

## TRAMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS MIGRANTES: *Significados, Trânsitos e Teias em Histórias de Vida*

### TRAMAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS MIGRANTES: *Significados, Tránsitos y Tejas en Historias de Vida*

Iica Pena Baia Sarraf<sup>1</sup>

#### Resumo

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

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

#### Resumen

En este trabajo, analisis tramas en las historias de formación docente, vividas por Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brasil, Maria Dilma Corrêa, Rosiete Corrêa Siqueira, Jurema del Socorro Pacheco Viegas y Maria de Fátima Rodrigues Alves, mujeres migrantes que se hicieron profesoras en Melgaço, en el marco de la ley, de la historia de la vida, discute trayectorias de la formación docente a la luz de la legislación, de la historiografía de la educación y, especialmente, de las narrativas de las profesoras migrantes. Por esa trama, la cuestión que procuro responder a lo largo de la investigación es con qué formación académica esas profesoras iniciaron la profesión docente en Melgaço y de qué modo recorrieron los caminos de la formación continuada? Para ello, el texto está dividido en tres partes. En la primera, "Escoge por la docencia y significados de la profesión", enfoco los deseos profesionales y los sueños vividos o abandonados en el ejercicio del Magisterio por las profesoras migrantes. En seguida, en "En los tránsitos de la Formación", asigna cursos y recorridos vivenciados en la práctica de la calificación profesional y, por último, en "Múltiples Tejas en la Vida de las Profesoras", apunto límites y avances en el proceso metodológico y relacional entre profesor-alumno y otros agentes sociales que conformaban la realidad melgacense en las dos últimas décadas del siglo XX y primera década del siglo XXI. Por último, el estudio permite decir que investigar historias de vida permite inmersiones en recorridos personales, profesionales y prácticas vividas en colectividad, pero aprehendidos a partir de la óptica y subjetividades de las propias profesoras migrantes.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará; Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino; Belém; Pará, Brasil; [ilcasarraf@yahoo.com.br](mailto:ilcasarraf@yahoo.com.br).

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

## 1. Palavras Primeiras

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

Sarraf-Pacheco (2006) entrevistou Wilma, Rosiete e Jurema para sua pesquisa de mestrado em História Social. Apesar do significativo material coletado, o historiador explorou apenas algumas passagens do depoimento de Rosiete, quando discutiu o fazer-se da educação em Melgaço. Por saber de meu interesse em investigar a história de vida das cinco professoras, gentilmente cedeu o material das três narrativas transcritas e digitadas. Dez anos depois daquele acontecimento (2003/4-2013/4), reproduzi cópias e entreguei às docentes para fazerem leitura e, se considerassem necessárias, possíveis alterações. Examinadas as memórias escritas, recebi autorização para usá-las na pesquisa. As entrevistas concedidas, permitiram às professoras avaliarem sua própria trajetória e motivarem-se para socializar outras vivências.

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

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

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

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

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

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

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

Mesmo com essa expansão da esfera privada e pública na oferta da formação de professores, afirmo que as exigências e complexidades da educação escolarizada no contexto contemporâneo reflete, diretamente, no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, pois exige um novo repensar no perfil de formação para não cair na repetição e reiterar “modelos” antigos da formação. Frente ao exposto nestas palavras iniciais, o texto foi dividido em três partes. Considerando os limites deste resumo expandido, apresentarei os aspectos centrais da primeira parte desta pesquisa.

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

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

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

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

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

Sonhar com uma profissão e a vida traçar outra foi o que também aconteceu com Rosiete. Contou que, por muito tempo, carregou consigo o desejo de ser médica ou uma outra profissão na área da saúde, o Magistério era o avesso de seus desejos profissionais. Com um brilho no olhar e um quê de empolgação, ela falou da formação de Técnica em Laboratório. Acrescentou que, mesmo ciente da falta de oportunidade para praticar a profissão, se sentia realizada por ter concluído o curso. Ao ouvi-la, a impressão é que o desejo de exercer uma profissão na área da saúde ainda está reservado dentro de si, mesmo que não venha se tornar realidade. De fato, nunca praticou a profissão de formação. O Magistério chegou em sua vida com um convite de sua prima Dilma Corrêa que, contrariando seu próprio, realizou o sonho de sua mãe. Desse modo, Rose aceitou o desafio e como leiga começou as atividades docentes. Para ela o exercício do Magistério chegou primeiro que a formação.

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

Ao narrar suas lembranças de infância e associar o fazer-se docente, a comandante recordou o tempo de aluna na sua própria casa. Afirmou, com apropriação, que as observações feitas não lhes motivavam para o exercício da prática de sala de aula e o experienciar da relação professor-aluno. No entanto, foi a partir da prática docente e da formação no curso de Magistério que descobriu a vontade e o gosto pela arte de ensinar/aprender.<sup>2</sup> A conquista da formação inicial, a identificação com a profissão e a melhoria da condição salarial foram decisivas para a professora migrante definir-se pela

---

<sup>2</sup> A escrita das palavras ensinar/aprender juntas é intencional por considerar que este é um processo imbricado, quando se ensina se aprende simultaneamente.

docência. Os direitos garantidos na política pública de valorização profissional trazem engastados outras funções: motivação para o trabalho; participação política, social e educacional; luta por valorização e qualidade na educação, assim como contra a exclusão social; melhoria na relação escolar, social e comunitária. Essas funções são construídas a partir do envolvimento com a profissão e com a formação inicial e continuada, como enfatizou Rosiete.

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

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

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

Diferente das demais comandantes, Jurema iniciou a docência tendo cursado somente as séries iniciais do antigo 1º Grau e sua formação foi acontecendo na dinâmica da profissão. A comandante concluiu por etapa o 1º Grau e, posteriormente, avançou para o 2º Grau na mesma dinâmica de organização funcional. O curso de Magistério foi a base para Jurema compreender o ofício da docência e a importância da formação para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois, como referendou, já existia em si o gostar de dar aula, mas era necessário o saber-fazer. Nesse entendimento, Imbernón (2002, p. 60) afirma que o conhecimento pedagógico especializado, como a formação científica, cultural, psicopedagógica e pessoal são bases fundamentais a serem desenvolvidas na formação inicial

do futuro professor, para “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário”. Na ótica da professora migrante, a profissão docente representou uma mudança em sua vida, mudou o senso crítico, poder de decisão, interesse pelos estudos. Essas questões vieram acompanhadas pelo reconhecimento, status social e condição econômica da família.

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

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

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

## Referências

- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, 2. ed. Autêntica, 2003.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOSSO, Marie-Chistiane. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MONTEIRO, Albêne Lis. *Autoformação, histórias de vida e construções de identidade do/a educador/a*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC-SP, 2002.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- LECHNER, Elsa (org.). *Histórias de Vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Edição, Edições Afrontamento, 2009.
- PASSEGGI, M<sup>a</sup> da C. et al. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.
- SARRAF-PACHECO, Agenor. *À Margens dos “Marajós”*: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” – Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Prefácio – Experiências e narrativas: redes de pesquisa-ação-formação. In: PÉREZ, Cármen Lúcia Vidal (org.). *Experiências e Narrativas em Educação*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2017, p. 9-14.
- SOUZA, Elizeu Clementino de e et al (org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: QUARTET; FAPERJ, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *História de vida e formação de professores*. Brasília: SEE-MEC, Boletim 01, março de 2007.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2006.