>Licenciatura em<br>Letras (UFPA)     | Aposentada          |
| Ana         | 58 anos      | 1972 a 1992                 | 1998-atual                                     | Magistério   | Professora          |

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, janeiro a julho de 2021.

No quadro de apresentação descrevemos uma síntese do perfil dos professores, com informações pessoais relacionadas a idade, período de formação, período de atuação profissional, formação profissional e função. Por questões éticas de pesquisa, caracterizamos

os professores em Antônio, Paulo, Maria e Ana, nomes fictícios, atribuídos para preservar a identidade dos professores/as informantes.

Os informantes que originam este estudo relataram suas memórias da formação inicial e continuada, saberes, trabalho docente e, por fim, como construíram suas identidades profissionais docente. Dentro de cada temática os eixos que nortearam as entrevistas que possibilitaram apresentar a história e memória de cada professor. Nessa perspectiva, a investigação buscou analisar alguns elementos constituintes da construção da identidade profissional docente, a partir das narrativas de memória dos professores que possibilitaram informações valiosas dos elementos que contribuíram e contribuem para a construção da identidade profissional docente.

Os relatos dos profissionais apresentam as narrativas de memórias dos professores em suas experiências vivenciadas na época em que exerceram a carreira do magistério, bem como indicam os elementos que contribuem para o processo da construção da identidade profissional docente, uma vez que este se torna fundamental para a investigação sobre a dinâmica das identidades docentes.

A compreensão do processo de construção da identidade profissional docente, das percepções e experiências dos professores (as) indica elementos significativos das representações que cada professor(a) confere à docência, identificados nas narrativas dos professores, tomando base as memórias das experiências e histórias de vidas. De modo geral, as histórias de vida desses professores nos possibilitaram tecer um caminho profícuo, passível de análises e de reflexões das narrativas de memórias importantes para a compreensão da construção da identidade profissional docente.

## CAPÍTULO II

### **2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE, SABERES E PROFISSÃO DOCENTE**

#### **2.1 A Identidade profissional docente**

Identidade profissional é um conceito que comporta todos os atributos que nos representam, ou seja, a forma como gostaríamos de ser vistos como profissionais e, conseqüentemente, a imagem que gostaríamos de passar. A identidade é sempre construída pelo indivíduo, numa ação contínua que é vivida ao longo do tempo e se caracteriza como um processo complexo, que tem na experiência uma base importante, e, nesse processo de construção identitária, tem na escolha pela profissão um dos determinantes da identidade profissional.

O propósito desse capítulo é apresentar as teorizações acerca da identidade como reflexão e avaliação das transformações e práticas sociais que alteram e possibilitam a constituição identitária do sujeito. Nesse contexto, a abordagem sobre identidade profissional docente assume a posição de pensá-la sob a ótica de diferentes conceitos e concepções. Partindo desse entendimento, a construção da identidade em sua constituição implica a concepção a partir da posição social que os sujeitos ocupam nos diferentes grupos sociais, em diferentes contextos históricos que marcam suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para refletirmos sobre a construção da identidade profissional docente, tomamos as contribuições de António Nóvoa, que destaca a reflexão dos elementos que constituem a identidade profissional e da perspectiva sociológica de Claude Dubar, que atribui à identidade uma construção social tecida nas relações sociais.

Considerar a identidade sob esse olhar pressupõe assumir que as concepções sobre a identidade dos professores(as) atravessa a ótica tanto individual como coletiva. Do ponto de vista de Nóvoa (1995), a identidade profissional é um processo coletivo, vivenciado socialmente, que resulta em mudanças individuais. Nesse sentido,

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...]. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente é algo que acontece em diferentes modos, e cada professor/a constrói sua identidade, que se caracteriza como um processo individual, subjetivo e coletivo em seus tempos, de acordo com as mudanças e transformações na sociedade.

E, no decorrer do processo de formação, no exercício da profissão, ao longo das trajetórias e experiências compartilhadas e vivenciadas no exercício da profissão e nos contextos de suas vivências, cada professor/a vai assumindo sua identidade. Essa construção, segundo Nóvoa (1995), corresponde à maneira de ser e estar em uma profissão, sendo construída ao longo dela, e está sujeita às características pessoais e profissionais dos indivíduos.

Nesse aspecto, a construção da identidade docente se configura à medida que os professores observam os modelos e padrões estabelecidos pela sociedade e se identificam, e essa identificação implica nos aspectos identitários. No campo da socialização, na interação com outras pessoas, o professor/a assume uma identidade não em essência e imutável, que ao longo de sua existência não seja passível de transformação, mas relacional, que provém da articulação de processos distintos de socialização, singularizando cada ator em sua profissão.

Dessa forma, a formação da identidade docente é construída durante os processos de formação e socialização que se realiza no cotidiano entre as múltiplas experiências, tanto da formação inicial, quanto da continuada, e nas representações construídas em convivência com os sujeitos. Essa construção atravessa toda a vida profissional desde a fase de escolha e decisão pela docência à formação formal e aos espaços institucionais de atuação. Logo, a identidade reflete as marcas das experiências e escolhas, das práticas desenvolvidas, das ações continuadas de formação, da vida e da profissão docente (NÓVOA, 2013).

A identidade docente também se configura como um processo que se forma no fazer, nas vivências, nas experiências, no espaço relacional de inúmeros conflitos, vivências e experiências. Para Nóvoa (2013), a maneira como cada um se sente e se diz professor, se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares dentro e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações e rupturas.

Sob essa ótica, a identidade docente é construída nas vivências e nas experiências docentes, tomando como referências as significações sociais da profissão, a partir dos significados que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, dos valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias, do sentido que cada um tem em sua vida

de professor. De acordo com Nóvoa (2013), o processo identitário necessita de tempo, requer acomodar inovações, assimilar mudanças, (re)pensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes dos professores e dos alunos. Desse modo, o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis.

O eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis, pois, ambos demandam responsabilidades, metas, objetivos, soluções de problemas e conflitos que exigem negociações. O que exige autoconsciência sobre a prática pedagógica e os saberes. Nesse sentido, o processo identitário é um exercício de autorreflexão, complexo que demanda tempo marcado pela maneira como o professor/a constrói sua imagem e pela maneira como repensa suas práticas pedagógicas e sua formação. Assim, a construção da identidade é uma construção singular e coletiva, construída dentro das relações sociais, dentro do coletivo/grupo.

A construção da identidade sobre a ótica da construção social, na perspectiva de Claude Dubar (2005), diz que a construção da identidade profissional se apresenta como um resultado que acontece entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo, constituindo-se em um processo de socialização que acontece em diversos contextos. É importante destacar que a significação construída durante o processo de formação profissional incide diretamente na maneira como o sujeito se identifica com a profissão, ainda que apresentando a mesma formação, cada indivíduo constrói relações pessoais e profissionais diferentes, pois cada um atua e convive com diversos grupos sociais no seu percurso de formação.

Para Dubar (1997), “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições”. A identidade pessoal de cada um é a manifestação do que os sujeitos dizem que são ou que desejam vir a ser, por meio das histórias de suas vidas pessoais e das memórias de formação pessoal e profissional. De acordo com Dubar (2005), a identidade é caracterizada pela forma como a pessoa se percebe, como é visto por seus pares e pela sociedade. Portanto, entre as diferentes identidades que um indivíduo possui, a profissional tem se tornado cada vez mais importante, pois as profissões e os empregos que são fruto de construções sociais permeiam o cotidiano dos indivíduos e tem papel singular na sociedade.

A construção social da identidade, segundo Dubar, (1997), assume que a “identidade nunca é dada, é sempre construída”. O que implica conceber que a essência da identidade se constrói em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras. Portanto, só se pode falar em construção identitária enquanto experiência inacabável.

No processo de constituição da identidade, são várias as identidades que assumimos, que se constituem em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição e os atos de pertença. Na construção da identidade, as representações da identidade docente são múltiplas e não podem ser pensadas como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo, considerando que essa dinâmica é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Esse processo de construção da identidade, como destaca Dubar (2005), é o resultado individual e coletivo; subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem o indivíduo, formando-se a partir da interação do ser humano com o meio no qual está inserido.

Conforme Dubar (1997), a constituição das formas identitárias surgem a partir da ocorrência de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico convergem para a produção das identidades.

Nessa perspectiva, Dubar (1997) nos apresenta a identidade concebida como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). O processo de socialização caracteriza a identidade como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, e que está relacionada a identidade profissional, construída com base na significação social da profissão e de suas tradições.

O processo de socialização e interação contribui para a construção da identidade de cada indivíduo, não somente no aspecto da identidade individual, mas da social, marcada pelas vivências e transformações no meio no qual está inserido e pelas relações tecidas e estabelecidas. No processo de relações, resultam a identidade social e profissional de cada sujeito.

A identidade social também é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor. Dubar (2005) destaca que a identidade pode ser compreendida como particular e ao mesmo tempo distinta: é constituída pela identidade pessoal e profissional, sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais. Ainda, para Dubar (2005), “a identidade é constituída a partir das relações sociais estabelecidas com a instituição educativa

e os demais sujeitos que dela participam cotidianamente influenciando nessa construção”. Nesse sentido, a identidade, do ponto de vista sociológico apresentado por Dubar, nos indica que os aspectos constitutivos da identidade docente caracterizam o professor em sua atuação e prática. Portanto, pode-se afirmar que a identidade está relacionada aos processos das relações sociais, ao contexto pessoal e profissional, os quais sofrem influências dos diversos contextos em que o professor está inserido, o que permite uma constante ressignificação.

Assim, a identidade pode ser compreendida como um processo que se modifica, transforma, ressignifica e promove a alteridade. A identidade nos faz perceber quem somos dentro de nosso grupo de pertencimento e, na maioria das vezes, nas diferenças existentes entre nós e os outros, por isso, a identidade deve também ser vista pela perspectiva da alteridade.

No contexto da educação, isso nos leva a pensar nossas atitudes, posturas, principalmente a do professor em relação ao aluno e a sua práxis educativa. Sabemos que o impacto do contato entre aluno-professor, professor-aluno, produz modificação em sua identidade. É visível para ambos, e para as outras pessoas, seu modo de se relacionar, de dialogar e de se portar, que outrora era um e agora passa a ser outro. Considerando que a escola é um ambiente e *locus* de profissão e de identidades, é importante a consciência de reconhecer a identidade de si através da imagem que o próprio indivíduo vê de si. A escola faz parte do processo de construção de identidade, pois, é um espaço que permite ao professor/a construir identidades condizente à profissão assumida.

É importante destacar que a formação é um aspecto importante e dinâmico que permite ao professor/a identificar-se com a profissão docente e a identidade profissional, num processo evolutivo, no qual o indivíduo está em permanente construção e reconstrução durante todo o processo de constituição da sua identidade. Nesse sentido, a identidade é uma tarefa que os indivíduos têm que desempenhar por meio da sua biografia. Sendo assim, o professor tem a tarefa de conhecer-se e reconhecer-se em suas escolhas e ações, nas quais a formação e a escola tem papéis fundamentais no processo de construção da identidade.

Em suma, a identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão, do confronto entre teorias e práticas, da análise e reflexão, dos saberes e representações de cada professor em sua experiência de vida ao longo da carreira, impregnado de representações sociais, influenciado por processos que envolvem a história pessoal, interações e as aprendizagens vivenciadas nos espaços formativos. Portanto, essa construção e redefinição da própria identidade exige do professor conhecer sua identidade e, principalmente, construir essa identidade.

## 2.2 A formação de professores/as no Brasil

A formação de professores no Brasil, segundo Gatti (2009), assinala que a oferta de escolarização básica são fatos relacionados, mas essa relação tem distâncias e desencontros contáveis. A trajetória histórica da educação inicial e continuada mostra que essa educação demorou a se estender no Brasil. E, por muito tempo, ela atendeu uma parcela mínima da população brasileira. E, assim, também foi o chamado ensino Secundário e, atualmente, o Ensino Médio.

De acordo com Gatti (2009), o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Ainda nesse contexto, a autora, destaca que, inicialmente, nas poucas escolas existentes, o atendimento aos alunos era realizado por professores leigos, com algum tipo de estudo, ou por pessoas com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras”<sup>13</sup>.

De acordo com Gatti (2009), as disciplinas específicas, no secundário, até os anos de 1940, cenário que perdurou até o final da década de trinta do século XX, quando se propôs a formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas nos cursos de bacharelados, nas poucas universidades ou faculdades existentes. As escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática.

Sobre o cenário da formação de professores, Gatti (2009) sinaliza que não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas, traços persistentes e problemáticos em nossa história.

Os primeiros ensaios relativos à formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), vão se dar a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo<sup>14</sup>, que trouxe a necessidade de os professores se instruírem nesse método de ensino esse tipo de ensino não se tratava de escola que fosse específica para a formação de

---

<sup>13</sup> A primeira lei de educação do Brasil, implantada pela Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras, em cidades, vilas e locais populosos, e adotar o método intitulado ensino mútuo.

<sup>14</sup> O ensino mútuo, ou método Lancaster, foi empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX. Os professores trabalhavam com os mais capacitados e estes ensinavam aos demais, o que multiplicava as possibilidades de atendimento de alunos. Formavam-se círculos de alunos e as posições mudavam a partir das aprendizagens formando novos círculos. No Brasil o método não teve os efeitos esperados pelos seus proponentes.

professores. Em meados dos anos 1950, o que se observa, à luz dos dados educacionais, é que o ensino “primário” começa a se expandir, de fato, no Brasil. No início dessa década, contávamos com mais de 50% da população analfabeta (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990). Data desse período também a expansão das Escolas Normais que já vinham formando professores para os primeiros anos do ensino fundamental (TANURI, 2000).

Conforme Tanuri (1979, p. 22), as escolas normais, com grandes deficiências, eram consideradas pouco efetivas. Com isso, havia nesse período certa preferência em adotar a figura do adjunto que trabalhava ao lado do regente de classe e, com este, aprendia o ofício.

As escolas normais chegaram a abranger um ciclo de formação geral e outro de formação profissional, com estudos pedagógicos relativamente alentados. No entanto, ao final da Primeira República, seu currículo, que passou por várias alterações, estava mais voltado para o domínio dos conhecimentos a serem ensinados na escola primária, ou seja, um curso que formava professores com exíguo currículo profissional ao lado de uma formação em ciências e humanidades ampliadas (NAGLE, 1977; TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani, na década dos anos trinta, uma nova face das instituições para a formação de professores se apresenta com o advento dos institutos de educação “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Buscava-se superar as deficiências que as escolas normais até aí apresentavam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas, amparadas em pesquisas, avançando em concepções pedagógico-didáticas. O efeito dos institutos de educação será contribuir para um novo padrão de escolas normais em nível secundário (hoje médio) e, com sua elevação ao nível universitário, no caso do Rio de Janeiro e de São Paulo, dão origem na Universidade do Distrito Federal e na Universidade de São Paulo, área de estudos relativos à Educação e aos cursos de Pedagogia.

Para o nível secundário de ensino não havia propriamente, até o final dos anos trinta, uma formação específica para os docentes. Estes eram profissionais com formações diversas que eventualmente vinham lecionar nessas escolas. Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia, destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura), completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e formação menos enfatizada

nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica (GATTI, 2009).

As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século XX, até o momento em que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior.

Com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, onde a educação escolar se coloca como necessária a esse fim. O projeto de desenvolvimento requeria ampliação da escolarização, sobretudo por questões econômicas e ligadas ao mundo do trabalho.

De acordo com Gatti (2009), a educação que se propôs era voltada a objetivos e metas operacionais, situados em demandas do projeto político do momento social e econômico, com apoios dirigidos a iniciativas específicas. No entanto, o crescimento da educação pública geral não obteve financiamento adequado no período. Mais uma vez o investimento federal nesse ponto foi pequeno e a responsabilidade da educação inicial ficou principalmente a cargo dos estados, o que gerou grandes desigualdades regionais. Foram incentivados os cursos profissionalizantes.

Ainda para Gatti, não houve política específica para formação de professores, nem apoios dirigidos a essa formação. No entanto, a situação encontrada no professorado pelo Censo Escolar, realizado em 1964, mostrava dados preocupantes: dentre os professores em exercício no curso primário (1ª a 4ª série), somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinham apenas o curso primário, uma parcela deles, primário incompleto (BRASIL, 1967).

No período do governo militar, dos anos 60 a meados dos 80, inicia-se a expansão de instituições particulares, ofertando formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior. Também vigoravam os exames de suficiência e os cursos de formação complementar de curta duração para graduados que desejassem lecionar no secundário e, após as mudanças advindas da reforma do ensino em 1971, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. No curso de Pedagogia foram instituídas as habilitações, com formações específicas para administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino etc.

A história da formação de professores no Brasil, segundo Gatti (2009), mostra a descaracterização progressiva dessa formação. No final dos anos 1970, muitas demandas

sociais são postas em relevo, nas quais se evidencia uma nova consciência social, e novas necessidades são explicitadas. Despontam as lutas pela redemocratização do país, e, vamos ter também um novo ciclo de disputas pela educação escolar, pelo seu crescimento e universalização do ensino e sua melhor qualificação, pela constatação da exclusão escolar de grandes camadas populacionais (ROSENBERG, 1983; BARRETTO, 1983; CAMPOS, 1986).

É importante apontar que, no início dos anos 1980, até como reação à formação reduzida e genérica dada na habilitação do magistério no ensino médio geral, a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) (BRASIL, 1983) foi implantada em vários estados do país, com proposta curricular diferenciada, oferta de formação em tempo integral e bolsas para os estudantes (SILVEIRA, 1996; CAVALCANTE, 1994; SÃO PAULO, 1992).

Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que se propôs a formação de todos os professores em nível superior, cujo teor diz respeito à formação dos professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. A formação dos professores vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo, “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI, BARRETO, 2009, p. 8). Neste contexto, a formação docente deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

Nóvoa (1995) aponta que, nas últimas décadas, os especialistas em educação têm se esforçado para racionalizar o ensino, na tentativa de eliminar todas as práticas pedagógicas que não colaboram para o trabalho escolar. Ocorre que essa racionalização resultou na crise de identidade dos professores (uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional) e “contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização” (1995, p.15).

Para Nóvoa (1992), a formação docente é mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é um momento ímpar na socialização e configuração profissional. Ela possui papel central para a atuação do professor.

E entre os processos formativos e identitários, Nóvoa (1992) sinaliza que há uma relação entre os processos formativos e a construção da identidade docente, quando ressalta que o se formar “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os

percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O que significa que a formação, primeiro, envolve um movimento contínuo; segundo, compreende que esse processo é parte constituinte de nossa identidade pessoal/coletiva e profissional.

Nóvoa (1992), em sua obra “Os professores e sua formação”, com centralidade no debate sobre os/as professores/as, ressalta que os movimentos de formação docente se apresentam como um campo de tensões entre racionalidades, que desejam nomear e afirmar, e as concepções e práticas de formação; essas tensões também se materializam quando focalizamos o/a professor/a em seu trabalho na escola.

De acordo com Nóvoa (1995), a formação não pode ser vista apenas como um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) destaca que a formação é vista não como uma acumulação de competências, mas como uma evolução biográfica, ou seja, a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. A trajetória intelectual de formação e atuação serve como método de análise para a reflexão a respeito dos elementos que constituem a identidade profissional. Nesse contexto, a abordagem autobiográfica assume um caminho promissor para superar impasses, o estudo de trajetórias individuais um modo de recuperar aspectos que se perdem na generalidade, e a memória como aquela que resgata dando valor aos sentidos e significados do trabalho docente.

De acordo com Nóvoa (1992, p.15), o campo da formação de professores se traduz pela recusa do modelo de racionalidade técnica e pela busca de um referencial que incorpore a subjetividade nos processos formativos. Para sintetizar, Nóvoa (1992) situa três olhares distintos dirigidos aos professores: na década de 1960, eram ignorados em seu potencial e autonomia; na década de 1970, foram acusados de contribuir com a reprodução; na década de 1980, controlados pela intensificação dos processos de avaliação. Contudo, localiza a década de 1980 como um marco de viragem, destacando a intensidade da produção acadêmica que se seguiu, focalizando a vida dos professores, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, a ênfase no desenvolvimento dos professores, “recolocando os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação”.

Os estudos sobre a formação de professores tomam como referência os diferentes aspectos da história, o individual e profissional, na perspectiva de analisar a formação de professores a partir da valorização destes, e, com isso, os saberes docentes ganham impulso e

começam a aparecer na literatura, numa busca de identificar os diferentes saberes implícitos na prática do professor. E nesse contexto de estudo a identidade profissional do professor passa pelo reconhecimento da relação que existe entre a construção e a identidade profissional, quanto da identidade pessoal e os saberes docentes.

Assim, surge a necessidade de pensarmos os processos de formação de professores considerando que esses sujeitos, enquanto profissionais, são pessoas e, como pessoas, são profissionais, essas “identidades” se interpelam num movimento dinâmico e complexo. Por isso, a profissão docente é “[...] um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Essa reflexão do ponto de vista de Nóvoa (1992) permite refletir sobre a importância da formação e dos professores como atores competentes, sujeitos do conhecimento e produtores de identidades individuais/coletiva. Considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada, permite identificar que identidades são construídas nos espaços de formação e que saberes são construídos socialmente, a partir de várias situações no ambiente de trabalho.

Assim, de formação, é um processo que, segundo Nóvoa (2013), pressupõe troca, interações sociais e aprendizagem contínua, num processo pessoal e singular, pois, o processo de formação e construção da identidade pessoal e profissional não está dissociado, está intimamente ligado nas relações tecidas consigo e com o social, entre o eu e o outro.

A formação docente constitui-se como elemento basilar para se atingir os objetivos da educação, devendo estar adaptada à realidade presente na sociedade em que se insere. O que implica conceber que a formação é um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento que deve ser repensado, articulando-se com as concepções teóricas que vem sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Nessa direção, torna-se importante considerar, dentre outros, aspetos pertinentes à formação, pois vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão.

### **2.3 A formação continuada de professores**

A formação continuada tem recebido atenção de destaque, segundo os indicadores de pesquisas realizadas na área que revelam o elevado número de docentes que participam de

atividades ou cursos com esse objetivo, segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 analisados por Catrib et al. (2008).

Segundo Gatti (2009), é preciso considerar, nesses indicadores, que a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Vários programas de capacitação de professores para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa foram implementados no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos com questões de ensino. Alguns desses programas duraram mais de uma década, com repercussões pontuais na melhoria do trabalho nas escolas.

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980. Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes (GATTI; NUNES, 2008).

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Com o desenvolvimento intenso

de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas surgem,

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. (GATTI, 2009, p. 201)

Para Gatti (2009), nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, a participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

A esse respeito Gatti (2009) destaca que “ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema”. E considera, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento.

Tal conceito de capacitação apresenta-se como um novo paradigma, centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes dos recursos profissionais. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa.

O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada a partir dos novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Nesta concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo

de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Para Gatti (2009), a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

A análise desses dois modelos, segundo Rego e Mello (2002), ponderam que o modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo, pois permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo. Contudo, quando limitado às dimensões de uma unidade escolar, não responde às necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social e amplitude para atingir o corpo docente em seu conjunto, cuja dimensão quantitativa é de elevada monta.

No entanto, embora apoiado por políticas de governo mais recentes, seus efeitos, da perspectiva do sistema como um todo, não alcançam os níveis desejados. Por outro lado, a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Ambos os modelos, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva, supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demanda condições institucionais e estruturais propícias.

A esse respeito, André (2004) destaca que, se na década de 90, o objeto de estudos privilegiado pelos investigadores são os cursos de formação inicial, dez anos depois os temas escolhidos para investigação são o professor e a construção de sua identidade.

Nessa perspectiva, os avanços na legislação da formação continuada, segundo Gatti (2009), sinalizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, como importante ao debate e aos desafios da formação continuada. Baseando-se nas experiências desenvolvidas mais intensamente a partir dos anos 1980, em alguns estados da Federação, estipula, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira

do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, o qual diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, no qual se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Nesse sentido, segundo Gatti (2019), os impulsos proporcionados pela nova legislação ampliam as responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e as demandas crescentes de setores sociais veio se somar à regulamentação dos recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que, pela primeira vez no país, deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

O passo mais recente em direção a concentrar esforços no âmbito nacional para qualificar os cursos de formação continuada no país, é um conjunto de normas específicas sobre o assunto que compõe a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, recentemente instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro do ano de 2009. Esse documento norteia a possibilidade de articular ações de educação continuada de docentes entre os três níveis de gestão: União, Estados e Municípios

A Política Nacional de Formação de Profissionais instituída pelo Decreto nº 6.755/09 procura organizar, em regime de cooperação entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica.

No que se refere à formação continuada, entre seus princípios estão a equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos

das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Prevê, ainda, apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar sendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação.

Segundo Gatti (2009), para que o processo de desenvolvimento da capacitação seja efetivamente apropriado e incorporado à prática docente, há necessidade de continuidade nessas políticas, e não as interrupções sucessivas nessas iniciativas como temos assistido ao longo dos últimos 20 anos. E destaca que,

A iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender à crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. Essa situação, amplamente analisada nos debates educacionais, e nos estudos e pesquisas sobre o assunto, tem alertado os educadores, os políticos e administradores da área para a necessidade de uma ação concertada no âmbito nacional, como estratégia de qualificação da formação de professores, incluindo aí a formação continuada. (GATTI, 2009, p.199)

Nesse sentido, Gatti (2009) afirma que o elo entre a formação inicial e a formação continuada é uma necessidade de apoio aos que iniciam a docência. Essa preocupação se amplia quando se compreende que a trajetória profissional do professor é constituída de momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas, demandando atenção mais focalizada em termos de objetivos.

Diante do exposto, a formação inicial e continuada, para alcançar uma direção que supere a “reciclagem” e a capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está por ser construído. Um cenário em que a pessoa do profissional assuma o protagonismo do processo da sua formação. Para tanto, o primeiro aspecto a ser modificado não é o da formação continuada, mas o da inicial. De certa forma, deve-se compreender que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura, por isso, a necessidade de orientação e apoio na formação e atualização das formações defasadas por meio de programas de formação continuada.

## 2.4 A relação entre os saberes e identidade docente

O debate sobre os saberes docentes é considerado recente no campo das ciências da educação no Brasil e surge a partir da década de 1990, e no âmbito das pesquisas educacionais brasileiras, vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

Os estudos e debates no âmbito nacional das pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

Diante desse panorama, é necessário repensar a formação de professores a partir do contexto onde se efetiva a prática docente, ou melhor dizendo, olhar para o cotidiano do contexto escolar, os sujeitos e suas relações, sua dinâmica, seus modos de organização, suas rotinas, a fim de compreender a formação no âmbito das reformas educacionais e os reflexos dos processos e programas de formação de professores. Tardif (2014) têm demonstrado o distanciamento entre o que os cursos de formação desenvolvem em seu currículo formal com a realidade das salas de aula, bem como da concreticidade da prática docente.

Nesse contexto, a identidade carrega as marcas da própria atividade de cada sujeito e boa parte da existência é caracterizada pela atuação profissional. De acordo com Tardif (2014, p. 57), com o passar do tempo, ele vai se tornando, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses.

Essas considerações apontam para a urgência de estudar a identidade docente considerando os saberes como um dos aspectos que configuram a profissão de professor, e ainda, defendendo a posição de que a identidade profissional do professor, assim como enfatizado por Tardif (2014),

é um percurso, um caminho, uma trajetória; ela vai sendo formada no interior do trabalho docente, uma atividade que mobiliza diversos saberes. Essa identidade é móvel, ela acompanha a dinâmica do real, tem a capacidade de se formar e transformar no entrecruzar das relações sociais em diferentes contextos. Ora, as personagens utilizadas relações sociais em diferentes contextos.

Com relação à formação, destaca-se a ênfase nos saberes docentes presentes na prática do professor que, segundo Tardif (2014), a noção de saber compreende um sentido mais amplo, trata-se de um conjunto de saberes dos professores aplicados em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Nesse sentido, pode-se dizer que a relação entre os saberes e identidade docente passa, necessariamente, pelo reconhecimento da relação intrínseca que existe entre a construção, tanto

da identidade profissional do professor, quanto da identidade pessoal e os saberes docentes. Dessa forma, os saberes, enquanto inerentes à prática docente, são constitutivos e constituintes da identidade docente. Do ponto de vista defendido por Tardif (2014), eles estão ligados intrinsecamente à construção da identidade docente e se realizam pela materialidade desse trabalho concebido enquanto atividade.

A sala de aula, espaço onde a atividade docente se materializa, é também um espaço de produção de saberes, no qual se apresentam em diversas categorias, consoante Tardif (2014), e que exercem relação entre a identidade e saberes docente, os quais consideramos não ser apenas uma identidade profissional, mas uma identidade pessoal que define o Ser Professor como um sujeito que possui identidades.

A abordagem de Tardif (2014), em sua análise sobre os saberes docentes, traz importantes considerações a respeito da relação entre os saberes e a identidade, há uma interrelação entre os diversos saberes, ou seja, o saber docente é constituído em interação com os demais saberes mobilizados pelos professores, e assim, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Portanto, a prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, entre esses saberes estão aqueles oriundos do exercício do trabalho docente, da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Pode-se dizer que os saberes docentes exercem influência no processo da identidade profissional, são a base da identidade. A relação ocorre durante as atividades teóricas e práticas e envolve o comprometimento do profissional nessa relação, eles interferem diretamente na construção da identidade profissional.

Considerando que os saberes se constituem como alicerce da ação pedagógica do professor, percebe-se que existe uma relação entre os saberes e a construção da identidade que possibilita ao docente reconhecer-se como profissional e, também, o torna apto a desenvolver sua prática pedagógica de maneira efetiva e particular, pois cada professor possui saberes próprios adquiridos nas experiências individuais e coletivas.

As múltiplas experiências dos saberes caracterizam-se como basilar para o desenvolvimento do trabalho e conseqüentemente da prática pedagógica, que se articulam entre a prática docente e identidade e os conhecimentos adquiridos através da formação inicial ou continuada dos professores.

### 2.4.1 O saber dos professores

Do ponto de vista de Tardif (2014, p.11), a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para Tardif, a prática integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm a partir das diferentes relações, é um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse sentido, não há um saber em específico, mas, os que nascem das realidades sociais, organizacionais e humanas, nos quais os professores se encontram submersos.

No contexto dos ofícios e profissões, para Tardif (2014), não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo. Para este autor, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola. Por isso, os saberes docentes estão relacionados com os elementos constitutivos do trabalho docente.

Do ponto de vista defendido por Tardif (2014), os saberes estão ligados intrinsecamente à construção da identidade docente e se realiza pelo trabalho enquanto atividade. Segundo esse autor, o saber é constituído em interação com os demais saberes mobilizados pelos professores, assim, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.

Nessa ótica, Tardif (2014) considera que a identidade docente está intimamente ligada aos saberes que são mobilizados no exercício da profissão docente, pois assim como a identidade é um constructo social, também o saber é sempre um saber social, construído na interação com o meio social, inclusive na relação com o outro, os alunos. Porém, o que o autor incessantemente indaga diz respeito aos inúmeros e plurais saberes que o professor mobiliza no exercício de sua prática.

O saber docente é um saber social, porque ele é partilhado na coletividade, no encontro com o outro, é definido por diversos atores sociais, uma vez que o professor nunca define sozinho o seu próprio saber, essa decisão é fruto de um processo de negociação entre diversos grupos. Mas, não podemos desconsiderar que, na formação inicial e permanente, os saberes

docentes dão subsídios para preparar o futuro professor, para atuar na profissão, conferindo autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral. Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes não advêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. O processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade.

O saber dos professores é a prática que integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, é um saber plural, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

#### 2.4.2 Os saberes da formação profissional

São os saberes transmitidos pelas intuições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de Ciências da Educação). As universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores competem apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2014, p.36)

#### 2.4.3 Os saberes disciplinares

Saberes produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos. A prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Isto é, os saberes denominamos de saberes disciplinares apresentam-se sob a forma de disciplinas como matemática, história, literatura etc. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2014, p. 38)

#### 2.4.4 Os saberes curriculares

São os saberes que, no decorrer da carreira docente, os professores se apropriam, são os chamados curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2014, p.38)

#### 2.4.5 Os saberes experienciais

São os saberes dos professores que, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Pode-se chamar de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2014, p.39)

Esses saberes são elementos constitutivos da prática docente que se articulam com os diferentes saberes. De acordo com Tardif (2014), são saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

Para Tardif (2014), estudar o cotidiano e os saberes da experiência profissional possibilitam descobrir como as experiências e os saberes que dela emergem caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade, delimitando o modo como o professor se vê e entende sua profissão. Assim, pode-se dizer que a formação da identidade do professor caracteriza-se como um processo complexo, e, neste processo, os saberes docentes fazem parte dessa construção, que constituem a identidade docente. Nessa perspectiva, a abordagem sobre os saberes docentes contribui para compreensão das relações dos professores com seus próprios saberes e os aspectos que fazem parte da construção da identidade, a partir da significação social da profissão e revisão constante dos significados sociais da profissão.

Em suma, o saber docente é a condição do novo profissionalismo, que Tardif (2014) caracteriza como saberes provenientes da formação inicial e contínua, evidenciadas nas relações

de exterioridade e que se inserem, hoje, numa divisão social de trabalho intelectual entre produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pela formação, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer. Nesse sentido, os saberes experienciais surgem como vital do saber docente, pois, a partir das relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade, os professores constroem sua própria prática. Assim, pode-se dizer que os saberes experienciais não são como os demais saberes, pois, por intermédio dos demais saberes, são retraduzidos na prática cotidiana e na experiência vivida.

## **2.5 Profissão docente: dilemas e desafios da vida profissional docente**

A profissão docente é um contexto demarcado pelo aspecto determinante da socialização profissional que, segundo Dubar (1992;1994), afirma que o trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho.

Esse processo, em termos sociológicos, destaca que o trabalho modifica a identidade do trabalhador. Na inserção no ambiente de trabalho, o processo de socialização, que consiste na negociação de formas identitárias, possibilita construir a identidade para si e a identidade para outro. A discussão sobre o trabalho, segundo Tardif (2014), carrega as marcas de sua própria atividade e existência caracterizada por sua atuação profissional. Nesse sentido, o saber se modifica e, com o passar do tempo, o professor ou professora vai se tornando um professor, com sua cultura, opiniões, funções, interesses e identidades. Dessa forma, a profissão docente é um trabalho importante e elemento efetivo para compreensão e construção da identidade.

Ao lançarmos mão da perspectiva do trabalho docente, consideramos oportuno dialogar sobre os aspectos contextuais de nosso tempo, o que implica examiná-lo em suas múltiplas nuances, isto é, articulado ao conjunto de elementos que condicionam sua natureza e, principalmente, às condições objetivas e subjetivas, ligadas a questões sociais de trabalho e valorização profissional.

A profissão docente, há mais de dois séculos, constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. É por isso que, para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função

que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

A realidade do cenário atual de trabalho do professor é marcada por condições adversas de trabalho, relacionadas diretas ou indiretamente à atividade pela carreira docente. Essas condições adversas dizem respeito à massificação do ensino, à precarização e à flexibilização do trabalho, bem como às extensas jornadas, à falta de infraestrutura, turmas com lotação superior ao número recomendável de alunos, baixos salários, às transformações sociais, violência nas escolas, adoecimento dos professores e ao progressivo aumento das demandas atribuídas às instituições de ensino, as quais incidem expressivamente nas exigências relativas à atividade docente.

As exigências relativas à atividade docente tornam o trabalho destes profissionais cada vez mais complexo, na medida que demanda maiores responsabilidades dos profissionais docentes. Nessa perspectiva, a abordagem sobre o trabalho docente configura-se como uma proposta para pensar os sentidos da profissão e o trabalho dos professores que se constitui como objeto de reflexão, com destaque às questões que envolvem o trabalho e a relação com a construção da identidade profissional docente.

Para entender o trabalho docente e compreender a docência como profissão, é necessário pensar o trabalho como ofício do professor, considerando a presença do “objeto-humano”; este modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, o que confere a este profissional uma grande responsabilidade no seu fazer profissional (TARDIF, 2008, p.31).

O trabalho profissional docente se fundamenta na interação humana, entre sujeitos que se encontram, que se relacionam, dando à profissão sentidos e significados. Discutir a profissão docente nos instiga a pensar sobre a forma como tem se caracterizado e qual a natureza dessa profissão. Nóvoa (2009), ao discorrer sobre este tema, aponta que:

O que caracteriza a profissão docente é um lugar do outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. [...]as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 33).

Pensar a profissão docente remete a possibilidade de pensar o sentido da profissão, caracterizado pelas ações do fazer docente, o que implica refletir as inúmeras situações que os

professores/as vivenciam e, nas quais, são desvalorizados, muitas das vezes, pelos próprios professores, que, diante das condições precárias de trabalho, se veem sem valor em relação a outras profissões.

Assim, o trabalho docente repercute diretamente sobre o professor, na identidade e na experiência profissional. Nóvoa, (1992, p. 16) destaca que a profissão docente é “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”. A docência possui, em sua essência, características que permitem diferenciá-la de outras formas de trabalho humano, e a forma como o professor concebe o trabalho contribui para a construção da sua identidade profissional docente. Essa concepção é de suma importância para compreendermos suas implicações relacionados à construção da identidade profissional, bem como as tensões que geram nos professores e que afetam o processo de construção da sua identidade profissional.

No campo da discussão acerca da profissão docente, insere-se também como profícua reflexão os desafios da vida profissional, levando em conta as condições de carreira e salário dos trabalhadores em educação, considerados com um dos dilemas dos professores e professoras. Discutir a carreira e o salário de docentes toma sentido uma vez que refletir sobre as condições profissionais desses trabalhadores e a atratividade dessa profissão para as novas gerações é imperioso e essencial. Aspectos como falta de professores em algumas regiões e em determinadas disciplinas, e o abandono de carreira nos dizem da importância de considerar as condições reais da profissionalização docente (LAPO; BUENO, 2003; MOTTER, 2007).

Segundo Gatti (2009), a situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e ao salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura da carreira no setor público, há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental, na incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional.

Conforme Gatti (2009), o estudo de diversas carreiras profissionais, no âmbito das sociedades contemporâneas, mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões, onde uma determinada profissão é exercida.

No Brasil, as ênfases valorativas da profissão de professor variam muito conforme a região do país, porém os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios, em estatutos de carreira e em salários, de modo a refletirem a importância retórica a esse profissional atribuída.

Destaca-se que os estudos na área de sociologia do trabalho e na valorização social real de uma área profissional trazem reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos.

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas “mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas”, conforme explicitam os autores (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 68-73).

Hoje o trabalho docente vem sendo, cada vez mais, colocado em contexto de progressiva especialidade profissional, porém, nem sempre prevalece essa visão nas políticas locais ou regionais, no trato das questões da carreira docente. No que diz respeito à carreira docente na educação básica, Gatti (2009, p. 240) destaca que,

Embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades.

Esse cenário tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

Outra questão relevante é o plano de carreira dos professores. A existência de planos de carreira para o magistério é um princípio que foi consolidado na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67:

Estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial,

progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho

No entanto, Gatti (2009, p. 249) destaca que,

Os dados consultados é que essa profissão até quase o final dos anos 1990 não contava na maioria dos municípios e em alguns estados com um marco regulatório. Na segunda metade dos anos 1990, na medida da implementação pelo governo federal do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, hoje da Educação Básica (Fundef/Fundeb), e das exigências postas como condição para o recebimento de retribuições financeiras para os sistemas estaduais e municipais de educação escolar.

Nos estados e municípios maiores, aparece, na legislação do plano de carreira, a consideração da formação continuada para a progressão horizontal, combinada proporcionalmente com os quesitos básicos de formação e tempo de exercício. Mas, ainda não há, de modo geral, a incorporação de outros fatores de qualificação docente na carreira profissional, tal como esta foi regulamentada em estados e municípios brasileiros.

Gatti (2009, p. 252) considera que a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculados a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores e que demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência, na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações.

Nesse sentido, o trabalho docente se insere como elemento importante para a construção da identidade profissional, pois é no local de trabalho, nas relações e interações que o professor constrói sua identidade, os saberes dão sentido à profissão docente. O trabalho, nesse aspecto, tem sido apontado como uma atividade de interações humanas, em vários contextos e, das relações sociais na escola (TARDIF, 2008, p.19).

E, por ser uma atividade social, envolve experiências de interações sociais, que se estabelecem durante a trajetória profissional docente e nos saberes, que não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

Para Tardif e Lessard (2005, p.45), é na construção cotidiana das situações de trabalho que a profissão docente vai se configurando, contribuindo para o entendimento de um trabalho cuja atividade é essencialmente social. Uma atividade que envolve parceria, um trabalho de interações humanas, em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Nesse pensamento,

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45).

O processo de reflexão trazido nessa discussão destaca não só o sentido da profissão docente, mas, a possibilidade de repensar o lugar do docente neste espaço, compreender a importância dessa profissão e, acima de tudo, buscar a construção de espaços formativos, que contemplem não somente o professor/a com conhecimentos para sua prática profissional, mas que também possibilitem se conhecerem e refletirem sobre a sua condição de sujeitos.

É no decorrer do processo de formação de professores que se produz a profissão docente. É um lugar para além da aquisição de técnicas e conhecimento, é sobretudo, um momento de socialização e configuração desta profissão. Para compreender esses aspectos, é necessário haver um corpo de conhecimento profissional específico para a desconstrução de concepções simplistas sobre o fazer docente e, conseqüentemente, valorizar e incentivar a profissionalização do professor, seja qual for a área de atuação.

A esse respeito, Gatti (2009) sinaliza que, para a valorização da carreira de professor, é necessário considerar alguns aspectos. O primeiro diz respeito aos cuidados com a formação na graduação, com a necessidade de se reformular e manter constantemente atualizada a formação inicial básica dos professores, contando com formadores de professores preparados para conseguir que seus alunos (futuros professores) aprendam a ensinar. Ou seja, começar a qualificar melhor os futuros professores na graduação.

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, hesitações e de recuos. Nóvoa (2014) destaca que a compreensão do processo de profissionalização, demanda um olhar atento às tensões que o atravessam. No entanto, não se pode fixar um retrato do profissional, pois a história da profissão docente continua desenvolvendo-se segundo processos contraditórios.

Partindo das diferentes perspectivas que assinalaram a desprofissionalização, ou proletarianização, a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas, a discussão sobre a profissão docente tem a memória como valioso registro dos contextos mencionados no contexto da profissão, que nos revela o processo de profissionalização e serve de análise a uma série de problemas que afetam os professores e que nos inquieta a pensar como esses problemas

têm impactado a vida profissional de professores/as e, conseqüentemente, as identidades profissionais docentes.

### CAPÍTULO III

#### **3 MEMÓRIAS DE PROFESSORES: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ABAETETUBA**

*Nos depoimentos orais os sujeitos ao evocar, dá voz, faz falar, dizem de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evocam eles estão vivendo atualmente e com uma intensidade nova as suas experiências.*

*Bosi (2003, p. 44)*

As narrativas orais servem como fonte de análise das memórias dos professores, as quais possibilitaram investigar a construção da identidade profissional docente. Adentramos no universo das narrativas orais como o “lugar” privilegiado para conhecermos a história de vida e as memórias dos professores/as que expressam o passado e presente deles e possibilitam construir o itinerário das identidades profissionais docentes.

No percurso das trajetórias históricas e das narrativas, podemos reconhecer que identidade(s) foram construídas pelos professores no cotidiano do trabalho docente, que nos remete ao desafio de experimentar, na escrita das narrativas, a possibilidade de interpretar as identidades presentes e construídas pelos professores/as.

Compreender essa dimensão formativa possibilita refletir que a docência não se constrói somente na formação ou no exercício da carreira, as representações, concepções da profissão, as práticas pedagógicas, estão relacionadas à possíveis itinerários de construção da identidade que nascem da experiência, dos saberes, das relações tecidas no cotidiano da escola.

“Desvendar” o universo simbólico de determinado grupo social implica, necessariamente, recompor o cotidiano, as subjetividades e sensibilidades através das representações construídas por estes sujeitos. Nesse sentido, o encontro pessoal com os entrevistados ganha destaque, pois, nos revela possíveis caminhos para construir o itinerário das narrativas e, assim, responder o questionamento inicial: como os professores constroem suas identidades profissionais docentes? O qual nos motivou `s pesquisa.

Nesse percurso, apresento os sujeitos da história e as análises da pesquisa que compõem a trajetória profissional dos professores/as em suas histórias de vida, formação, profissão e identidade docente que foram agrupados segundo as categorias de significados, com a finalidade de possibilitar possíveis reflexões.

### 3.1 Os sujeitos da História

O encontro com os/as entrevistados/as estabeleceu-se como um momento de escuta, de respeito aos sentimentos, às emoções, aos silêncios. Foi um momento particular entre entrevistadora e entrevistados/as. Dessa forma, pôde-se estabelecer um diálogo, com o objetivo de revelar, nos tempos das narrativas, quais identidades foram construídas em cada contexto da época.

Quanto à escolha, os sujeitos desta pesquisa são professores/as do município de Abaetetuba/PA. O critério estabelecido foi professores com mais de 23 anos de experiência docente. Os protagonistas da pesquisa são quatro professores, dois homens e duas mulheres, entrevistados nos meses de janeiro a julho de 2021.

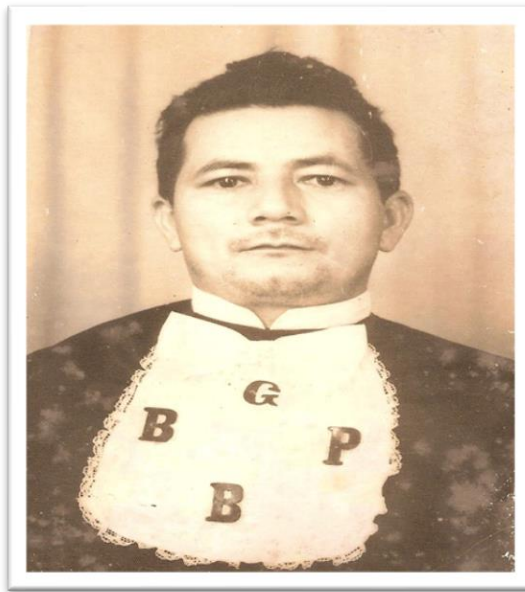
Após a qualificação da dissertação, duas professoras foram incluídas seguindo os mesmos critérios estabelecidos na pesquisa. Os informantes da pesquisa relataram suas memórias de formação inicial e continuada, trabalho docente, saberes, identidades nas experiências de vida docente, que sintetizam as narrativas de memórias como primordial para conhecer o itinerário e identidades profissionais docente. Dentro de cada temática, os eixos que nortearam as entrevistas possibilitaram apresentar a história e a memória de cada professor.

Como mencionado anteriormente, todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial, seguindo todos os protocolos de segurança, e assim, os informantes compartilharam suas vivências e experiências profissionais.

Nos depoimentos, os professores foram participativos e expressaram seus sentimentos acompanhados de momentos de emoção, tristeza, indignação, com intensa nostalgia da época. Quando entramos no universo do “outro”, somos envolvidos pelas tramas das lembranças pessoais desses sujeitos que evocam, dão voz, fazem falar e, em meio às dificuldades de um tempo atípico, trilham caminhos possíveis a nosso objeto de análise, e assim, surgiu possíveis tessituras de construções identitárias. Nesse percurso, apresentamos algumas informações sobre os entrevistados traçando um breve perfil que permita situá-los no processo de análise, interpretação dos resultados e reflexões.

**a) Professor Antônio**

*“Ser professor não é uma tarefa fácil, o professor tem que gostar de sua profissão e fazer com competência.”*



Professor Antônio nasceu no dia 08 de março de 1935, 86 anos, natural das ilhas de Abaetetuba, rio Tauera, município de Abaetetuba-Pá, casado, nove filhos (04 homens e 05 mulheres), residente na cidade de Abaetetuba, onde professor e diretor nas escolas públicas. Atualmente, é professor aposentado. Na entrevista, realizada no dia 24 de janeiro de 2021, o professor Antônio relatou suas memórias de formação e trabalho docente realizado nas escolas de Abaetetuba-Pará. As lembranças do professor remetem aos desafios da formação e exercício da profissão docente. Antônio destaca suas formações iniciais, a formação no ensino Primário<sup>15</sup>, Ginásial, Curso Normal<sup>16</sup>, Curso Polivalente para o 1º Grau em Ciências Sociais e Curso de Técnico em Contabilidade e recorda os lugares onde trabalhou como professor na cidade de Abaetetuba. A história de Antônio traduz as experiências de vida e trajetória profissionais e as dificuldades dos professores/as no contexto da formação e profissão docente.

---

<sup>15</sup> No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía historicamente o primeiro estágio da educação escolar. Era formado normalmente por quatro séries, cada um correspondendo a um ano. Podia prolongar-se por até mais duas séries complementares, com vista a ampliar o conhecimento do aluno e a sua formação para o trabalho. A conclusão do ensino primário permitia o ingresso no ensino ginásial.

<sup>16</sup> Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental.

**b) Professor Paulo**

*“A grandeza de ser professor é ter contribuído para a formação de muitas pessoas.”*



Professor Paulo, nasceu no dia 16 de maio de 1948, 73 anos, natural de Abaetetuba, casado, dois filhos. É formado em Bacharelado em Ciências Econômicas, pela Universidade Federal do Pará, no ano de 1975. Iniciou a carreira docente em 1980 nas escolas públicas da cidade de Abaetetuba. Trabalhou como professor nas escolas São Francisco Xavier e Leônidas Montes, ministrando as disciplinas de Mercadologia e Técnicas Comerciais nas turmas de 1º grau, hoje denominado (ensino fundamental), e nas turmas de 2º grau (Ensino Médio). O professor exerceu o cargo de Diretor na Escola Professor Leônidas Montes, no período 18 de novembro de 1993 a 07 de março de 2001 e vice-diretor no período de 12 de junho de 1991 a 18 novembro de 1993. Atualmente, é professor aposentado desde 2012, após 30 anos na profissão docente. O professor Paulo descreve sua trajetória profissional, que tem como base as referências dos bons professores que contribuíram para a construção da identidade e relata as dificuldades que fizeram parte da sua vida e trajetória formativa e profissional.

**c) Professora Maria**

*“Ninguém nasce pronto. A gente estuda, lê, se informa, se reconstrói, muda hábitos para se adequar na tarefa de ensinar. Nada é fácil, mas prazeroso”.*



Professora Maria, nasceu no dia 22 de agosto de 1952, 69 anos, natural de Abaetetuba, mãe de três filhos, professora aposentada, formada em magistério, licenciada em Letras-UFPA, aluna da primeira turma de Letras-1987 da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Iniciou a carreira do magistério no ano de 1970. Trabalhou como professora no Projeto Minerva e Mobral e nas escolas Estaduais de educação básica da cidade de Abaetetuba, durante 30 anos. Foi professora de Gramática, Literatura e Redação no ensino do 1º e 2º graus nas escolas Professor Basílio de Carvalho; Professor Leônidas Monte; Esmerina Bou Habib e Pedro Teixeira. A professora destaca que seus grandes desafios foram o trabalho com os idosos, a formação no magistério, a realidade escolar dos alunos e do professor nas escolas públicas e sua maior conquista foi conciliar profissão com os filhos pequenos. A professora destaca que foi em meio à realidade e aos desafios que se tornou professora e sua prática estava além do ensinar a ler e escrever. A professora destaca que “o importante na profissão não é achar que sabemos tudo. Nós aprendemos e ensinamos, esse é o propósito”. A história de Maria destaca o passado e o presente dos professores/as, no contexto de políticas de formação para professores da educação básica no Brasil.

**c) Professora Ana**

*“Gosto do que faço e não me arrependo de ter me tornado professora.”*



Professora Ana, nasceu dia 20 de agosto de 1963, 58 anos, casada, mãe de três filhos, formada em Magistério, 23 anos de profissão. É professora de educação infantil na escola Municipal de Abaetetuba. A história de vida da professora Ana é uma história que traz as memórias de vida pessoal e profissional marcadas pelas experiências da escola onde trabalha há décadas como professora de educação infantil, a quais ela considera uma referência para a educação no município pelo trabalho que escola desenvolve. Ana descreve seus primeiros ensaios formativos marcados pela insegurança de quem experimentou as fragilidades da formação inicial e a insegurança no início da profissão. A difícil realidade de Ana foi marcada pelos desafios da vida profissional e, também, por formações permanentes, realidade de muitos professores/as que trabalham nas escolas públicas. Ana menciona que a experiência e a vivência no cotidiano da escola possibilitam a construção da identidade e, ressalta que, mesmo estando próximo de se aposentar, busca conhecimentos, pois, acredita que a formação permanente é importante para a construção da identidade profissional.

### 3.2 Memórias da formação inicial

Nas memórias dos professores sobre a formação inicial temos os relatos dos quatro professores/as que contam suas experiências e as dificuldades no contexto da formação de professores, na cidade de Abaetetuba.

O professor Antônio relata que sua formação inicial ocorreu no contexto do Ensino Normal e do Curso Polivalente, e com as dificuldades do tempo de estudante da época que, segundo ele, não tinha uma formação específica para a docência, pois esta era restrita e poucos tinham acesso à escolarização:

Lembro que foi Dom Ângelo Frosi, Bispo da Cidade que conseguiu uma vaga no curso Colegial Normal (professor primário) no Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA), que conclui no ano letivo de 1971. Depois fiz o Curso Polivalente, Licenciatura Curta em Ciências Naturais, no período intervalar, curso ofertado pela Universidade Federal do Pará em convênio com o governo do Estado do Pará, conclui em 11 de março de 1975. (Professor Antônio).

O Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA) era o local onde funcionava a Escola Normal em Abaetetuba, onde os primeiros professores se formavam para trabalhar no magistério. De acordo com Gatti (2009), a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então; nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.

A formação no Curso Polivalente, onde o professor se formou em Licenciatura Curta em Ciências Naturais, no ano 1975, segundo Resende (2009), surgiu durante a Ditadura Militar<sup>17</sup> em um acordo entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e só foi possível após 1964, quando então no Brasil ocorreu o golpe militar.

As licenciaturas curtas (polivalentes), como eram denominadas, eram um curso destinado a formar docentes para o ensino fundamental, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até à 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes

---

<sup>17</sup> Ditadura militar, regime militar ou governo militar é uma forma de governo em que o poder político é efetivamente controlado por militares. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura\\_militar](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar)> Acesso em: 25/07/2021.

de Biologia, Física e Química), ou em estudos sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia). Em meados dos anos de 1980, esses cursos foram extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e substituídos pelas habilitações plenas.

O professores Paulo e Maria relatam que, na época em que iniciou sua formação inicial, havia a carência de cursos para professores licenciados na cidade. Em suas memórias, também destacam a carência de cursos de Licenciaturas na cidade de Abaetetuba, relatando que muitos professores/as, que não tinham condições de se deslocarem para a capital de Belém do Pará, permaneciam na cidade e se formavam em magistério, única opção de formação para os professores/as que existiam na época, conforme os relatos:

Naquela época não havia cursos para formação de professores na cidade, por isso, tive que morar em Belém para estudar na Universidade Federal do Pará (UFPA) onde me formei em Bacharelado em Economia em Ciências Sociais, no ano de 1979. Em seguida, voltei para Abaetetuba onde trabalhei alguns anos com meu irmão no escritório de contabilidade, Aleixo Brasil. (Professor Paulo)

Fiz o Magistério uma área de formação para professores, e só depois que consegui me formar no curso de Letras na Universidade Federal do Pará, em 1992 (Professora Maria).

Os relatos de Paulo e Maria se inserem no contexto do Projeto Norte de Interiorização em Abaetetuba. De acordo com Ferranti (2018), com a implantação do Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT), sediado em Abaetetuba, fruto do projeto Norte de Interiorização desenvolvido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na década de 80, surgem os primeiros cursos em nível superior em Abaetetuba, e nos campi do interior, inicialmente em regiões estratégicas como Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém, Soure e, posteriormente em, Capanema, Tucuruí, Ananindeua, Salinópolis e outros municípios do Estado.

Com a implantação dos polos universitários da UFPA nos municípios do interior do Pará, concretizou-se o sonho de cursos para a qualificação profissional docente dos professores/as da educação básica que assegurou a possibilidade de ingresso ao ensino superior. No ano de 1986, o sonho de cursos universitários para qualificação docente se concretizou com a oferta de 2.000 (duas mil vagas) para o vestibular específico nos campi Universitários do interior, com a oferta de 5 cursos de Licenciatura Plena (Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia e História). Em 05 de janeiro de 1987, iniciaram-se os cursos de Graduação em

Abaetetuba (235 alunos); Altamira (135 alunos); Bragança (167 alunos); Cametá (143 alunos); Castanhal (227 alunos); Marabá (208 alunos); Santarém (225 alunos) e Soure (151 alunos)<sup>18</sup>.

As lembranças dos professores Paulo e Maria contextualizam a problemática da qualificação profissional na cidade na década de 80. No relato de Maria, a professora destaca que a formação em nível superior na universidade Federal do Pará, no curso de Letras, só foi possível com o Projeto Norte de Interiorização.

Este projeto apresenta-se como um marco importante no contexto da profissionalização e qualificação profissional dos professores/as no município de Abaetetuba e na trajetória profissional da professora Maria, que lembra com orgulho de ter sido uma das primeiras alunas da turma de Letras da Universidade Federal do Pará, campus Abaetetuba.

A professora Ana lembra as dificuldades do tempo de estudante ribeirinha na época que morava no Rio Guajarazinho, ilhas de Abaetetuba. As lembranças de Ana trazem à tona duas situações da realidade dos estudantes ribeirinhos: a difícil tarefa de estudar e de conciliar família, filhos e estudo, um dos motivos pelos quais Ana diz ter abandonado os estudos, naquela época:

Eu nasci e me criei na Zona Rural de Abaetetuba, lá eu cursei a 1ª e 2ª séries nos anos de 1970. Lembro, que no início da formação todos dias tinha que me deslocar para a cidade. Depois que casei, abandonei os estudos e depois que mudei para a cidade, pude retomar os estudos. Para me formar no Magistério, deixava meus filhos na escola todos de educação infantil no mesmo horário em que estudava. E no ano de 1996, me formei no Magistério, na escola Bernardino Pereira de Barros. A formação para mim, foi um desafio, principalmente, depois casei em 1982 e me tornei mãe. (Professora Ana).

Ana afirma que se formar no Magistério foi um desafio e uma conquista. A história de vida de Ana é uma realidade presente na vida de muitas mulheres, mães e estudantes ribeirinhas. Um passado, atual, pois ainda hoje reflete a realidade dos desafios da formação inicial de muitos professores/as.

Na época, o antigo magistério, era uma das opções do ensino médio, que antigamente também tinha outros nomes, como segundo grau ou colegial, a depender da época. A diferença é que formava professores, do infantil e fundamental 1 (pré-escola e primário), sem a necessidade de diploma universitário. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tornou-se obrigatório o curso superior de Pedagogia, e o magistério foi sendo gradualmente extinto. Segundo Gatti (2009), com a publicação da nova Lei de Diretrizes e

---

<sup>18</sup> O LIBERAL, 1986. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/liberal/761036>>. Acesso: 25/07/2021.

Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.

A história dos professores/as são histórias reais que desvendam o complexo cenário da educação brasileira no campo da formação de professores, fortemente alicerçada pela memória, resistência e transformações. Nesse sentido, conhecer o contexto da formação de professores no âmbito dos marcos legais contextualizados e a partir das memórias da formação em diferentes épocas vivenciadas pelos professores da cidade de Abaetetuba, provoca-nos à reflexão da profissionalização que é de suma importância para o fazer docente, pois, por meio dela, é que o futuro professor/a adquire os conhecimentos necessários para atuar em sala de aula e construir elementos pedagógicos que sustentem sua prática e identidade profissional.

Os relatos dos professores/as no contexto da formação são significativos e pertinentes, pois revelam a história individual de cada sujeito, o que nos possibilita uma melhor compreensão do tempo e dos ensinamentos trazidos pela memória das experiências vivenciadas, compartilhadas pelos professores-sujeitos que cumpriram e cumprem sua função social na sociedade à qual estão inseridos.

Nas narrativas dos professores/as, pode-se observar que a formação inicial é uma formação marcada por movimento de lutas e resistências dos professores/as, marcadas pelas fragilidades da formação e vivências da vida acadêmica, caracterizadas pelos aspectos históricos da formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão.

Descrever as vivências das trajetórias formativas dos professores e professoras serve como possibilidade de compreensão sobre o papel que a formação docente exerce na construção da sua identidade profissional. E, ao mesmo tempo, nos mostra o quanto precisamos avançar em termos de formação profissional.

Os relatos dos professores/as nos permitem revisitar memórias, buscar no íntimo os diversos acontecimentos, situações e vivências marcantes ao longo de sua caminhada de vida. Nesse sentido, a memória é importante para pensar os tempos/espacos da docência, enquanto lugar de formação e construção de identidade docente, marcada pela resistência em meios aos desafios da profissionalização docente no município de Abaetetuba-Pará.

### 3.3 Memórias da escolha profissional

Para os professores/as, a escolha pela docência deu-se pela necessidade de emprego. Eles ressaltam que, entre as décadas dos anos 70 a 80, não havia emprego na cidade de Abaetetuba e, por esse motivo, acabaram se formando em magistério:

Não houve escolha, não escolhi ser professor, naquela época fiz o Curso Normal sem pensar em ser professor. Não escolhi, aceitei porque tinha vontade de colaborar com a sociedade, com os alunos, minha família e também pela necessidade de emprego na esperança de ter uma atividade segura para o sustento pessoal e da minha família. (Professor Antônio)

Na época dos anos 70 e 80, não havia emprego, então as pessoas se formavam para dar aulas, sem nenhuma afinidade com a docência. (Professor Paulo)

A professora Maria recorda que não escolheu ser professora, lembra que na década de 70, não havia outros cursos na cidade e destaca que seu desejo era ser enfermeira, mas que não tinha condições financeiras para estudar em Belém e, naquela época, a única opção que a cidade oferecia era o Magistério. Acabou formando-se em professora e com o passar do tempo se identificou com a profissão:

Como mencionei anteriormente, eu não escolhi ser professora queria ser enfermeira, mas, como na década de 70 ainda não havia outros cursos aqui na cidade acabei me formando em magistério que na minha época era a única opção que tinha. Para não ficar sem estudar fiz o Magistério uma área de formação para professores e dentro dela me encontrei. (Professora Maria)

A professora Ana destaca que a escolha foi demarcada pela conjuntura da época e ressalta ainda que, naquele tempo, não tinha muito o que escolher e enfatizou que na cidade havia apenas dois cursos para formação de professores o Magistério e o Curso Técnico voltado para o comércio:

Na verdade, não foi uma escolha, naquele tempo não tinha muito o que escolher. Lembro-me que tinham dois cursos para formação o Magistério e o Comércio voltado para a área de matemática uma que não tinha aptidão. (Professora Ana)

Podemos analisar que a escolha pela profissão docente se deu pela falta de opção de cursos na cidade. Nos relatos dos professores/as, a escolha pela docência foi determinada pela realidade da época. A escolha e os caminhos tomados, conscientes ou não, foram direcionando-os para a docência pelo contexto em que estavam inseridos, isto é, pela ausência de cursos de Licenciatura na cidade de Abaetetuba e pela necessidade de emprego.

Podemos observar que as memórias dos professores/as, no contexto da escolha profissional para os entrevistados/as, foi uma decisão difícil, marcada pela oportunidade de trabalho e pela ausência de cursos de licenciaturas na cidade de Abaetetuba.

Os relatos dos professores apontam a carência de ofertas de cursos na cidade, o que teve forte influência na escolha da profissão. Nas lembranças dos professores/as, o cenário de escolha da profissão é demarcado pela realidade e carência de cursos de qualificação profissional na cidade e pela ausência de formação específica para outras áreas e, principalmente, pela necessidade de emprego.

Podemos perceber que, com o passar do tempo, os professores/as se identificaram com a profissão mesmo evidenciando que, na década de 70 e 80, a escolha pela docência foi marcada pela carência de emprego, ausência de políticas de formação para professores comprovadas no discurso dos professores/as que, segundo eles, não idealizaram o magistério como opção, pois não tinham nenhuma afinidade com a docência.

A realidade apresentada pelos professores/as nos mostra os motivos que os conduziram pelo caminho da docência a partir do cenário da realidade da qualificação profissional dos professores/as na educação básica. Na atual conjuntura educacional, alguns problemas resistiram ao tempo e fazem parte da realidade atual de muitos professores e professoras no Brasil, que geram insatisfação de professores face ao cenário de desvalorização e condições de trabalho, entre outros.

Nas narrativas de memórias sobre a escolha profissional, é importante considerar o contexto histórico, social, cultural, econômico da sociedade, que se encontra em constante modificações. Essas transformações incidem na vida dos sujeitos e na relação destes com o mundo do trabalho. A esse respeito Bosi (1994, p. 475) destaca que a escolha pela profissão deve ocupar um lugar na hierarquia do saber, de seu status e poder de dar voz, a sua voz a ser ouvida e de dar ouvidos a outras tantas vozes: “A fusão do trabalho com a própria substância da vida se dá também na memória” e “o trabalho não é só ação, é também o lugar da ação”. Nesse sentido, a memória tem sido de grande importância nas representações dos professores/as que só podem ser compreendidos em um contexto social.

### 3.4 Memórias da profissão docente

No contexto das memórias da profissão docente, temos narrativas de memórias dos/as professores/as que revelam o início da profissão docente e lembranças dos inúmeros desafios enfrentados durante o seu trabalho. O professor Antônio lembra que no início da profissão sentiu dificuldades e destaca que a formação inicial não o qualificou para docência, como consequência, sentiu insegurança ao assumir a turma de 5ª série, e conta ainda que o apoio de duas colegas de profissão o ajudou a adquirir a prática da sala de aula:

Quando comecei a dar aulas depois que fui contratado pelo Estado em uma turma de Supletivo, junto com a professora Osvaldina Maués, professora titular da turma. Depois na turma de 5ª série e alguns anos depois assumi a direção do Basílio de Carvalho. (Professor Antônio)

A história do professor Paulo recorda as memórias da época em que trabalhou nas escolas públicas no município de Abaetetuba, e menciona que os professores na época, não recebiam nenhum apoio necessário por parte do Estado para realizarem suas atividades práticas e desenvolverem com efetividade a profissão docente:

Comecei a carreira docente, depois que recebi o convite de um amigo que era professor naquela época que foi transferido para trabalhar em Belém, aceitei passei a trabalhar como professor em duas escolas públicas da cidade de Abaetetuba, no Colégio São Francisco Xavier, com o ensino de 2º grau na disciplina Mercadologia e na Escola Professor Bernardino Pereira de Barros no ensino de 1º grau, com a disciplina Técnicas comerciais. Na época em que estava trabalhando vi o Estado abrir as Escolas e dizer: “Toma, vai lá e te vira”, e isso, sempre foi feito. (Professor Paulo)

O relato do professor Paulo nos apresenta a indignação em relação ao descaso do governo com a educação e com os professores. No entanto, o que se pode observar é que a realidade apresentada pelo professor ainda é presente nos tempos atuais, pois, continuamente, presenciamos o descaso por parte do Estado, negligenciando direitos básicos, educação e a valorização da categoria e das condições de trabalho.

As lembranças da professora Maria remete-nos à época difícil que vivenciou no início da carreira no magistério. Ela destaca que o incentivo da mãe foi determinante para continuar os estudos e considera que o estudo foi um meio de sair da pobreza e da situação de miséria em que ela e seus irmãos se encontravam quando o pai faleceu. Ela relata que sua mãe a incentivava a estudar para que tivesse melhores oportunidades de vida:

Minha mãe foi minha grande incentivadora, lembro que tinha manhã que nós não tínhamos o café e ela esquentava uma água e pedia para gente tomar a água morna

para enganar a fome. Minha mãe não teve tanto estudo, mas sempre dizia: “Vão estudar” e assim, pegamos gosto pelo estudo. Depois que a minha irmã mais velha se casou, eu e mais dois irmãos passamos a morar com ela para estudar. Depois que formei, no início trabalhei com idosos, alguns alunos já alfabetizados. No ano de 1970, com o Projeto Minerva, depois no Mobral<sup>19</sup> e em seguida passei a dar aulas pelo Estado exercendo por 30 anos a profissão docente. (Professora Maria)

A professora Maria ressalta que na época em que trabalhou no Projeto Minerva não tinha “autonomia” como professora, apenas obedecia ao que era estabelecido pelo governo e cumpria as regras impostas. A professora também menciona que foi somente quando passou a dar aulas nas escolas do Estado que passou a ter “autonomia” para exercer sua profissão e dar aulas usando suas técnicas e saberes disponíveis para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Maria recorda que o trabalho realizado no Projeto Minerva, um programa de rádio brasileiro elaborado pelo governo federal, tinha por finalidade alcançar jovens e adultos que não possuíam o ensino de 1º e 2º Grau completo. O método era utilizado para ensinar, seguia um modelo estabelecido pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nesse programa, os professores eram monitores que, junto aos alunos, acompanhavam as aulas pelos rádio-postos, acrescidas da leitura de fascículos em horário obrigatório estipulado, a saber, fixou-se entre 20h e 20h30, de segunda a sexta-feira; de 13h e 14h15, aos sábados; e das 8h30 às 9h45, aos domingos. Na execução do Projeto Minerva, todas as emissoras do país eram obrigadas a transmitir a sua programação, veiculada após a Hora do Brasil. Foi criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (SRE), transmissões que tiveram início no dia 1º de setembro de 1970.

O Projeto foi criado em 1970 para atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para a educação de massa, por meios de métodos e instrumentos não convencionais de ensino.

---

<sup>19</sup> Criado por meio da Lei nº 5.379, em 15 de dezembro de 1967, o Mobral passou efetivamente a desenvolver sua campanha de alfabetização em massa em 1970. Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

O Projeto Minerva foi, então, concebido pelas seguintes instituições: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5.692, com ênfase na educação de adultos. Esse projeto visava a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. Ele foi implementado como uma solução, a curto prazo, aos problemas do desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico em que o pressuposto da educação era o de preparação de mão de obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início dos anos 80, e o nome Minerva é uma homenagem à deusa romana da sabedoria.<sup>20</sup> A respeito desse programa, o Estado investiu neles e em projetos educativos de ampla abrangência como uma forma de implementar suas ideias (PIMENTEL, 2009, p. 64).

É importante ressaltar o contexto apresentado pela professora Maria, das memórias de ditadura, pois, tem uma consciência histórica e, por isso, conforme Le Goff (2013, p. 107), não é “neutra” e atua como intervenção social e cultural tanto na produção de cultura, como em seus afluentes como poder, ações, espaços e campos de atuação. Essa problematização repercute ao contexto atual o qual estamos vivenciando hoje no cenário da educação e de trabalho docente.

A professora Ana lembra da insegurança que sentiu com relação à prática no início da carreira no magistério, ressaltando que a insegurança que a acometia era devido à fragilidade da formação inicial, a qual não possibilitou uma formação que a preparasse para a docência e, tampouco, para o trabalho com crianças na educação infantil:

As minhas memórias do trabalho são de um tempo presente, pois ainda estou trabalhando como professora e sempre trabalhei na mesma escola. Considero que eu vim para uma escola de Educação Infantil com pouca formação de como trabalhar com aquelas crianças tão pequenas. O início foi assim, um pouco complicado por não ter a formação específica para o trabalho com crianças e o ambiente que na época chamava muita atenção por ser um espaço sem infraestrutura, inadequado para o trabalho. (Professora Ana)

Durante as entrevistas, alguns professores se emocionaram ao recordar os fatos marcantes de suas vidas profissionais e histórias de vidas. Ao contar a história de vida da trajetória profissional dos professores/as, emergem-se novos olhares para o contexto da formação e profissão docente onde os professores/as constroem suas identidades.

---

<sup>20</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Projeto Minerva. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/projeto-minerva/>>. Acesso em: 10 nov 2021.

As lembranças dos professores problematizam os processos formativos e a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores que, segundo Gatti (2009), merecem atenção e são indispensáveis para o desenvolvimento profissional do professor. A qualidade da formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores têm íntima relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, no domínio conceitual e prático, envolvimento e compromisso com a formação de educadores.

Essa realidade remete o que, segundo Gatti (2009), ressalta que “as questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como das condições de infraestrutura são necessárias nas escolas” pois, a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas às escolas e a seus profissionais.

### **Os desafios da profissão**

Os desafios da vida profissional dos professores/as foram marcados pela insegurança em decorrência da fragilidade das formações que receberam durante as formações inicial e continuada. Nesse contexto, os professores/as têm as lembranças das memórias da realidade da profissão docente, marcadas pela ausência e pelo descaso do Estado com a escola, professores e educação:

Meu desafio foi a insegurança em assumir uma turma sem estar preparado, pois mesmo tendo a formação não me sentia seguro para trabalhar como professor. (Professor Antônio)

Não havia apoio e nem materiais didáticos, antigamente a gente tinha que se virar, não era como é hoje que tem os livros didáticos. Não havíamos chegado na “era digital”, a era dos computadores, da informática, o professor tinha que se virar, tínhamos que buscar livros antigos, pesquisar para poder trabalhar com os alunos. (Professor Paulo)

Naquela época, nos anos 70, as dificuldades eram inúmeras, salas lotadas de alunos, pouco recursos como giz, quadro, materiais didáticos, mas usávamos a criatividade. Como me formei em Magistério tinha as técnicas, só faltava a prática. Outra dificuldade era a realidade dos alunos que vinham para a escola com fome no horário do intermediário<sup>21</sup> para estudar, um dos horários em que trabalhei como professora. Outra maior dificuldade era conciliar o trabalho com filhos pequenos. (Professora Maria)

---

<sup>21</sup> O “Horário do Intermediário”, no contexto da educação brasileira, se deu devido à falta de vagas, o que levou à criação de um turno diurno intermediário: das 11h às 15h. O turno intermediário era também denominado “turno da fome”, em virtude de coincidir com o horário do almoço.

Nas narrativas dos professores, pode-se observar que as condições de trabalho caracterizadas pela falta de apoio, materiais didáticos, salas acima da capacidade de lotação de alunos, foram mencionadas como desafios da vida docente, mas, que motivaram os professores a permanecerem na profissão usando metodologias criativas para ensinar de maneira que pudessem motivar seus alunos a estudar e permanecer na escola. A realidade dos alunos e o horário do turno do intermediário mencionado pela professora Maria, mostram o cenário da educação e do trabalho como professora do Magistério. Os entraves da formação inicial também foram considerados como desafios, pois, segundo os professores, não possibilitaram uma formação que os qualificasse para o trabalho docente, aprenderam as técnicas, mas pouca prática. As lembranças desses professores revelam que, apesar das dificuldades, exerceram a profissão com dedicação e com o compromisso para além de ensinar a ler escrever.

A professora Maria também lembra que por falta de qualificação profissional foi para Belém em busca de formação e fez Estudos Adicionais<sup>22</sup>, no ano de 1984, uma complementação que, naquela época, era oferecida aos professores que tinham o Magistério, e a partir dessa complementação passou a trabalhar com turmas de 5ª a 8ª série no ensino fundamental. Nos anos 90, conseguiu ingressar no curso de Letras, na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, e passou a dar as aulas nas turmas do terceiro grau, ensino médio, antigamente. Os professores/as afirmam que, apesar dos desafios mencionados, nunca pensaram em desistir.

A professora Ana destaca as lembranças dos desafios do início da profissão. Ela recorda que a falta de recursos, de materiais pedagógicos e de qualificação profissional foram alguns dos entraves que vivenciou na profissão e recorda que o momento marcante da vida profissional foi a chegada do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)<sup>23</sup> na sala de aula, pois não sabia como desenvolver o trabalho com a inclusão:

Os trabalhos eram rodados no mimeógrafo<sup>24</sup> o tempo todo e ficava rascunhando trabalhos para dar para as crianças pintarem e escreverem. O trabalho era difícil, como a gente não tinha uma formação muito clara fui seguindo o que as outras professoras já faziam e como a escola fazia. Mas, o momento muito marcante, alguns anos atrás, foi a chegada de aluno autista na escola na turma que trabalhava, a criança tinha autismo, mas era uma criança muito inteligente e eu não tinha nenhuma formação a respeito do assunto e nem de como realizar o trabalho com uma criança autista. (Professora Ana)

---

<sup>22</sup> Os Estudos Adicionais eram uma complementação destinada aos professores do Magistério, curso de formação em Matemática, oferecido pela SEDUC.

<sup>23</sup> O autismo, cientificamente conhecido como Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno no desenvolvimento neurológico da criança que gera alterações na comunicação, dificuldade ou ausência de interação social e mudanças no comportamento, sendo geralmente identificado entre os 12 e 24 meses de idade.

<sup>24</sup> É um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em grande escala e foi um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizados no ensino.

A professora Ana, mesmo diante dos desafios, recorda que nunca pensou em abandonar a profissão, mas, confessa que houve momentos que sentiu insegurança e utiliza a expressão “queria voar”, para descrever o sentimento de insegurança diante dos desafios da profissão. Ana destaca que a chegada do aluno autista foi o momento marcante e desafiador na vida profissional. Recorda também que naquele tempo já se falava em inclusão, mas os professores não recebiam nenhuma formação ou orientação por parte da coordenação da escola ou da Secretaria de Educação Especial (SEMEC), pois no município ainda não existiam programas de políticas públicas para educação inclusiva.

Diante disso, Ana lembra que sentiu dificuldades para trabalhar com o aluno com Transtorno do Espectro Autista e proporcionar a ele uma aprendizagem efetiva de direitos, durante os dois anos, período do ano letivo escolar em que esteve responsável pelo aluno. Para superar o desafio, a professora Ana lembra que procurou estabelecer a parceria com a família e conhecer a realidade do aluno e, dessa forma, possibilitou a permanência e inclusão dele na escola. Ana também destaca que o aluno possuía várias dificuldades em relação às atividades de vida diária (AVD), relacionadas ao autocuidado, à manutenção do corpo, como, por exemplo, a alimentação, banho, higiene oral, trocar de roupa, dentre outras. Ela lembra como foi difícil para ela presenciar as dificuldades do aluno em suas necessidades básicas de locomoção, higiene e autonomia e ter que dar conta de tudo sozinha.

Os relatos de memórias da professora Ana apresentam o retrato da educação no cenário da inclusão e as dificuldades no cotidiano escolar. Ana ressalta, que naquela época, os professores não recebiam apoio e formação para atender os alunos com deficiência. O cenário atual de inclusão no município, hoje apresenta outro contexto, pois, os professores/as que possuem alunos com deficiência em sala de aula tem um profissional de apoio escolar que auxilia o professor/a e acompanha o aluno.

A realidade relatada pela professora Ana foi solucionada a partir do ano de 2009, quando foi implantado em toda a rede pública de ensino de Abaetetuba o “Programa Professor Cuidador”, com objetivo de instituir um professor auxiliar responsável em acompanhar diariamente, durante todo o ano letivo, alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino, cujo acesso lhes é garantido por lei. Por meio desse programa, a Secretaria de Educação Especial (SEMEC) implementou e regularizou, a partir da portaria de lotação do ano letivo de

2009, a função de “Professor Cuidador” no quadro de magistério, garantindo ao aluno o atendimento de forma digna e eficaz<sup>25</sup>.

A proposta fundamental do programa foi promover de fato a inclusão destes alunos na rede regular de ensino, garantir o acesso às escolas públicas e criar práticas metodológicas que garantissem a permanência com sucesso do educando. Nesse sentido, o programa professor cuidador é resultado de uma série de medidas administrativas e pedagógicas, que envolvem desde mudanças arquitetônicas na escola até mudanças atitudinais, visando preparar a comunidade escolar para a inclusão e, também, prevê a integração da escola com áreas como saúde e assistência social.

Nesse contexto, é importante ressaltar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que insere a seguinte normativa:

"[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar".

Foi somente a partir de 2008, com a publicação do documento orientador “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), que ocorre a redefinição da organização da Educação Especial. Com a mudança, tal modalidade, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deixa de ser substitutiva ao ensino comum e assume caráter complementar ou suplementar.

Nessa nova configuração, o professor especialista em Educação Especial direciona suas ações para atender as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mediante o atendimento educacional especializado (AEE) que deve ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais. Além das inovações de espaços e serviços, houve ainda a incorporação de novos profissionais: os tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio.

A Resolução CNE/CEB nº 2/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, anuncia, em sua redação, um serviço de apoio pedagógico especializado, realizado na sala comum mediante:

Atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e

---

<sup>25</sup> As informações têm como fonte o documento do “PROJETO PROFESSOR CUIDADOR”, elaborado pela coordenação de Educação Especial-SEMEC /2009, Abaetetuba-Pará.

outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, p. 2).

Sendo assim, pode-se interpretar que essa resolução aponta a presença de um profissional para apoiar o professor da sala comum no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) aponta que,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, p. 17).

Com relação aos alunos com transtornos do Espectro Autista, a legislação 9.061 garante e institui a política Estadual de proteção aos direitos de pessoas com transtornos do Espectro Autista<sup>26</sup>. A finalidade da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - PEPTEA, instituída como um conjunto de princípios, objetivos e instrumentos de ação fixados nesta Lei, tem por finalidade o estabelecimento de estratégias e o fomento à atenção e proteção dos direitos das pessoas autistas, por intermédio de programas e projetos que atendam às suas peculiaridades e necessidades, observadas as garantias previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei Federal nº 12.764, de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), na Lei Federal nº 13.146, de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) e no Decreto Federal nº 6.949, de 2009, que aprovou e introduziu na legislação brasileira a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Os relatos dos professores/as revelam a realidade da profissão docente e os desafios que professores e professoras vivenciaram em suas trajetórias de vida profissionais, bem como nos permitem problematizar e refletir o contexto histórico da realidade e da cidade e os mecanismos de resistência às situações vivenciadas na profissão docente que possibilitaram aos professore/as firmarem-se enquanto profissionais docentes e, desse modo, construíram suas

---

<sup>26</sup> Lei Nº 9061 DE 21/05/2020 Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - PEPTEA, cria o Sistema Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e o Conselho da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - COPEPTEA, dispõe sobre a expedição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - CIPTEA, altera a Lei nº 5.838, de 1994. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=395814>>. Acesso: 22/09/2021.

identidades. Pode-se observar que os fatos mencionados inerentes à história e à memória dos professores e professoras atravessaram o tempo e permanecem presentes no contexto contemporâneo da profissão docente.

Nas lembranças do início da carreira, destacam-se as vivências marcadas pelo desafio inicial do ingresso à carreira docente, memórias marcadas por situações de descaso do governo que afetam a construção da identidade e o desenvolvimento profissional. Nas situações relatadas pelos professores/as, as suas falas expressam as memórias do tempo do trabalho e alguns aspectos relevantes na construção da identidade profissional. São lembranças que traduzem a vida docente marcada pelos desafios, os quais conseguiram superar com determinação e, principalmente, resistência e pelo desejo de continuar na profissão.

Os relatos dos professores/as ressaltam a importância da formação inicial e das relações sociais estabelecidas no trabalho que contribuíram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Outro aspecto importante nas narrativas dos professores/as enfatiza a carência da formação pedagógica, principalmente, no início da carreira, lacuna que desencadeou dificuldades. Nesse contexto, os desafios nos mostram a importância da formação e a forte influência que ela exerce nas orientações da prática para que a educação cumpra seu papel social à produção e à socialização do conhecimento, bem como, ao estabelecimento de condições para que haja a promoção da cidadania.

## **A prática profissional**

Alguns professores aprenderam a ensinar com a experiência e com os modelos de professores dos quais foram alunos e na “marra”, como lembra a professora Maria, ao utilizar essa expressão para explicar que aprendeu a ensinar na prática, com pouca formação ou técnica:

Aprendi a ensinar durante a formação no curso Colegial Normal na disciplina didática que me possibilitou o suporte para a prática. Depois na prática, observando a Professora Osmarina Raimunda Rodrigues, que era titular da turma de 2ª etapa do Curso Supletivo e também a Professora Osvaldina Maués, titular da 5ª Série quando ficava nas turmas. Para mim, ser professor não é tarefa fácil, tem que ser dedicado, tem que aprender e para gente aprender tem que ser na prática entre os erros e acertos. Na prática se aprende, corrige e refaz os erros. Tem que gostar de ser professor e se dedicar a aprendizagem dos alunos, fazer amizades. (Professor Antônio)

Aprendi a ensinar e Ser professor com os professores durante a formação. Tudo o que eles me ensinaram, naquele tempo, década dos anos 70, ainda está na minha memória, graças a Deus tive grandes mestres. Para mim, Ser professor é ser um educador e acima de tudo um conhecedor que sabe compartilhar seus saberes e ser educador. E

sendo educador contribuí na formação e educação de muitas pessoas em Abaetetuba.  
(Professor Paulo)

A prenda na “marra”, na vontade de ensinar, o que não sabia perguntava aos professores mais antigos. Baseava-me nos livros e preparava as minhas aulas com antecedência. Durante a formação, assim aprendi a ensinar na prática e peguei o gosto por ensinar. (Professora Maria)

No contexto da prática profissional, a professora Maria ressalta que para ensinar não existe uma receita ou um único procedimento, pois “ninguém nasce pronto, também não é do dia para a noite, que se aprende a ensinar”, o professor precisa estudar, lê, se informar, e assim, se (re)constrói, enquanto professor, o que requer mudanças de hábitos para se adequar na tarefa de ensinar.

Nesse percurso, os professores ressaltam que o processo da prática é longo, “não é uma tarefa fácil”, se adquire com o tempo. Aprender a ensinar é um propósito que exige uma flexibilidade, um processo exige a compreensão sobre a prática profissional e o professor/a precisa ter “vocação” para ensinar, o que significa que os professores devem ser apaixonados pelo que fazem.

Para alguns teóricos, essa concepção é perigosa, pois, reforça a ideia de que o educador nasce com um dom, pois os professores também precisam aprender que o processo da aquisição do conhecimento é crítico e reflexivo, e aprender a ensinar, antes de tudo, é aprender sobre seu ofício e sobre as ferramentas que ele tem à sua disposição. Dessa forma, pensando conforme Tardif (2002, p. 39),

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

A disciplina didática também foi importante para o exercício da prática profissional dos professores. O ser profissional requer um trabalho com objetividade, levando em consideração a complexidade da profissão docente.

A educação é uma práxis social complexa (ALMEIDA e PIMENTA, 2014), realizada em diferentes espaços sociais, capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo. A práxis está intimamente ligada à prática, estabelecendo a necessidade de conhecer para compreender e, posteriormente, modificar a realidade na qual atua.

A prática docente, considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a

instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Assim, a prática docente é considerada uma prática social, a qual deve ser refletida e desenvolvida de maneira dialética e organizada, objetivando-se como uma práxis crítica e reflexiva que deve subsidiar a construção de saberes e possibilitar ao professor constitui-se como professor. Nesse sentido, a discussão sobre prática profissional pode ressignificar conceitos que possibilitem espaços para reflexões e debates, ou seja, uma busca constante de uma formação coerente da identidade pessoal e profissional.

A professora Ana afirma que ainda está aprendendo a ensinar e que durante os 23 anos de trabalho sempre trabalhou na mesma escola na Educação Infantil:

Confesso que ainda estou aprendo a ensinar, ensinar não é uma coisa que se aprende do dia para noite, em um dia ou em uns anos. O ensinar a gente vai adquirindo ao longo dos anos é uma arte, que se aprende e adquire na prática diária, sobretudo, no dia a dia da profissão, na troca que há entre o educador e o educando, no espaço do trabalho, com as pessoas que estão ao nosso redor e também através dos estudos, das formações que a gente adquire ao longo dos anos e vai amadurecendo na prática e no trabalho. Acredito que é dessa forma que a gente vai aprendendo a ensinar e me considero ainda uma aprendiz na profissão de ser professor. (Professora Ana)

A professora Ana enfatiza que, apesar do tempo de experiência docente na educação infantil, considera que ainda está aprendendo a ensinar, pois, para ela, “ensinar não se aprende do dia para noite, em um dia ou em uns anos”. Ensinar exige prática, conhecimento, competência, habilidades, entre outros, e somente na prática que o professor/a aprende.

A competência docente, segundo Perrenoud (1999), é um conjunto de um saber-fazer (habilidades), de capacidades cognitivas (que mobilizam os conhecimentos adquiridos), de recursos emocionais (competências comportamentais) e de aptidões sensoriais (atitudes), sendo que o ato reflexivo de suas práticas deve ainda ser levado em consideração.

Em síntese, são conhecimentos que o professor ou professora adquire com o passar do tempo, no cotidiano da profissão, ou seja, ao longo dos anos, que se aprende e adquire na prática diária, sobretudo, nos saberes das formações, e, dessa forma, o professor/a vai aprendendo a ensinar. Portanto, a aprendizagem é uma atividade constante e contínua que nasce da

experiência cotidiana, são nas trocas de experiências relatadas pelos professores/as que se desenvolve a profissão no contexto de interações humanas.

As lembranças dos professores estão relacionadas aos processos de formação inicial e saberes dos conhecimentos adquiridos com professores na/durante as formações, na prática cotidianamente, estreitamente vinculadas às relações sociais entre colegas de profissão, escola e aluno.

Os professores/as também afirmam que o aprendizado da prática aconteceu em meio às formações, nas experiências do cotidiano do trabalho, nos bons exemplos de professores na formação e estágios e, principalmente, na prática que exige uma postura crítica e reflexiva diante da práxis educativa.

A partir dos acontecimentos de memória, podem-se perceber as relações entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor. Para Bosi (2003), a lembrança traz à consciência um momento único, singular, irreversível da vida. Mesmo tendo claro que a fantasia e/ou idealização permeiam narrativas, quando estas envolvem lembranças, memórias e recordações, pode-se considerar que a maneira como o passado é reconstruído pode representar como o entrevistado pretende que seja a sua vida (postura).

A lembrança de alguns professores demonstra que as vivências influenciaram na construção da identidade pessoal e profissional. Essas memórias nos revelam um panorama da trajetória profissional dos professores/as que foram descritas em subcategorias que contextualizam a trajetória profissional do início da profissão, os desafios e a prática profissional, o que permitiu elucidar a realidade do professor e da professora do município de Abaetetuba, bem como, a importância do papel do educador na construção de uma educação que ofereça tais respostas à sociedade. Nesse sentido, a formação torna-se de suma importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, além de fundamental para a superação das provocações percebidas.

Os relatos das trajetórias de vida profissionais representam não apenas uma contribuição para a pesquisa científica, mas, também, uma oportunidade de reflexão sobre a realidade da cidade, no contexto da formação e construção da identidade profissional, revisitada pelos professores/as.

#### 4.5 Memórias da formação continuada

As memórias da formação continuada dos professores Antônio retoma as lembranças de uma época em que, na cidade, ainda não havia uma política de formação continuada para professores. Antônio lembra que as formações eram chamadas de “Encontro de Educadores”, que eram realizados nas escolas da cidade com o acompanhamento da equipe técnica de profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)<sup>27</sup>. Nesse encontro de educadores, os professores socializavam suas experiências, planejavam e organizavam ações voltadas para a educação básica. O professor Antônio destaca a importância da formação continuada e afirma ser essencial para a prática do professor, conforme o relato:

A formação continuada é importante para o professor e para a educação. Deve ser um processo contínuo e permanente, exige do professor uma maturidade e reconhecer que a sua profissão precisa dar continuidade à formação inicial para o bom desempenho no processo educativo. (Professor Antônio)

A percepção do professor Antônio acerca da formação continuada é necessária à prática profissional e ao desenvolvimento pessoal e profissional no trabalho docente. Ele destaca a importância da formação continuada para o professor como um processo contínuo e permanente, mas que para tal entendimento, o professor ou professora deve reconhecer que a profissão docente exige uma constante revisão, atualização e formação.

Professor Paulo recorda que naquela época ainda não havia uma política de formação para professores. O professor relata que a formação continuada surge na década de 1990 e que, antes, recebiam uma formação denominada “Encontro de Educadores”. Nesse encontro, participavam vários professores que vinham de outros municípios para socializarem seus conhecimentos, compartilharem saberes e, nesse encontro, os professores se tornavam multiplicadores de conhecimentos:

Não havia formação continuada como tem hoje. A formação continuada cresceu por volta da década dos anos de 1990, antes não havia, inclusive, quando havia um encontro que na época que trabalhava como professor era chamado de Encontro de Educadores. E, quando havia a oportunidade de formação continuada, ou de fazer alguma complementação, o professor tinha que se ausentar da sala de aula e, isso, gerava transtornos para a escola e para os professores. Era difícil para o professor ter que se afastar do emprego, porque ninguém queria dar aula de contrato por um período de um a dois meses. Assim, o professor tinha que fazer essa formação durante época de férias. (Professor Paulo)

---

<sup>27</sup> A Secretaria Estadual de Educação é o órgão responsável por organizar, fiscalizar e criar as diretrizes necessárias para a educação básica no Estado. Ele tem competência sobre a educação infantil, ensino fundamental e médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação técnica e Educação a Distância nos níveis citados.

As memórias do professor Paulo revelam a realidade da formação no contexto da formação continuada dos professores e a indignação em relação à ausência de políticas de fomento a elas.

A professora Maria retrata a realidade no contexto da formação continuada e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Maria relata os desafios na época para obter formação continuada, recorda que teve a oportunidade de fazer uma complementação no magistério, em Estudos Adicionais, mas, para isso, precisou deslocar-se para Belém do Pará, e teve que se afastar das atividades em sala de aula, durante o período de três meses, para dedicar-se à formação continuada. Sobre a formação continuada, a professora Maria considera que:

A formação sempre esteve presente no exercício da minha profissão docente, na época não tínhamos oportunidade de especialização aqui na cidade, por isso, precisei ir para Belém, onde fiz os Estudos Adicionais, em 1984. E quando retornei para Abaetetuba fui trabalhar com alunos de 5ª a 8ª series. Só depois que a Universidade Federal do Pará foi implantada na cidade, consegui ingressar e me formei na primeira turma do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, em 1975. (Professora Maria)

Os Estudos Adicionais mencionados pela professora Maria eram a complementação oferecida pela SEDUC aos professores do Magistério, em Matemática. Essa formação era realizada no Centro de Treinamento e Recursos Humanos (CTRH) Profº. Artur Porto, no Estado do Pará, no ano de 1970 a 2000, para a melhoria do ensino no Estado. Os Estudos Adicionais, fundado em 1965, foram responsáveis pela capacitação dos servidores, sob a gestão da Secretaria de Estado do Pará (SEDUC).

Nessa época, havia dificuldades com relação à formação docente por falta de universidade e cursos de Licenciaturas, dificuldades de acesso e falta de valorização docente, com recorde de professores leigos, muitos professores lecionavam de 5ª a 8ª séries do 1º grau apenas com o Magistério ou com os Estudos Adicionais criado pela Lei Federal nº5.692/71. Com a interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), o governo decide extinguir o CTRH (SEDUC/CTRH, 2002).

Nesse contexto, temos as memórias da professora Ana, memórias de um tempo presente, pois, se encontra em exercício da atividade na função de professora da educação infantil. Em seus relatos, Ana destaca que a formação continuada se faz presente no seu trabalho profissional e que a escola onde trabalha oferece formação continuamente. Os profissionais responsáveis pelas formações são capacitados, possuem formação em pedagogia para atuarem e realizarem formações e capacitações para os funcionários da escola. A professora Ana ainda destaca que a

formação oferecida na escola, e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), é importante e tem facilitado a prática profissional, conforme a narrativa:

A formação continuada está presente na vida profissional, a própria escola contribui com a formação continuada do professor. A escola, tem uma diretora que é pedagoga, uma coordenadora pedagógica que tem formação na área da educação que tem nos facilitado a formação continuada. Ao longo desses anos, a Secretaria de Educação (SEMEC) também nos proporciona, momentos de formação. (Professora Ana)

Segundo a professora Ana, a SEMEC oferece aos professores formações direcionadas ao trabalho com crianças da educação infantil durante o período letivo escolar. As formações são por temas, relacionadas as temáticas da aprendizagem das crianças, cuidados e técnicas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. E destaca que, desde 2019, a SEMEC não tem realizado nenhuma formação para os professores, somente para os diretores e coordenadores que, atualmente, estão sendo os responsáveis pelas formações na escola.

A professora Ana destaca que a última formação ocorrida foi sobre o Programa de Educação Infantil (PEI) em parceria com a Secretaria de Educação do Município, Banco Santander e o Instituto Avisa Lá<sup>28</sup>, realizada no período de três anos, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos dos pilares da educação infantil: o Brincar, Cuidar e o Educar. Essa formação contou com a participação dos professores da Creche e professores de escolas de educação infantil do município de Abaetetuba. Ana também menciona que a escola onde trabalha oferece formações no período do ano letivo escolar, voltadas à alfabetização, leitura e contação de histórias infantis e na área da psicomotricidade. Atualmente, a formação continuada tem sido realizada somente dentro da escola, devido ao cenário de pandemia de Covid-19.

A respeito da formação continuada para os professores, Gatti (2009) destaca que a que foi oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção

---

<sup>28</sup> O Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Desde 1986 vem contribuindo para qualificar a prática educativa nos centros de Educação Infantil, creches e pré-escolas públicas. Junto às redes de Ensino Fundamental desenvolve ações de formação para profissionais de educação visando a competência da leitura, escrita e matemática dos alunos nos anos iniciais. Disponível em: < <https://avisala.org.br/> > Acesso em: 22/09/2021.

de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Dessa forma, Gatti (2008) alerta a necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Os relatos dos professores/as são significativos, pois são apontamentos importantes para questionar a realidade do contexto da formação de professores e pensar de maneira crítica a formação continuada que não se esgota na formação técnica, tendo em vista que a formação serve de base para a reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a permitir que os professores examinem suas teorias e suas atitudes.

Esse processo pressupõe reflexão, exige do professor uma análise crítica da prática dos pressupostos ideológicos. Portanto, entender a formação como um movimento dinâmico, contínuo e permanente é necessário, segundo Gatti (2009), é fazer da formação continuada uma possibilidade de investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções.

De acordo com as falas dos professores/as percebemos as mudanças significativas, principalmente, a concepção que os professores/as têm a respeito da formação continuada, pois concebem a formação como importante para o desenvolvimento pessoal, profissional e melhoria de suas práticas diante de um cenário de mudanças e incertezas no contexto da formação, profissão e educação.

#### 4.6 Memórias dos saberes docentes

Na concepção dos professores/as, os saberes docentes são importantes a sua prática, ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem dos alunos. O professor Antônio destaca que os saberes são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, e ressalta que, para isso, é necessário que o professor/a tenha essa compreensão e precisa estar atento, comprometido com a prática docente:

Os saberes são importantíssimos para o trabalho do professor. Mas, se nós, não tivermos a experiência dificilmente iremos desenvolver bem a prática. Portanto, os saberes são importantes para quem se tornou professor ou deseja se tornar professor. (Professor Antônio).

O professor Paulo considera importante os saberes da formação profissional, também destaca que durante o exercício da profissão sempre buscou conhecimentos e reforça que o saber profissional é indispensável para prática educativa e para o exercício da profissão docente:

Os saberes são importantes, sem eles o professor não tem como oportunizar conhecimentos necessários aos alunos, por isso, a todo tempo a gente tem de buscar conhecimento, pois, somos eternos aprendizes e devemos buscar cada vez mais, o conhecimento. (Professor Paulo).

A professora Maria destaca que os saberes são fundamentais para a prática pedagógica, servem de base para o exercício profissional. Ela ressalta que todos os saberes são importantes para o trabalho do professor/a:

Todos os saberes são importantes, principalmente, na minha profissão, que exige que o professor tenha conhecimento sobre o que se ensina, como se ensina e a quem se ensina. Como professora, acredito que ninguém sabe tudo, sempre temos algo a aprender. (Professora Maria)

A professora Maria também recorda que o saber da formação profissional foi importante para a sua prática profissional e rememora um episódio vivenciado por ela, na época em que trabalhou como professora com as disciplinas de Gramática, Literatura e Redação, nas turmas de 1º e 3ª séries do 2º Grau, nas escolas estaduais do município. Maria lembra que a formação em Letras possibilitou conhecimentos para estabelecer um diálogo e relação de afetividade com os alunos e utilizava várias metodologias em sala de aula para motivá-los. Lembra ainda que para não reprovar seus alunos oferecia “pontos” extras nas atividades aos alunos/as que não conseguiam a média das notas para obterem aprovação nas disciplinas que lecionava.

A prática da professora Maria mostra-nos a sensibilidade da professora à realidade dos alunos. A ação de não reprovar o aluno/a revela a postura de uma professora comprometida com o ensino e aprendizagem e em estabelecer laços afetivos com a turma, o que, segundo ela, contribuiu de forma significativa para o bom desempenho escolar dos alunos.

As memórias da professora Ana revelam que os saberes docentes servem de base para prática docente e lembra das cenas que presenciou dos professores recém-formados que chegaram inseguros na escola onde trabalha, com formação teórica, mas sem a prática e, ressalta, a importância dos saberes docentes para a prática profissional:

Todos saberes docentes são importantes, imprescindíveis no trabalho do professor, principalmente, os saberes da experiência, aqueles que a gente adquire e aprende na prática diária no cotidiano da sala de aula, na escola, na experiência com o aluno, com os outros professores. (Professora Ana)

Na percepção da professora Ana, os saberes são construídos dia a dia, no exercício da prática, afirma também que durante a docência já se deparou com diversas situações que exigiram a mobilização de saberes, construídos e reconstruídos durante o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência), os quais o autor apresenta em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Podemos perceber que os saberes docentes estabelecem uma íntima relação com a identidade do professor, para Tardif (2014), e é caracterizada pela atuação profissional. Com o passar do tempo, modifica o trabalhador e a sua identidade, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. Pode-se dizer que os saberes docentes exercem influência na constituição da identidade e são a base da identidade.

Ainda Tardif (2014) faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) daqueles saberes adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais). As narrativas dos professores/as mostram que os saberes são indispensáveis ao trabalho e à prática docente. A experiência da prática se dá no saber-fazer do professor, é repleta de nuances e de significados. Diante disso, o posicionamento crítico em relação à estrutura das formações se faz necessária, à medida que não se vislumbra momentos, de troca de saberes, deixando o saber da formação em uma posição superior ao saber da profissão. Para Tardif (2014):

A questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. (p. 11).

Nos relatos dos professores/as, podemos perceber que os saberes são caracterizados como base no desenvolvimento do trabalho docente e na prática pedagógica. Essa proposição sinaliza que os saberes é um processo de aprendizagem que Tardif (2014) destaca como um processo de aprendizagem e formação e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado, é um saber contemporâneo, complexo, que se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização.

O saber da profissão está relacionado ao professor e sua identidade, com a experiência de vida que adquiriu e com a própria história profissional. É um saber social, pois é construído na relação com os alunos em sala de aula e com sujeitos do processo educativo. Por isso, é preciso estudá-lo para relacionar com outros saberes constitutivos do trabalho docente, pois são eles que constituem o saber profissional.

Nas narrativas destaca-se a importante concepção dos professores de que os saberes docentes são importantes para a prática docente, são provenientes de várias fontes e devem ser valorizados. Em relação aos saberes, os adquiridos na experiência dos professores e que são transmitidos por eles, se constituem como expressivo a práxis pedagógica e à identidade profissional. De acordo com Tardif (2014), o saber é a marca do professor que se realiza por meio de experiências anteriores e atuais, em diferentes níveis. Portanto, é uma realização pessoal partilhada no coletivo, no contexto da socialização profissional.

#### 4.7 Memórias da construção da identidade profissional docente

As lembranças dos professores/as constituem uma memória que resgata a importância da construção da identidade profissional, o itinerário identitário dos professores/as e possíveis elementos para a compreensão histórica da memória e da construção da identidade. Nas narrativas, percebe-se as características da construção identitária forjadas no contexto histórico por meio das experiências e práticas que adquiriram na formação e relações estabelecidas em convivência com seus pares.

Sobre a construção da identidade, o professor Antônio lembra que construiu a sua no cotidiano da escola, destaca a importância de reconhecer-se como professor, reconhecer os colegas de profissão, alunos e refletir sobre a prática. Antônio ressalta que todo professor constrói sua identidade ao longo do tempo, exige responsabilidade, compromisso na área de atuação que escolheu:

A docência é uma profissão e merece respeito. O professor constrói sua identidade na área que escolheu, mas para isso, ele tem que ser responsável, comprometido com a prática. O professor constrói sua identidade, na responsabilidade com a profissão, mas, para isso, é necessário reconhecer-se como profissional o que exige reflexão, esforço, compromisso e reconhecimento. (Professor Antônio)

De acordo com o professor Antônio, a construção da identidade profissional deve ser erguida de forma coerente, caracterizada como uma construção consciente e inacabada, processo que exige do professor autorreflexão constante da prática profissional.

Conforme Pimenta (1996), implica um reconhecimento, ou seja, pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios. Desse modo, a formação da identidade integra todas essas identificações feitas sobre determinada profissão ao longo da vida.

A construção da identidade, para o professor Paulo, também deve ser pautada no profissionalidade com base na competência, responsabilidade e profissionalismo:

O professor é identificado pela sua competência. Para mim, o processo de construção se dá pela competência, ou seja, a maneira como o professor é visto, reconhecido. Então, a minha identidade foi construída na responsabilidade e profissionalismo. (Professor Paulo)

O relato do professor Paulo nos permite compreender que a construção da identidade é um processo caracterizado pela profissionalidade e competências profissionais que deram corpo a um saber profissional, elemento central no exercício da profissão que se consubstancia essencialmente na ação de ensinar.

No contexto das memórias da professora Maria, as lembranças do processo de construção da identidade profissional são pautadas pelas experiências da formação e conhecimentos adquiridos ao longo da profissão. Em suas memórias, Maria recorda que se afirmou como professora, tomando como referência a prática de outros professores, a partir das experiências e reflexões constantes de seus contextos de atuação. Maria relata que a identidade profissional docente foi construída ao longo do tempo, num processo permanente de aprendizado e aperfeiçoamento profissional:

A identidade profissional foi construída aos poucos, na formação contínua, que sempre buscava, porque a sociedade se transforma e tudo se modifica. Assim, a identidade, é construída, a gente estuda, vai se aperfeiçoando, e a formação deve ser permanente. Acredito que minha identidade profissional foi construída na prática, respeitando meus alunos, meus colegas de profissão e buscando a cada dia me aperfeiçoar para motivar e incentivar os alunos. (Professoram Maria).

Com base no depoimento da professora Maria, temos uma identidade construída fundamentada na interação social entre os atores, caracterizada como fruto das experiências e saberes construídos na socialização e interações com os alunos e professores, e no processo de formação e atualização dos conhecimentos para adaptar-se às dificuldades do tempo de trabalho e às mudanças e exigências da educação e da profissão.

Para a professora Ana, a construção da identidade é um processo e, segundo ela, ainda está sendo construído e, ressalta, a importância do ambiente de trabalho e as formações para a essa construção. A professora ressalta que a construção da identidade é um processo que demanda tempo, conhecimento, socialização e que se constrói aos poucos, ao longo do tempo:

Como trabalho na mesma escola, ainda estou no processo de construção da minha identidade. Tenho muitas experiências, momentos importantes que são vivências do período de trabalho ao longo desses vinte e três anos de profissão. Destaco como importante o trabalho em equipe e a experiência com os colegas que tem contribuído para construir minha identidade profissional. (Professora Ana).

O processo de construção de identidade destacado pela professora revela-nos que a identidade profissional está sendo construída no chão da escola, pois esta possibilita aos professores um ambiente que favorece essa construção. Ana reforça que a escola realiza um

trabalho coletivo, onde os professores têm autonomia para o desenvolvimento do trabalho que é planejado e organizado em parceria entre escola e professores. Dessa forma, os professores são motivados e sentem-se valorizados em seu trabalho.

Uma ação que, segundo Roldão (2005, p. 14), se pode dimensionar através de duas linhas de atuação:

- (1) “ensinar como professar um saber”, em que o professor é visto como detentor de um saber conteudinal que expõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprenderem, em resultado do seu esforço e das suas capacidades. Embora a importância do professor como “distribuidor de um saber restrito” tenha sido significativa durante muito tempo, sabemos que a função de transmitir saberes tem vindo a perder relevância social;
- (2) ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza. Neste caso, o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros atores, que embora possam possuir saberes conteudinais não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente.

Nessa compreensão, a construção da identidade profissional docente exige habilidades do professor para um saber-fazer, capacidades que mobilizam os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, aptidões, atitudes e, principalmente, no ato reflexivo de suas práticas. Para Nóvoa (1995), a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural e formada na relação com os outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente acontece paralelamente na tessitura que este profissional tem com seus pares, nos percursos formativos, e, à medida que adquire saberes, conhecimentos e experiências, o professor/a constrói paulatinamente a identidade profissional. Essa construção é singular e ao mesmo tempo plural, se olharmos pela ótica das relações e práticas que se tecem nesse processo.

Com base nas narrativas, pode-se dizer que a construção da identidade do professor é complexa, exige saberes, pensamento de autorreflexão, criação de ambientes que favoreçam a construção da identidade que se dá nas relações, no ambiente de formações e trabalho. É um processo de transformação constante, perpassa a vida do professor, desde o momento da escolha pela profissão, da formação inicial e continuada e dos espaços institucionais onde o professor desenvolve sua profissão.

Tendo em vista os discursos apresentados pelos professores/as, temos identidades construídas ao longo das experiências formativas e profissionais, social e historicamente

constituídas. De acordo NÓVOA (2013), a construção da identidade docente envolve três processos fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos. A identidade profissional docente é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, fortemente alicerçada à profissão docente, que tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas.

Considerando as análises sobre as identidades construídas no contexto da formação no cenário atual, temos uma realidade ainda marcada pela desvalorização, desmontes da educação, retrocessos que afetam a formação dos professores e o trabalho docente, que exigem uma postura capaz de enfrentamento e resistência ao valor político social do profissional da Educação, essencial à vida democrática.

A compreensão desse processo envolve reconhecimento de que o professor é uma pessoa que marca a vida de outras pessoas e faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, e, por marcar a vida das pessoas, deve ter consciência do seu papel na sociedade. Essa concepção, segundo Freire (2021, p 9), reforça que “o educador e todo o profissional devem se engajar social e politicamente para perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade”. Essa reflexão possibilita a compreensão de que construir identidades são necessárias para a desenvolvimento profissional, consequentemente, para a transformação da sociedade e da qualidade da educação.

A construção da identidade profissional é uma construção é social, a memória serve como meio de romper com a servidão do passado e possibilita autorreflexão. Segundo Bosi (1994, p?), “lembrar não é apenas reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. Portanto, conhecer a história dos sujeitos nos revela possíveis respostas à construção da identidade docente, reconhecendo que a identidade é um processo permanente de autorreflexão, desenvolvimento de competências e experiências no ser e fazer da vida docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o propósito de analisar as narrativas de memórias dos professores/as no município de Abaetetuba/PA, identificando, a partir das narrativas da realidade da cidade e dos professores/as, alguns aspectos que se aproximam da compreensão histórica da memória e da construção da identidade. Movidos pelo interesse em compreender como o/a professor (a) constrói sua identidade profissional docente, o presente estudo possibilitou algumas reflexões importantes dos percursos formativos e identitário dos professores/as. Tomando como base o diálogo estabelecido com os principais teóricos que sustentam essa pesquisa, podemos indicar alguns elementos que se aproximam da compreensão histórica da memória e da construção da identidade que permitiu responder o problema de pesquisa nesse estudo.

As narrativas de memórias dos professores são possibilidades para a compreensão da construção da identidade profissional, processo que nasce da observação do conhecimento, tem como referência a trajetória formativa inicial e continuada, os saberes adquiridos e as relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho docente. Nesse processo, os conhecimentos adquiridos no tempo de formação e na prática cotidiana permitem aos professores construir suas identidades profissionais socialmente e estabelecem íntima relação com a realidade da cidade e dos professores/as.

As trajetórias únicas dos professores/as são caminhos que indicam possíveis identidades que foram e são construídas ao longo do tempo e durante a formação inicial e continuada, em meio aos desafios, incertezas da profissão e concretização da práxis educativa. Nesse percurso, de relações sociais, a amorosidade, a afetividade com os alunos e a interação com os colegas de profissão fazem parte desse constructo identitário profissional docente.

A experiência e os saberes docentes também são elementos basilares nesse processo, pois, à medida que o professor/a se forma e executa na prática os conhecimentos adquiridos nas formações, os saberes docentes exercem forte relação com identidade do professor. É importante destacar que apropriação dos saberes na formação inicial servirá de base e referencial para as demandas que a profissão exige. À medida que os professores vão compreendendo o processo de construção dos saberes que demandam de fontes diversas da formação inicial e continuada, o futuro professor vai, aos poucos, construindo sua identidade profissional, permitindo uma constante ressignificação de sua prática.

A construção da identidade profissional é um processo de construção coletiva e individual, vivenciado socialmente e que foi construído e teve como ponto forte a resistência,

na época, marcada pelo descaso do Estado com a educação, pela ausência de políticas de formação para professores, precárias condições de trabalho, entre outros. Esses desafios, no contexto da profissão docente, fortaleceram os professores/as a permanecerem resistentes na profissão.

Nesse contexto, observamos que, na história dos professores/as e no cenário atual, pouca coisa mudou, pois os desafios mencionados ainda estão presentes e fazem parte da realidade dos professores/as da educação básica no Brasil. Ao assumir o movimento de análise das narrativas, partimos do pressuposto de que há uma multiplicidade de identidades construídas no contexto das relações sociais, e a memória e histórias de vidas dos professores contribuem no processo de construção da identidade. Assim, a identidade abrange vários aspectos e se configura a partir das relações sociais, dos compartilhamentos de saberes, dos aspectos relacionados à competência profissional, bem como, ao reconhecimento profissional e compromisso com a prática docente.

A identidade é um processo que permite alteridades, evolução e desenvolvimento, que se dá tanto pessoal como coletivamente, e se desenvolve durante toda a vida, se processa sempre na relação entre o “eu” e o “outro” na composição do mundo e das relações sociais. Nessas relações existem estratégias de negociações entre diferentes identificações, da complexibilidade da realidade social e do processo de representação dos professores, que ocorre na articulação entre as diversas identidades que vão se formando e transformando nos mais diversos espaços onde a docência se materializa e se processa.

A construção da identidade nasce das experiências ao longo da formação, das relações pessoais e sociais estabelecidas pelo sujeito. Essa construção é passível de transformações, acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da interação social com o outro e influências internas e externas. Em cada contexto, temos identidades que se caracterizam como um processo evolutivo de interpretação de si mesmo, onde cada profissional se constitui, a partir das tensões, lutas e resistências no contexto e realidade da profissão.

Nas análises observamos que os professores/as sentem saudades do exercício da profissão docente, da convivência, das amizades, do tempo de formação e do trabalho que realizaram durante décadas nas escolas no município de Abaetetuba-Pá. São Memórias que expressam as lembranças, como os da professora Maria, do trabalho realizado com os Jovens no Projeto Minerva e no Mobral, com a alfabetização de Jovens e Adultos.

O olhar sobre as narrativas dos professores/as nos revela que a identidade é singular e coletiva, é construída nas relações oriundas desses dois contextos. Cada indivíduo apresenta

uma maneira própria de desenvolver sua identidade, caracterizada como um processo evolutivo, um processo de observação de si mesmo, e, de acordo com os diversos contextos em que se está inserida, cada pessoa tem como referência sua história de vida pessoal e profissional.

O debruçar sobre as histórias de vidas dos professores e suas memórias da formação profissional docente são possibilidades de reflexão das vivências, experiências profissionais dos professores e servem como referência e elementos para futuros debates e reflexões. Tendo em vista que o cenário contemporâneo da educação e da formação de professores/a em seus movimentos perpassam a vida escolar e a formação docente, quer a inicial, quer a continuada, são indispensáveis para a reflexão sobre a prática e construção de identidades.

Tomando como referência o itinerário, o tempo e as memórias da realidade da cidade e experiências individuais e coletivas de cada professor/a, as histórias de vidas e representações tomadas, a partir do olhar da imagem de si e do outro, têm-se identidades, caracterizadas pela prática, pela representação de si, pelas ações. Nesse sentido, a formação, a experiência e os saberes são elementos importantes para a construção da identidade profissional.

Ao abordar a memória como um instrumento que serve para dar voz aos sujeitos e ao conhecimento da sua história, vemos a possibilidade de compreender as transformações ocorridas em determinado tempo ou lugar e, principalmente, de refletir sobre que posição estamos ocupando na sociedade, pois sem memória não há vida, não há passado e tão pouco conhecimento.

No que diz respeito aos elementos que fazem parte da construção identitária dos professores/as, a memória e histórias de vida têm sido utilizadas pelos pesquisadores e estudiosos da formação de professores como fonte importante para o conhecimento das trajetórias profissionais, uma vez que possibilitam a escuta desses profissionais no sentido de suas expectativas, dilemas e da trajetória em construção. A história e a memória são categorias que dialogam, não somente quando, em seu objetivo, trazem as narrativas escritas de pessoas “esquecidas” e/ou oprimidas pela sociedade e permitem o destaque de práticas pedagógicas que valorizam saberes, identidades e a profissão docente. Ambas, são ferramentas capazes de discutir a identidade e autonomia dos sujeitos socialmente menosprezados.

Nas análises das narrativas foi possível identificar vários elementos que foram destacados como importantes para a aproximação de uma possível resposta da construção da identidade profissional. No decorrer deste estudo, considero que ele tem relevância para o conhecimento, para identificação de possíveis elementos, para a compreensão histórica da memória e da construção da identidade. Tomando como base a situação social em que

vivenciamos, não se pode deixar de lado a formação inicial e continuada quando se pensa a educação das novas gerações e que exige de todos nós educadores a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico, principalmente, do cenário o qual estamos vivenciando, marcado por retrocessos e desgoverno.

Nesse sentido, é necessária uma postura que seja capaz de observar e problematizar as questões apresentadas nas narrativas da realidade da cidade e dos professores/as que são emblemáticas e necessitam de um agir conscientemente. E tais análises servem como reflexões para pensar a realidade da formação, do trabalho docente, profissionalização e valorização profissional, buscando contribuição para projetar possíveis soluções às questões sinalizadas pelos professores/as.

O estudo contribui para a reflexão, no que se refere à construção da identidade profissional docente e trouxe importante contribuição por ser fonte de informação e permite possibilidades de problematizar questões referentes à formação de professores e trabalho docente. É um estudo que mostra a realidade dos professores/as e nos provoca a acionar posicionamento, uma vez que não se está problematizando de forma neutra.

A tomada de consciência e discussão sobre o passado reflete na contemporaneidade e contribui, do ponto de vista de um novo olhar, não de visão simplista, mas crítica, com os processos que envolvem a construção da identidade profissional, com perspectivas de um futuro humanizado que reconhece o valor e a dignidade do professor/a, considerando limites, interesses e potenciais.

Cabe ressaltar, que as narrativas construídas a partir das experiências autobiográficas suscitam reflexões, possibilita a compreensão dos processos identitários individuais e coletivos das histórias e trajetórias de vidas pessoais e profissionais indicando possíveis caminhos de avaliações de práticas processo de autorreflexão e interpretação da realidade de determinado contexto político, social e histórico.

Destaco também, a importante contribuição da memória no campo da formação e educação, na medida em que ela pode ensejar outras reflexões possíveis, pois a memória é um valioso instrumento que possibilita interpretar, conhecer o outro e tecer reflexões das transformações na sociedade, histórias das trajetórias formativas e construção das identidades profissionais docentes que nos leva a expressar a importância de aprofundar os estudos sobre a memória, formação e identidade profissional, como também de refletir sobre as diferentes questões que envolvem a formação de professores/as e a realidade da cidade e da educação.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores?** Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AGIER, Michel. Do Direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. **MANA**, v. 29, n. 3, 2015.

BARRETTO, E. S. S. **Estudo da implantação da escola de 8 anos**, v. 1: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centro Específico de Formação e Especialização do Magistério – CEFAM**. Brasília, DF, 1983.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Decretos**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, 28 de dezembro de 2012.

BOSI, Ecléia. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, p. 277-284, 1993.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

CAMPOS, M. M. M. **Ensino obrigatório e as crianças fora da escola**, v. 5: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo; Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1986.

CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. **Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série documental: relatos de pesquisa; 38). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9E42B24E-99D1-4885-8993-1F5F6588EA1B%7D\\_mioloRELATOSDEPESQUISA38.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9E42B24E-99D1-4885-8993-1F5F6588EA1B%7D_mioloRELATOSDEPESQUISA38.pdf)>.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. São Paulo: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade. Em A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FLEURY, Jorge Nassar; FERREIRA, Aline Alves. Ver-o-Peso da cidade: O mercado, a carne e a cidade no final do século XIX. **Revista Estudos Amazônicos**. v. VI, n. 1 (2011), p. 100-116.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 75, p. 7-14, 1990.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: qualidade da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, p. 93-107, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

\_\_\_\_\_ **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, L. H. de A. **O Projeto CEFAM: a busca de despertar educadoras; um sonho possível?** 1993. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GROSBAUM, M. W.; PIMENTEL, I. P.; BRUNSTEIN, R. L. **Formação de professores: o projeto CEFAM em foco.** In: Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, 1., 1993, Aveiro, Portugal. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. p. 185-191.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LOBATO, Vivian da Silva. **O Instituto Estadual de Educação do Pará - IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970).** 2010. 147 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOBATO, V. S. **Educação, memória e história: possíveis enlaces.** Margens (UFPA), v. 6, p. 71-82, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2013

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MOURA, Ignácio Baptista de. **De Belém a São João do Araguaia: Vale do Rio Tocantins.** Belém: Secretaria de Estado de Cultura, Fundação Cultural Tancredo Neves, 1989.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e cultura: História, cultura e trabalho.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba: com referenciais na história social e econômica da Amazônia.** Abaetetuba: Edições do autor, 2014.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/>. Acesso em: 26 set. 2021.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**, v. 3. São Paulo: Difel, 1977. p. 251-291.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. Porto Editora. 2014.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora. 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita; CORDEIRO, Sebastião; NASCIMENTO, Afonso. Campus Universitário de Abaetetuba: realidades e perspectivas. 30 anos: campus universitário de Abaetetuba (UFPA): **memória. resistência. transformação**/organizadores Adelino Ferranti e Ângelo Paganelli-Abaetetuba: Campus Universitário de Abaetetuba, 2018. 314 p.:il.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará. Programa de Capacitação 2002. Centro de Treinamento e Recursos Humanos Prof. Artur Porto - CTRH. SEDUC. Belém: Pará, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades. cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, 2007.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo Brasileiro, uma visão histórica**. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2009.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

POJO, E. C.; ELIAS, L. D. O Cotidiano das Águas na Tradição Quilombola da Comunidade do Rio Baixo Itacurúá- Abaetetuba, PA. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 49–72, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/20509>. Acesso em: 23 nov. 2021.

QUADROS, A. L. et al. **Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade: um encontro com nossa memória**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 7, n. 1, p. 49-64, 2005.

ROSEMBERG, L. Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da grande São Paulo, v. 2: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1983.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. In: Conferência Regional o Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Perspectivas, Brasília, 2002. Anais... Brasília: MEC, 2002.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **Reorganização educacional: as escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino**. V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Anais. Uberlândia, p. 1-17, 2009. <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC57.pdf>> – acesso em 14/07/2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; PINHEIRO, Madna. O brinquedo de miriti como patrimônio cultural e o imperativo da educação patrimonial. RIBEIRO, Joyce; LOBATO, Vivian; BRANDÃO, Dedival (Orgs.). **Educação e Cultura: conexões teóricas, práticas e reflexivas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **O projeto Cefam: avaliação do percurso**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SANTOS, Luís Alberto Brandão. Textos da cidade. In: VASCONCELOS, Maurício Salles; COELHO, Haydée Ribeiro. 1000 Rastros Rápidos. Cultura e Milênio. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

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

SANTOS, Ronize da Silva; FERREIRA, Marília Coelho. **Artefatos de miriti (Mauritia flexuosa L.f.) em Abaetetuba, Pará: da produção à comercialização**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum. Belém, v.6, n.3, p.559-571, setembro-dezembro. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/wrN6FxQ36gNDn6TRTvnT9YG/?lang=pt>. Acesso em: 16/10/2021.

SILVA, Armando Bordallo da. **Contribuição ao Estudo do Folclore Amazônico na Zona Bragantina**. 2. ed. Belém: Falângola Editora, 1981.

SILVEIRA, G. T. Centros específicos de formação para o magistério: os Cefam's em São Paulo. In: MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 33- 42.

SILVEIRA, Flávio Leonel da; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: FILHO, Manuel Ferreira Lima; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornélia (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural**. Diálogos e desafios contemporâneos. Santa Catarina: Nova Letra, 2007.

SILVA, Dedival Brandão da. Carnaval em Abaetetuba. História, apropriação cultural e resistência. In: Brício, Vilma Nonato de; Sarmiento-Pantoja, Augusto. (Org.). **Cultura, educação e Pesquisa na Amazônia**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2012.

\_\_\_\_\_, Dedival Brandão da. **Migalhas do Carnaval**. Escolas de samba, educação e patrimônio etnográfico em Abaetetuba. 2014.

SILVA, Dedival Brandão da. Rito, performance e memória social. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; LOBATO, Vivian da Silva; SILVA, Dedival Brandão da. (Orgs.). **Educação e cultura: conexões teóricas, práticas e reflexivas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

SILVA, Dedival Brandão da. **Repensando o folclore: memória, tradição, identidade cultural, cidade e educação**. 1. ed. Curitiba [PR]: CRV, 2019.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo, 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

Yin, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. I Robert K. Yin; trad. Daniel Bueno-Porto Alegre: Penso, 2016.

30 anos: campus universitário de Abaetetuba (UFPA): **memória. resistência. transformação**/organizadores Adelino Ferranti e Ângelo Paganelli-Abaetetuba: Campus Universitário de Abaetetuba, 2018. 314 p.:il

## ***ANEXOS***

## ANEXO 1- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA E USO DE IMAGENS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIDADES TERRITÓRIOS E IDENTIDADES  
(PPGCITI)  
Rua Manoel de Abreu SN - Mutirão – ABAETETUBA – PARÁ  
Fone/Fax: (91) 3751-1107 – E-Mail: ppgciti@ufpa.br



Ofício. Nº 02/2020 – PPGCITI

Abaetetuba (PA), 11 de fevereiro de 2021.

Da: Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades PPGCITI - UFPA/ Campus Universitário de Abaetetuba

A(o): \_\_\_\_\_

Prezado Senhor,

A Universidade Federal do Pará representada pelo **Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)** do Campus Universitário de Abaetetuba-PA, vem através desta apresentar a discente JOANICE RODRIGUES DE SOUZA, vinculada a este programa sob a matrícula 202175370016, cujo projeto de pesquisa de mestrado é intitulado: “**Memórias de professores: uma análise sobre a construção da identidade profissional docente em Abaetetuba**”, o qual está em processo de construção. Ressaltamos que a referida discente é orientada pela Professora Dra. Vivian da Silva Lobato, professora permanente do referido programa.

Outrossim, o PPGCITI, solicita autorização para entrevista e uso de imagens do professor \_\_\_\_\_, para que a citada discente possa fazer levantamentos de dados para a construção da sua dissertação, sem os quais a pesquisa poderá ser inviabilizada.

Sem mais, certos de sermos atendidos reiteramos nossos agradecimentos e considerações.

Cordialmente,

Raimundo Hosana Negrão  
Secretário PPGCITI  
UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba  
Portaria 003/2019- GC/CUBTA/UFPA

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a entrevista e uso da minha imagem para a produção da dissertação da discente do PPGCITI, Joaniec Rodrigues de Souza.

\_\_\_\_\_  
Nome do professor/a

## ANEXO 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS E IDENTIDADES (PPGCITI)  
MESTRANDA: JOANICE RODRIGUES DE SOUZA  
ORIENTADORA: PROFESORA DRA.<sup>a</sup> VIVIAN DA SILVA LOBATO

**TÍTULO:** MEMÓRIAS DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ABAETETUBA

**Objetivo:** Analisar as narrativas de memórias dos professores para a compreensão dos aspectos importantes do processo de construção da identidade profissional docente.

### I- Caracterização pessoal:

Nome completo: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_

Ano que iniciou a carreira no magistério: \_\_\_\_\_

Local de Trabalho (escolas): \_\_\_\_\_

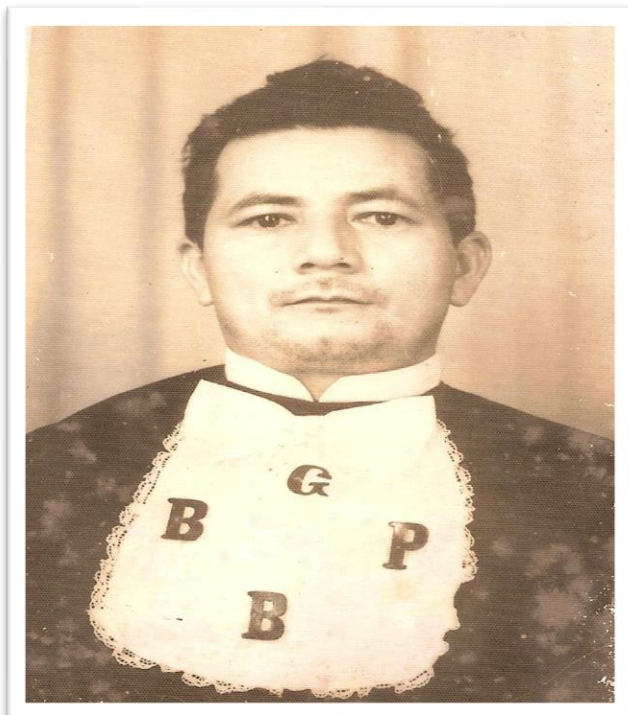
A etapa/modalidade: \_\_\_\_\_

Outras informações relevantes: \_\_\_\_\_

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Que memórias você tem da sua trajetória escolar e formação inicial?
2. Porque você escolheu ser professor (a)?
3. Que memórias você tem da época em que trabalhou como professor/a nas escolas públicas no município de Abaetetuba? Como foi o início da sua carreira docente?
4. Como você aprendeu a ensinar e ser professor(a)?
5. Quais foram as dificuldades que você encontrou no início da sua carreira docente? Diante das dificuldades, em algum momento você pensou em desistir da profissão docente?
6. No exercício da profissão docente a formação continuada esteve presente no seu trabalho docente?
7. Na prática docente quais os saberes você considera importante para o trabalho do professor/a?
8. Na sua opinião, para você o que é Ser Professor?
9. Na sua opinião, como o professor constrói a sua identidade profissional docente?
10. Quais as experiências, momentos ou situações que você considera importantes e que contribuíram na sua vida profissional docente?

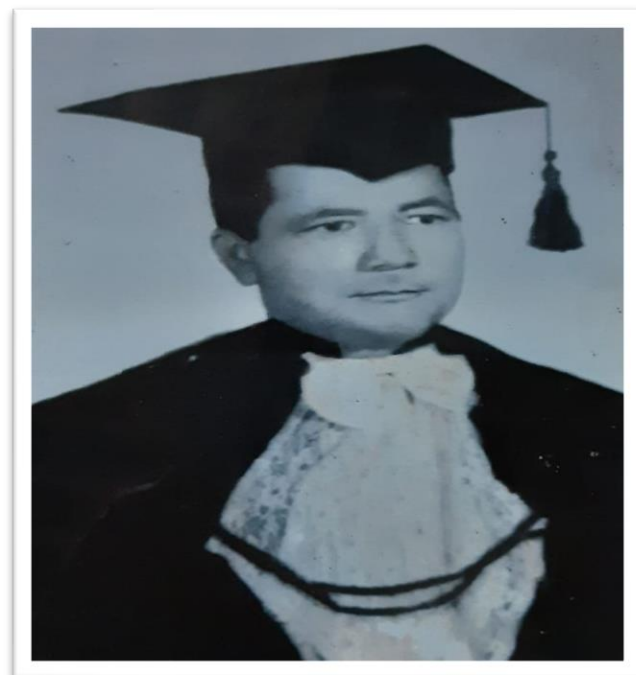
## MEMÓRIAS DO PROFESSOR ANTÔNIO



Formatura do Professor Antônio no Curso Ginásial, escola Bernardino Pereira de Barros, ano de 1968.



Cerimônia de Formatura do Curso Polivalente na Universidade Federal do Pará, ano de 1975. Na imagem temos o professor Paulo ao lado de sua esposa recebendo o anel de Formatura do Reitor da UFPA.



Formatura Professor Antônio no Curso Primário, Instituto Nossa Senhora dos Anjos-INSA, ano de 1971.



Cerimônia de Formatura no Curso Técnico de Contabilidade no Colégio São Francisco Xavier, ano de 1975.

## MEMÓRIAS DO PROFESSOR PAULO



Cerimônia de Formatura do Professor Paulo no Curso de Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Pará, ano de 1979, em Belém-Pa. A imagem ilustra o momento que o professor recebe de seu Pai o anel de Formatura na Cerimônia de outorga.

## MEMÓRIAS DO PROFESSORA MARIA

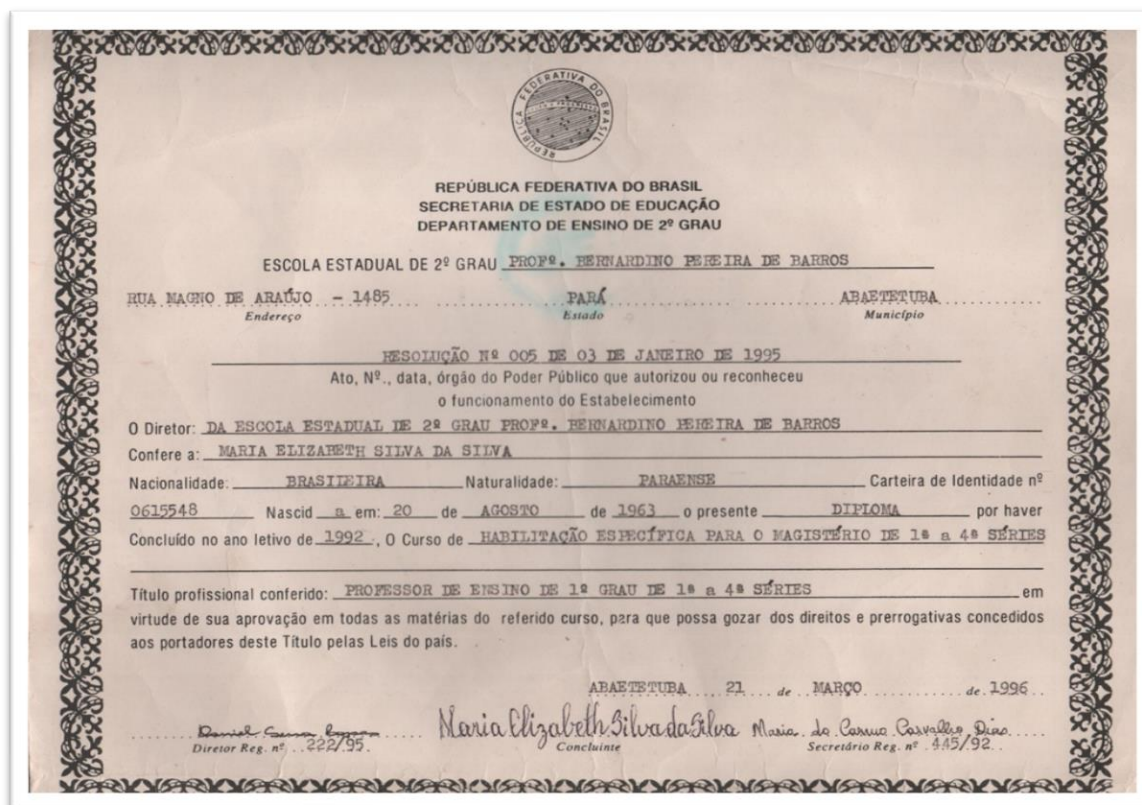


Foto de Formatura da professora Maria no Magistério, Colégio São Francisco Xavier, ano de 1972.



Professora Maria e colegas da primeira turma do Curso de Letras (1987-1992), Projeto Norte de Interiorização. Universidade Federal do Pará- UFPA, Campus Abaetetuba,

## MEMÓRIAS DO PROFESSORA ANA



Diploma da professora Ana da Habilitação Específica para o Magistério (1ª a 4ª séries), ano de 1996.



Professora Ana no dia da Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Pedagogia, UNIASSELVI, ano de 2021.

Lista nominal dos aprovados das primeiras turmas dos Cursos de Licenciaturas do Projeto Norte de Interiorização, Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA.

*30 anos Campus de Abaetetuba: memória, resistência e transformação*

| <b>TURMA DE CIÊNCIAS DE 1988</b><br>Colação: 16/01/1993   | <b>TURMA DE MATEMÁTICA DE 1987</b><br>Colação: 29/08/1992   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adenoel dos Santos F.</li> <li>2. Amaque Nazareno Dias</li> <li>3. Ana Maria Ferreira Baia</li> <li>4. Antônio da Glória Dias</li> <li>5. Constância Marques Caldas</li> <li>6. Dael Cardoso Pereira</li> <li>7. Hilda Maria Ferreira Souza</li> <li>8. Jandira dos Santos Silva</li> <li>9. Jamir Assunção Maués</li> <li>10. Manoel João Ferreira Quaresma</li> <li>11. Maria das Dores Araújo dos Santos</li> <li>12. Maria Edite Meireles de Carvalho Castro</li> <li>13. Maria Zaira Garcia Machado</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alcides José Rodrigues Dias</li> <li>2. Aluizio Ribeiro Pinheiro</li> <li>3. Ana Maria Bitencourt Ribeiro</li> <li>4. Benedita do Socorro Costa Barbosa</li> <li>5. Janir Correa Pacheco</li> <li>6. João Claudio Brandenberg Quaresma</li> <li>7. Marineza Ferreira Farias</li> <li>8. Margareth Ferreira Lobato</li> <li>9. Miguelina Bitencourt de Araújo</li> <li>10. Raimundo Nonato de Carvalho Rodrigues</li> <li>11. Raimundo Roberto de Almeida Ribeiro</li> <li>12. Renilza Rêgo Ribeiro</li> <li>13. Terezinha Rodrigues Alves (11/06/1999)</li> </ol>   |
| <b>TURMA DE GEOGRAFIA DE 1987</b><br>Colação: 7/11/1992   | <b>TURMA DE LETRAS DE 1987</b><br>Colação: 29/08/1992   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aldenora Rabelo</li> <li>2. André Corrêa de Souza</li> <li>3. Ângela Maria Cardoso da Silva</li> <li>4. Antônio de Souza Lima</li> <li>5. Benedita Brito de Miranda</li> <li>6. Edival de Deus Ferreira</li> <li>7. Eliete do Socorro Vilhena Araújo</li> <li>8. Fátima de Jesus Margalho Pimentel</li> <li>9. Hilda Socorro Siqueira</li> <li>10. Iraci Pimenta Rodrigues</li> <li>11. João Raul Barbosa Fonseca</li> <li>12. Léia Ferreira Rodrigues</li> <li>13. Maria da Conceição André Mendonça</li> <li>14. Maria da Conceição Almeida Ferreira</li> <li>15. Maria das Graças Furtado Costa</li> <li>16. Maria das Graças Lima Silva</li> <li>17. Maria de Jesus S. de Freitas</li> <li>18. Maria Ivanilde Vieira Miranda</li> <li>19. Maria Lindalva Melo dos Santos</li> <li>20. Maria Lúcia Barbosa dos Santos</li> <li>21. Maria Raimunda Cardoso Rêgo</li> <li>22. Marina Corrêa Soares</li> <li>23. Marley do Socorro Lima Souza</li> <li>24. Paulo José Cardoso Nobre</li> <li>25. Pedro Negrão Rodrigues</li> <li>26. Raimunda da Silva Moraes</li> <li>27. Rosa de Lima dos Santos Neves</li> <li>28. Suzana Negrão de Freitas</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adamor Barbosa dos Santos</li> <li>2. Albertino de Lima Lobato</li> <li>3. Antonia Benedita Lima Lopes</li> <li>4. Antônio Santos Amaral *</li> <li>5. Crisálida Pantoja Soares</li> <li>6. Dária da Silva de Castro</li> <li>7. Edna do Socorro Ribeiro Silva</li> <li>8. Garibaldi Nicola Parente (professor efetivo do campus)</li> <li>9. Gracinda Gonçalves da Conceição</li> <li>10. Janete dos Santos Melo</li> <li>11. Joana Rita Aguiar de Novaes</li> <li>12. Leonor Ribeiro Teixeira *</li> <li>13. Maria Alzira Quaresma Ferreira</li> <li>14. Maria da Conceição Silva Fonseca</li> <li>15. Maria de Lourdes Rodrigues Ferreira</li> <li>16. Maria Domingas Quaresma Ferreira</li> <li>17. Maria Eunice Ferreira da Silva</li> <li>18. Maria José de Castro Cunha</li> <li>19. Maria Madalena Pureza Chagas</li> <li>20. Maria Mônica Pinheiro Lima</li> <li>21. Maria Olinda dos Santos Pinheiro</li> <li>22. Maria Socorro de Lima Amaral *</li> <li>23. Marinete Amaral Rodrigues</li> <li>24. Marlene Rodrigues do Nascimento</li> <li>25. Narcí Pereira Oliveira</li> <li>26. Nazaré do Socorro Ferreira Pinheiro</li> <li>27. Raimunda de Jesus da Silva Paganelli</li> <li>28. Raimundo Zacarias Rodrigues de Moraes</li> <li>29. Rejane Bitencourt Pantoja</li> <li>30. Rute Borges de Farias</li> <li>31. Zildete Armand Rodrigues</li> </ol> |

295

Fonte: Acervo da biblioteca UFPA- Campus Abaetetuba.

Lista nominal das primeiras turmas dos Cursos de Licenciaturas do Projeto Norte de Interiorização, Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA.

*30 anos Campus de Abaetetuba: memória, resistência e transformação*

| <b>TURMA DE HISTÓRIA DE 1987</b><br><b>Colação: 16/01/1993</b>   | <b>TURMA DE PEDAGOGIA DE 1987</b><br><b>Colação: 07/11/1992</b>  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adinair Nazareno Lobato Gomes</li> <li>2. Angelo Paganelli</li> <li>3. Benedita Idelfina da Costa de Vilhena</li> <li>4. Claudete do Socorro Ferreira Quaresma</li> <li>5. Dinalva Maria Rodrigues da Silva</li> <li>6. Elielson Aguiar dos Santos</li> <li>7. João Francisco Rodrigues Cardoso</li> <li>8. Jucimary Lobato Silva</li> <li>9. Lúcio José Gonçalves Quaresma</li> <li>10. Luíz Gonzaga Maciel</li> <li>11. Madalena de Oliveira Machado</li> <li>12. Maria de Fátima Vasconcelos Ribeiro</li> <li>13. Maria Helena dos Santos Fonseca</li> <li>14. Mariana Costa Macedo</li> <li>15. Mariana do Espírito S. de Lima Paiva</li> <li>16. Olinda Rodrigues Quaresma</li> <li>17. Sílvia Helena Dias Rodrigues</li> <li>18. M<sup>a</sup> do Perpétuo S. M. de Moraes<br/>(22/11/2003)</li> <li>19. Esperidião da Costa Pantoja (22/11/2003)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adelaide Maria Kondo</li> <li>2. Ataíde Feio Neves (<i>1º Diretor eleito do Pará</i>)</li> <li>3. Angelita Ferreira Fagundes</li> <li>4. Antônio Reis Ribeiro de Azevedo</li> <li>5. Antonia Anunciação Gomes dos Santos</li> <li>6. Bernadete de Jesus Araújo de Sena</li> <li>7. Catarina Célia Martins Lima</li> <li>8. Cleide Maria Pereira dos Santos</li> <li>9. Dalva Sirena Gomes de Carvalho</li> <li>10. Denise Raimunda Gomes de Carvalho</li> <li>11. Doralice Ferreira da Silva</li> <li>12. Edna Dias Negrão</li> <li>13. Eliene da Silva Santos</li> <li>14. Elizabeth do Socorro Lima Furtado</li> <li>15. <b>Gilmar Pereira Da Silva</b><br/>(<i>vice reitor da UFPA 2016</i>)</li> <li>16. Graças Maria da Silva Lopes</li> <li>17. Iacy de Lima Freitas</li> <li>18. Joana do Socorro Farias Ferreira</li> <li>19. Marcel do Espírito Santos Carvalho Lobato</li> <li>20. Maria da Conceição Furtado Carneiro</li> <li>21. Maria Costa e Silva</li> <li>22. Maria da Graça C. Vilhena</li> <li>23. Maria de Jesus de Sousa Matos</li> <li>24. Maria de Lourdes Silva Feio</li> <li>25. Maria Helena de L. Freitas</li> <li>26. Maria José Gomes Martins</li> <li>27. Maria do Monte Serrat Carvalho Quaresma</li> <li>28. Maria do Socorro Costa Cardoso</li> <li>29. Maria do Socorro Lima Santos</li> <li>30. <b>Maria do Socorro Figueiró Guimarães</b><br/>(<i>atual Secretária M. Educação Abaetetuba</i>)</li> <li>31. Natalina Araújo De Andrade</li> <li>32. Regina Mara Silva Barros</li> <li>33. Rosilda dos Santos Silva</li> <li>34. Vanilda Cavalcante da Poça</li> <li>35. M<sup>a</sup> do Perpétuo S. S. da Silva<br/>(26/06/2002)</li> </ol> |



Fonte: Acervo da biblioteca UFPA- Campus Abaetetuba.