



# Biograph



---

## **A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA ASSENTADA: A NARRATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO**

Pedro Paulo Souza Rios, Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
[peudesouza@yahoo.com.br](mailto:peudesouza@yahoo.com.br)

André Ricardo Lucas Vieira, Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
[sistlin@uol.com](mailto:sistlin@uol.com)

### **CONSIDERAÇÕES PERTINENTES**

O presente trabalho evidencia a trajetória de formação de uma professora assentada, tendo por base as concepções teórico-metodológicas das narrativas (auto)biográficas, as nuances da formação centrada na tríplice: gênero, docência e formação. É importante dizer que os estudos a partir do desdobramento de gênero e docência ainda são incipientes no contexto brasileiro, sendo demarcado pelos estudos de Denice Barbosa Catani, (1997) e Guacira Louro (2007), que colocam em evidência o gênero e suas intersecções com o trabalho docente. Contudo, é salutar ponderar que a pesquisa acerca desse desdobramento tem privilegiado experiências localizadas em espaços urbanos, centradas no sul e sudeste do Brasil.

Dessa forma, trazemos para o debate uma revisitação do fazer docente de uma professora que vivenciou suas experiências em educação/formação em escolas da roça, sendo conceituada posteriormente como escolas do campo. Não pretendo entrar na esfera conceitual entre escolas da roça e escolas do campo, contudo quero registrar essa oscilação presente na própria narrativa aqui apresentada.

Assim, a escolha pela narrativa de vida da professora assentada, enquanto objeto de estudo dar-se-á, por ser o movimento social uma organização intrinsecamente comprometido com os processos que garantam a formação autônoma dos sujeitos, além

**VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica  
UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016  
Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676**

de considerar o assentamento como um espaço social caracterizado por maiores possibilidades de aceleração dos processos de mudança social que se manifestam através da confluência de diferentes atores que interagem com o objetivo claro de mudar a condição sócio econômica das famílias assentadas.

No assentamento a escola, enquanto espaço social se apresenta como *locus* privilegiado para a formação dos sujeitos, sendo, portanto um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 2007). Dessa maneira, a categoria gênero, no Brasil e em várias partes do mundo, antes considerada secundária, assume lugar de destaque na compreensão de alguns fenômenos contemporâneos, a saber, a feminização de determinadas profissões, a exemplo do magistério.

## **DOCÊNCIA E GÊNERO NO BRASIL: UMA INTRÍNSECA RELAÇÃO**

A história da educação no Brasil parece coincidir com a história da discriminação de gênero. A sociedade brasileira no seu processo de formação foi profundamente marcada pelo modelo patriarcal e autoritário, além disso, teve a influência da Igreja Católica e essas influências refletem diretamente na constituição dos modelos educacionais no país, dos quais as mulheres foram excluídas. Segundo Ribeiro (2000), na tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, a mulher era considerada um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação era tutelada pela Igreja Católica reforçando o espírito medieval.

Somente no século XX, com a Revolução de 1930 é que essa situação começa a ser revertida. Nesse período surgem às primeiras medidas voltadas para a educação de massa e com isso, o acesso das mulheres à escola começa a ser facilitado, constituindo maioria dos alunos nas escolas normais (CATANI, et al. 1997), contudo é só com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1961 que passa a ser garantido acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam o magistério, através da equivalência de todos os cursos de nível médio (BELTRÃO e ALVES, 2004). Mas é com a constituição de 1988, e com a redemocratização do país que se percebe a incorporação de demandas sociais específicas na legislação. Assim,

este é um momento singular para os grupos sociais e especificamente para o movimento feminista.

Nesse período, a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia ao acesso igualitário entre meninas e meninos. Dessa maneira o conceito de gênero está fora de cogitação dentro dessa discussão, devido ao momento histórico de que estamos falando, já que nesse período o conceito ainda estava sendo introduzido no próprio movimento popular de mulheres. Foi nesse contexto, na década de 1990, que foram elaboradas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN. Acreditamos que essa demarcação histórica seja importante para que possamos compreender a trajetória das mulheres no âmbito da educação formal.

Nesse sentido, vale ressaltar que a escola, enquanto espaço educativo se apresenta, conforme Louro (2007) como uma instituição essencialmente marcada pelas relações de gênero, já que os corpos que aí transitam são marcados pelos sexos masculino e feminino nas suas variadas expressões identitárias de gênero.

### **Escola espaço de construção da identidade de gênero**

A análise da identidade de gênero isolada de outras experiências pessoais é insuficiente para a compreensão das representações de poder ligadas intrinsecamente às construções das identidades (LOURO, 2000). A autora salienta que elas se constroem durante a vida do indivíduo, já sendo iniciado no seu nascimento, nas relações que são estabelecidas entre a criança e as pessoas com quem convive, sejam elas outras crianças, adolescentes ou adultos, e também entre a criança e os diversos objetos culturais aos quais tem acesso. Dessa forma, a escola é sem dúvidas um espaço propício para a construção das relações de gênero.

Ao nos depararmos com as questões relacionadas às relações de gênero nas instituições, no nosso caso, a instituição de escolar, nos questionamos: as práticas dessas instituições têm gênero? E se assim o for qual é o gênero da escola? Segundo Louro (2007) as instituições são constituídas pelos gêneros e ao tempo em que elas fabricam sujeitos elas também são produzidas por representações de gênero.

Poderíamos dizer então que a escola é tanto feminina quanto masculina, pois transitam no seu interior muito mais do que homens e mulheres, transitam pessoas com

todas suas complexidades étnicas, classe social, religião, orientação sexual, partido político, dentre outras. Acontece que historicamente delimitaram-se quais os espaços seriam garantidos aos homens e quais seriam negados à mulher, dessa forma o homem foi ao longo do tempo constituído como o ser das esferas públicas e a mulher da esfera do privado. Contudo, ainda segundo Louro (2007, p.89) “é possível argumentar que ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino”.

### **Gênero e o exercício do magistério no Brasil**

Quando pensamos em docência no Brasil na história recente, de imediato associamos a docência à imagem feminina, mas segundo Louro (2000) nem sempre foi assim, inicialmente a instituição escolar é masculina e religiosa. E quando se pensa no exercício da profissão em salas de aula do ensino infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, isso fica ainda mais evidente.

Se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades ou rupturas [...] Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está a feminização do magistério. (LOURO, 2007, p. 94).

Denominar o magistério como uma atividade “tipicamente feminina” tornou-se problemática das ciências da educação. Variadas são as pesquisas acerca da temática, tendo os mais diferenciados olhares, que vão desde a história às relações de gênero, a sexualidade e quase sempre, as causas, motivos e implicações de tal fenômeno.

A mulher como educadora dos filhos no Brasil, não se deu de forma imediata. Isso porque no período da colonização quando os portugueses vieram para o Brasil já trouxeram um modelo de sociedade instituído em valores patriarcais, que é um modelo típico da cultura ocidental judaico-cristã (FREITAS, 2000).

Daí então foi associada à ideia de magistério como extensão da atividade do lar, ou seja, o cuidado, que era e é, algo direcionada apenas à figura feminina. Passou-se então a dizer que o magistério é um “dom” tipicamente feminino, dessa forma estando ela no exercício do magistério estaria correspondendo a essa vocação para a docência e

cada vez mais era reforçada a teoria paternalista, o que segundo Melo e Leite (2000, p. 38-39): “o paternalismo fazia com que a mulher restringisse sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja”. Sabe-se ainda que para a mulher exercer o magistério não era preciso muitos esforços, os conhecimentos básicos já eram o suficiente.

Por isso, acreditamos ser necessário abordar a importância e a relevância dessa temática no processo de construção e constituição das identidades individuais e coletivas do ser humano em processo continuado da formação de sua identidade, enquanto homem e mulher. De acordo com Louro (2003):

Diferenças, distinções, desigualdades [...] a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (p. 57).

As discussões em torno das relações de gênero vêm ao longo do tempo ganhando visibilidade, conquistando espaço e provocando novas práticas e discursos, principalmente a partir de teorias das ciências sociais, antropológicas e políticas, que tem fornecido uma ampla e complexa produção acadêmica, mas é no final da década de 1970 do século XX, que se enfatizou a impossibilidade de se ignorar o debate e a pesquisa em torno dessa temática, ao tempo em que se quer analisar e compreender questões ligadas aos processos formativos, como é o caso da educação.

## **PERCURSO METODOLÓGICO: NUANCES DA NARRATIVA NA FORMAÇÃO**

Compreender a trajetória de vida de uma professora assentada, tendo por pressupostos à narrativa, a partir dos processos formativos é o que propomos nesta pesquisa, pois entendemos que os sujeitos em sua formação profissional precisam estabelecer conexões e desenvolver competências não somente com o fazer pedagógico, essas são necessárias também nas relações sociais que se estabelece com os contextos específicos (NÓVOA, 1992). Para tanto, considera-se que o método e os procedimentos

utilizados em uma pesquisa não podem ser vistos como escolhas ao acaso e fora do contexto, ao contrário, métodos e procedimentos precisam necessariamente estar vinculados ao objeto de estudo em questão e à posição teórica do próprio pesquisador.

Há quase três anos venho mantendo contato com a professora Jitirana<sup>1</sup>, Os primeiros contatos aconteceram em 2013. Na época estava no processo de pesquisa etnográfica para a escrita da minha dissertação no mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Tive dois momentos para a gravação das narrativas com a professora Jitirana. A primeira foi uma narrativa corrida que durou mais de 35 minutos entre pausas emocionadas, voz entrecortada, lágrima que rolou sutil rasteiramente sobre sua face e até choros mais tensos. Cada lembrança, cada fala, era seguida de uma reflexão sem julgamentos. Dessa forma compreendo que o ato de falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade (Catani, at al. 1997), ao tempo em que se configura em fonte de conhecimento na formação de professores/as.

*Essa história da faculdade, de estudar pedagogia é interessante. No início eu percebi quase a mesma coisa do magistério, quando me olhavam diferente. O fato de você sair do assentamento [...] pra estudar fora é um novo desafio se apresenta pra mim [...] Desde o início da minha formação nada foi fácil em minha vida, a cada etapa eu preciso superar um monte de barreiras, passando por toda discriminação que falei no começo até a condição financeira, foi e está sendo preciso muita força de vontade, te juro que tem dia que dar vontade de jogar tudo pra cima, mas aí eu penso: desisti agora? Não! A vida é um constante processo de formação.*

No fragmento acima a professora Jitirana nos relata os desafios superados na sua trajetória de formação, ao tempo em que evidencia a intrínseca relação entre sua formação e sua trajetória de vida junto ao movimento social:

*Quanto a minha formação não posso negar que o movimento ajuda muito a gente nesse processo. [...]. Os colegas da faculdade que não participam de movimentos não entendem nada de conjuntura social, de questões de gênero, raça, questões ambientais, capitalismo e a gente do movimento dá um show. O movimento é uma escola pra gente.*

---

<sup>1</sup> Jitirana é o nome fictício escolhido pela professora durante nossas entrevistas. Jitirana é uma planta trepadeira típica das regiões tropicais e subtropicais, muito conhecida no Nordeste do Brasil.

Dessa maneira podemos verificar que a formação da professora transita entre os espaços de educação formal, por meio da escola e da universidade, e os espaços formativos não formal, a exemplo do movimento social.

A luta pela posse da terra na então Fazenda Canaã teve seu início em 2002, com a organização de famílias sem-terra, militantes do Movimento CETA – Coordenação Estadual dos Assentados e Assentadas da Bahia. Em 2006 foi constituído o Assentamento Nova Canaã, com um total de 81 famílias assentadas, que vivem na sua maioria da agricultura familiar, além de desenvolverem atividades comerciais na sede do município e outras atividades econômicas tais como diaristas em roças de terceiros ou em casa de famílias.

Quando voltei ao Assentamento propondo que ela narrasse sua trajetória de vida escolar e docência, confesso que não foi uma das tarefas mais fáceis, já que a proposta metodológica se apresentava sob outros prismas.

*Quando tu me falou, semana passada, sobre essa entrevista eu fiquei pensando na minha história de vida e vi que tem coisa que doe muito. Uma das coisas que eu não gosto de lembrar é da época de escola, pois eu sofri muito. Dói muito até hoje.*

A dor da professora Jitirana, tanto tempo depois, podia ser visualizada nas lágrimas que rolam sobre sua face durante a entrevista. Por vários momentos esse cena se repetiu, dando pequenas pausas à entrevista. Por um instante tudo ficava estático em meio às memórias de “*uma mulher determinada, meiga, professora, casada, mãe, lavradora e assentada*”, como ela mesma se definiu.

Nossa investigação será em torno da narrativa (auto)biográfica, focando a formação, assim, optamos por trabalhar com instrumentos de pesquisa que nos permitisse investigar essas relações em profundidade. Considerando as características desta pesquisa, ressaltamos a importância de estarmos abertos e flexíveis para captar a importância do significado daquela informação específica para responder nossa questão orientadora do estudo. Estamos falando das abordagens qualitativas em pesquisa na educação.

As narrativas (auto)biográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa, encontra sentido e razão de ser, no fato que a história de vida de uma pessoa

tende a desvelar elementos para além de simples acontecimentos, caracterizando-se como forma de absorção e análise dos contextos que constituem histórica e humanamente cada sujeito, uma vez que todas as narrações autobiográficas relatam um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana (FERRAROTTI, 2014).

O interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico tem sido de grande relevância, já que aborda a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído (NÓVOA, 2000). Assim, a pesquisa baseada em narrativas autobiográficas afirma-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação.

Em pesquisas que tem por base as narrativas autobiográficas, no plano da interioridade a pessoa que narra se deixa levar pelas associações livres para evocar as suas experiências e organizá-las numa coerência narrativa em torno da sua formação e, no plano da exterioridade, a socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo (JOSSO, 2004).

Nas últimas décadas a investigação centralizada nas histórias de vida, na educação, tem conquistando significativa visibilidade. As pesquisas nessa área de conhecimento adotam “as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores” (SOUZA 2006, p. 137).

Nessa perspectiva, Souza (2006) afirma que o trabalho centrado na abordagem (auto)biográfica como uma prática de investigação/formação se justifica pela constante relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos” (p. 140).

## **NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA ASSENTADA: OS ODORES E OS CHEIROS DA FORMAÇÃO**



As memórias da professora Jitirana, ao revisitarem o passado, possibilitou reorganizar vivências significativas e até adormecidas em suas trajetórias de vida e de formação, que se mesclavam às identidades experienciadas da aluna e da professora, se configurando numa escuta atenta às crises, na tentativa de valorizar as experiências subjetivas, buscando dar voz à professora Jitirana, permitindo que ela se ouça e se faça ouvir (CATANI, et al. 1997) num processo permanente e reflexivo capaz de se reconhecer em outras histórias de vida.

*Eu costumo dizer que minha história é a história da maioria das pessoas pobres da minha geração e do meu convívio: família grande, casa cheia e muita criatividade para vencer na vida, mas eu acredito que isso já ajuda a gente a ser resistente [...] Não foram poucas as batalhas que eu já enfrentei nessa vida, mas o mais importante é que estou aqui, viva, ainda que tenham coisas que doem em mim, que eu sinto que não foram cicatrizadas [...] meus pais saíram da roça, foram pra cidade pra morar num bairro periférico, conhecido como favela, depois voltou pra roça na condição de sem terra [...] o que esperar de uma pessoa que é mulher, negra, sem terra? Eu acho que tudo isso me motivou a ser professora [...], acreditar que pode ser diferente [...] fui percebendo isso desde a época da escola e agora eu tenho certeza que pode e deve ser diferente (Professora Jitirana).*

O fragmento acima descreve com propriedade o modelo familiar predominante entre as famílias pobres da zona rural do interior do Brasil, com maior incidência no Nordeste, entre as décadas de 1960 até meados da década de 1990 (FISCHER, 2006), que para enfrentar às adversidades da vida, eram necessários driblar um modelo de sociedade baseada nos pilares eurocêntrico, urbano, machista, preconceituoso e excludente. Nesse contexto, estudar para as classes populares, era quase sempre era a última opção.

*A educação na minha vida não chegou facilmente. Vou tentar falar um pouco sobre minha vida escolar, que é um pouco triste [...]. A gente ajudava nossa mãe vender verdura e quando chegava na escola a gente tava fedendo a verdura e uma colega falou que a gente tava fedendo a coentro podre. Ela gritou na escola: “Vixe que fedor de coentro! Tá um fedor de coentro enorme aqui na escola. Eu não aguento não professora” [...] A professora falou: “Minha filha você não tomou banho não?” Não dava tempo ir no Assentamento e voltar, porque a gente ajudava nossa mãe vender as verduras pra sustentar a família. Que era a única forma de sustentabilidade que a gente tinha era essa [...]. A gente passou a ser conhecida como as fedorentas da escola, isso me machuca até hoje porque a própria escola acabava contribuindo para que isso continuasse [...]. Apesar de toda tristeza que eu tenho dessa época foi um tempo bom [...] a gente caminhava*

**VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**

**UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016**

**Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676**

*quase quatro quilômetros todos os dias pra ir e vim pra escola [...] com chuva, sol, frio, calor e mesma a gente sendo discriminado a gente ia pra escola.*

Sua narrativa transpõe os limites de uma fala mórbida e sem emoção, provocando todos os sentidos numa escuta atenta, sensível, rica em detalhes, carregada de sabores e cheiros. Assim, ao revisitar as memórias da professora Jitirana lança um olhar sobre suas trajetórias desde a sua formação escolar até o exercício da profissão docente no campo, fazendo emergir, a partir das narrativas, uma reflexão sobre as experiências humanas no campo da educação.

*Eu comecei a estudar na escola Navarro de Brito, em Itiúba, eu tinha sete anos. Todo mundo queria tirar um pouquinho de sarro da gente, só porque a gente vinha do assentamento. Só hoje percebo que algumas professoras foram as primeiras a discriminar a gente, elas na verdade eram as primeiras preconceituosas e acabava passando isso para os alunos. [...] Lembro que eu recebia cada cascudo na cabeça, as professoras batiam de verdade, me botava de castigo. Quando eu era criança era bem pretinha, lembro que ela dizia: “Bota essa neguinha ali no castigo”. Tenho até vergonha de falar, mas teve uma vez que eu mijei na roupa com medo dela. O castigo era uns milhos no chão, nesse dia meu joelho doeu muito e tudo isso só porque eu pedir pra ir ao banheiro. Os meninos que morava na rua nunca ia pro castigo, só a gente que vinha do Assentamento, vendo hoje essa é minha raiva, porque era perseguição com a gente [...]*

Dessa maneira, as representações que se referem aos significados dentro de uma cultura, estão necessariamente imbuídos de um entre-lugar identitário e discursivo (RIOS, 2011) considerando os aspectos objetivos e subjetivos na formação dos sujeitos, sendo evidenciado na fala da professora Jitirana:

*Trabalhar na roça tem um diferencial dos professores da cidade, principalmente pra gente do movimento, porque aqui nós trabalhamos as questões ligadas com a realidade do povo do campo, tem uma pauta bem específica. A gente costuma trabalhar uma educação contextualizada, voltada para as políticas do campo, já a cidade pensa uma educação voltada para a realidade deles. Aqui a gente pensa numa educação que leve em consideração a vida da gente, percebendo que cada um tem suas diferenças e que nossa luta é outra, já na cidade não é como se todo mundo fosse igual, é a mesma coisa pra todo mundo e não ver a realidade do povo e aqui no campo a gente faz a adaptação com relação à realidade da gente e dos alunos [...].*

*Eu só te digo uma coisa: é uma satisfação muito grande trabalhar numa escola da zona rural, trabalhar com o povo do campo. Eu costumo dizer que a aos poucos a gente que mora no campo começa a se libertar das migalhas que davam pra gente, como se a gente vivesse de esmolas. Eu estou me formando pra isso, pra continuar aqui, fazendo uma educação voltada pra nossa realidade.*

Conforme Rios (2015, p. 21) “Analisar a docência na roça implica refletir sobre os modos de vida produzidos neste espaço traduzidos na maneira como os(as) docentes (re)constroem suas identidades”. Dessa maneira, as “lembranças e experiências vividas [...] quando exteriorizadas, representam um passado já re-elaborado nas asas de um tempo” (SOUZA, 2001, p. 17). Nessa perspectiva a memória é acionada, dando possibilidade de vivenciar experiências que forma extremamente significativa tanto no aspecto positivo quanto negativo, possibilitando, por exemplo, reencontrar pessoas que fizeram ou ainda fazem parte da nossa trajetória de vida.

Fazer memória da própria história possibilitou a professora Jitirana, refletir acerca da sua própria formação docente, tomando consciência de cada momento e de cada opção feita, assumindo a docência enquanto compromisso que extrapola o aspecto profissional, tornando-a cidadã comprometida com a própria comunidade:

*Eu acredito que ser uma futura pedagoga é tudo. A pedagogia ajuda a gente a compreender o mundo e fazer algo pra o lugar que a gente vive ser melhor, e mais justo, e é isso que tenho buscado a cada formação que venho fazendo. Eu passo a entender o mundo e as coisas ao redor, entender, por exemplo, que as mulheres têm direitos sociais e políticos e até sexuais [...] Você não sabe a alegria que eu tenho em ser pedagoga, não é um curso que eu fiz por fazer, eu faço porque eu gosto mesmo. Eu estou na área que eu quero e assim poder contribuir para que o mundo seja melhor [...] além disso trabalho onde gosto, na roça, com o povo do campo [...]*

As palavras da professora nos provocam a pensar sobre o que somos num processo dinâmico e permanente, nos constituindo enquanto sujeitos na sua integralidade. De acordo com Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997, p. 40) “O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade da sua personalidade”, fazendo emergir questões tais como identidade de gênero, conforme a narrativa da professora Jitirana:

*[...] Eu agora eu posso ver que o processo que eu fiz me ajudou e muito na minha emancipação. Hoje eu posso dizer que sou uma mulher empoderada e isso muda muito a forma que eu vejo o mundo. Aqui em casa não tem essa do marido achar que é ele quem manda. A gente decide as coisas juntos, os dois. Posso te dizer que hoje me sinto mais confiante e segura daquilo que sou [...] Eu costumo dizer que a educação muda as pessoas, a gente se torna mais independente, já que também consegue arranjar emprego mais fácil. A gente ver isso bem claro aqui na área. As mulheres que tiveram alguma formação, eu digo até o ensino médio, por exemplo, consegue um emprego mais fácil, e isso dar, a nós mulheres, mais autonomia, a gente não fica tão dependente do marido.*

Em varias partes da narrativa a professora Jitirana fez questão de deixar claro que o seu processo de formação, para além dos limites da escola e posteriormente a exercício da docente a ajudaram a se perceber enquanto mulher, negra, lavradora, assentada, esposa e mãe, o que evidencia sua capacidade de interseccionar as questões inerentes à identidade de gênero.

Nas ultimas décadas é notório um número maior de mulheres no exercício da docência no Brasil, perpassando desde a educação básica até ensino superior (LOURO, 2000), afinal os sujeitos da educação tem uma histórica concreta, implicadas necessariamente nos aspectos sociais, biológicos, de gênero, etnia/raça e geração que serão incisivos na sua maneira peculiar de ser e estar no mundo, “constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto das suas experiências pessoais”. (CATANI, et al. 1997, p. 39)

*Quando eu vejo minha história eu tenho a sensação de ter vencido. Por tudo que eu passei eu tenho orgulho da minha história. Até aqui em casa o fato de poder contribuir com as despesas com o meu salário é importante da independência da gente. A gente se sente mais valorizada, não depende só do esposo e eu acredito que tudo isso é graças a minha formação. Não foi fácil, mas eu consegui! Posso dizer que hoje eu sou uma mulher realizada [...].*

*Eu não me vejo sem estudar [...], quero fazer logo a pós. Quando eu volto a Itiúba e encontro meus professores e colegas de sala, aqueles que me chamavam de fedorenta e perguntam como eu tô ficam todos surpresos, sabe por quê? Eles não fizeram uma faculdade, ficaram só no magistério, é aí que eu digo a diferença entre o fedor e o cheiro. O que eu colho hoje seria o cheiro, as alegrias e as vitórias que a vida me deu pelo meu esforço, enquanto eles permanecem no tempo do*

*fedor eu já vivo o tempo dos cheiros e isso é de certa forma empoderamento.*

O ato de narrar a própria história de formação possibilitou, a professora Jitirana, adentrar-se a si mesma, conhecendo suas potencialidades e fragilidades, ao tempo que ofereceu matéria prima para a reflexão e reelaboração de novas práticas pedagógicas, não estanques em si, mas constituindo-se em links na elaboração de significados acerca dela mesma enquanto mulher e docente.

*Pensar em coisas que eu não queria pensar, ainda dói muito em mim [...]. São lembranças tristes e tem coisas que eu fico pensando e refletindo pra que não fazer com meus alunos, agora eu tenho a certeza de querer ser diferente, pensar minha própria história de ajudou a ver como era a educação que eu tinha e a educação que eu quero para meus filhos e meus alunos.*

Nesse sentido, ao considerar as narrativas de vida, da professora Jitirana, buscou-se valorizar seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, fazendo com que ela se sentisse sujeito da sua formação que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais, conforme sinaliza Nóvoa (2014), ao tempo em que provoca a educação a se pensar de maneira equitativa e complexa.

## **À GUIA DA CONCLUSÃO: OS AROMAS DE UMA FORMAÇÃO**

*Hoje, eu poderia resumir minha história entre o fedor de coentro, como se fosse as coisas ruins que aconteceram em minha vida, aquilo que eu quero esquecer, mas não tem como, porque é minha história e o momento que vivo hoje poderia dizer que o cheiro, o sabor de colher os frutos de uma vida sofrida, mas que valeu a pena  
(Professora Jitirana)*

A vida humana é composta por ciclos que se desembocam em ritos de passagens seguidos quase sempre por um ritual, podendo esse ser sagrado ou profano. Alguns ciclos são demorados, outros mais rápidos, outros estão sempre inclusos, podendo ser classificados como contínuos. Esses nunca se dão por encerrados completamente, mas se fazem de ciclos dinâmicos e inacabados, a exemplo da formação docente. Não há um

início e um fim, mas um processo que vai sendo desvelado cotidianamente carregado de aromas bons e ruins como nos narra a professora Jitirana.

Conhecer aspectos do percurso da vida pessoal e profissional construído por Jitirana, foi uma experiência singular, mesmo considerando o fato de conhece-la e de já ter feito pelo menos quatro entrevistas semiestruturada anteriores. A narrativa se apresentou tanto pra mim quanto ela numa outra experiência e isso contribuiu significativamente para que realizássemos reflexões ricas e produtivas acerca da formação e da trajetória profissional de docentes. Não é nossa intenção esgotar o assunto com esse estudo, já que ainda há muitas coisas a serem ditas, lembranças a serem recobradas, experiências a serem partilhadas, aromas e odores a serem descobertos.

As narrativas não serviram apenas para que Jitirana refletisse sobre sua trajetória de vida e formação, possibilitou a reflexão acerca do seu auto reconhecimento identitário enquanto mulher, negra, mãe, lavradora. Dessa maneira, o enfoque (auto)biográfico provoca um olhar para si mesma, para sua prática e sua trajetória de vida.

Assim, pude perceber que a formação de um/a professor/a não dar meramente via universidade, mas, sobretudo, pelas relações interpessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências cotidianas, pelo ambiente familiar, pelos movimentos sociais e comunitários e pela convergência entre a teoria e a prática pedagógica. Nesse sentido acreditamos que tal consideração é fundamental para a análise do processo de formação de outros docentes.

## **REFERÊNCIAS**

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. A rever são do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. ABEP, 2004. Disponível em <http://www.metas2015.unb.br/Documentos/Educacao%20Universal/Reversao%20do%20hiato%20de%20genero%20na%20educacao.pdf>.

CATANI, Denice Barbara (Org.). Docência, memória e gênero. Estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação . EDUFRN, Natal, 2014, p. 29 -55.

FREITAS, M. T. de A. (org.) Memória de Professoras: História e Histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo, Cortez, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

MELLO, J.C. LEITE, E. Discursos velados: memória e cotidianidade feminina. In: LEMOS, M. T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) Memória, Identidade e Representações. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 38-42.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org). Vidas de professores. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: O método (auto)biográfico e a formação: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). Tradução Maria Nóvoa. 2ª ed. Natal, UDUFRN, 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>

RIBEIRO, Maria Luisa Santos.(1978) "História da educação brasileira: a organização escolar". São Paulo: Cortez A.A., 9ª edição, 2000.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. Profissão docente na roça. Salvador: EDUFB, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1998.

SOUSA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006.