

## O SER E ESTAR PROFESSORA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DOCENTE DE UMA NORMALISTA

*BEING A TEACHER BASED ON THE TEACHING CAREER OF A NORMALISTA*

*O SER Y ESTAR DOCENTE A PARTIR DE LA TRAYECTORIA DOCENTE DE UN NORMALISTA*

Mayra Silva dos Santos<sup>1</sup>

Kelly Lislie Julio<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo aborda aspectos da trajetória da professora normalista Evane Santos Ferreira, formada no Curso Normal Regional Santa Teresinha, em Imperatriz, Maranhão. Reflete-se sobre sua constituição como profissional do magistério, desde a escolha da profissão até sua inserção e permanência na docência. Analisam-se as percepções da professora sobre o exercício da docência primária e a presença feminina na profissão, especialmente nos primeiros anos de escolarização, além de suas experiências nesse nível de ensino. A pesquisa utilizou elementos da história oral, com base em Thompson (2002), e o conceito de memória, segundo Bosi (1994). A entrevista semiestruturada buscou reconstituir as memórias construídas ao longo da trajetória pessoal, formativa e profissional da entrevistada. Os resultados mostram que o ser e estar professora foram construídos de forma pessoal e coletiva, a partir das experiências individuais e das interações nos grupos sociais da normalista. Identificou-se que, no exercício do magistério, as percepções sobre o papel do sexo feminino, considerado apto para lidar com crianças pequenas, marcaram as falas da entrevistada. Esses discursos e símbolos, ainda presentes em espaços escolares, perpetuam representações sobre a profissão docente, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais.

**Palavras-chave:** normalista; ser professora; trajetória docente; narrativas.

### ABSTRACT

This study addresses aspects of the trajectory of teacher Evane Santos Ferreira, a graduate of the Santa Teresinha Regional Normal Course in Imperatriz, Maranhão. It reflects on her development as a teaching professional, from the choice of profession to her entry and permanence in teaching. The analysis focuses on the teacher's perceptions of primary teaching practice and the presence of women in the profession, especially during the early years of schooling, as well as her experiences at this level of education. The research employed elements of oral history, based on Thompson (2002), and the concept of memory, according to Bosi (1994). A semi-structured interview sought to reconstruct the memories built throughout the interviewee's personal, educational, and professional journey. The results show that being and becoming a teacher were shaped both personally and collectively, through individual experiences and interactions within the social groups of the normal school community. It was identified that, in the practice of teaching, perceptions about the role of women—considered particularly suited to working with young children—were prominent in the interviewee's statements. These discourses and symbols, still present in school settings, perpetuate representations of the teaching profession, especially in early childhood education and the early grades.

**Keywords:** normalista; being a teacher; teaching career; narratives.

### RESUMEN

Este estudio aborda aspectos de la trayectoria de la profesora Evane Santos Ferreira, egresada del Curso Normal Regional Santa Teresinha, en Imperatriz, Maranhão. Se reflexiona sobre su formación como profesional de la docencia, desde la elección de la profesión hasta su inserción y permanencia en la enseñanza. Se analizan las percepciones de la profesora sobre el ejercicio de la docencia primaria y la presencia femenina en la profesión, especialmente en los primeros años de escolarización, además de sus experiencias en este nivel educativo. La investigación utilizó elementos de la historia oral, basada en Thompson (2002), y el concepto de memoria, según Bosi (1994). La entrevista semiestructurada buscó reconstruir las memorias construidas a lo largo de la trayectoria personal, formativa y profesional de la entrevistada. Los resultados muestran que el ser y convertirse en profesora se construyeron de forma personal y colectiva, a partir de experiencias individuales y de las interacciones en los grupos

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-7274-3645> – [mayra.silva9152@gmail.com](mailto:mayra.silva9152@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ – Ouro Branco – Minas Gerais – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-1134-5480> – [Kellylis@ufs.edu.br](mailto:Kellylis@ufs.edu.br)

sociales de la comunidad normalista. Se identificó que, en el ejercicio de la docencia, las percepciones sobre el papel de las mujeres —consideradas aptas para trabajar con niños pequeños— marcaron los discursos de la entrevistada. Estos discursos y símbolos, aún presentes en los espacios escolares, perpetúan representaciones sobre la profesión docente, sobre todo en la educación infantil y en los primeros grados.

**Palabras clave:** normalista; ser professor; carrera docente; narrativas.

Submetido para publicação: 26 /07/2024

Aceito para publicação: 27/01/2025

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de professores no Brasil, surgiu no século XIX e esteve relacionada com a institucionalização da instrução primária e a extensão do ensino a todas as camadas da população. Tal preocupação estava relacionada a um conjunto de questões que faziam parte dos discursos e debates das autoridades brasileiras e de grandes pensadores da época que ressaltavam o necessário investimento na área educativa.

Essa demanda, por sua vez, estava ligada ao entendimento existente de que o ordenamento e desenvolvimento da sociedade se daria, dentre outros aspectos, por meio da educação. Nesse contexto, visando colocar em prática um plano educativo, expandiu-se o ensino e foram criadas as chamadas Escolas Normais. Essas instituições tinham como finalidade a formação de professores para atuarem no ensino primário e eram consideradas fundamentais para o aumento de mão-de-obra e concretização do plano educativo de tornar a pátria mais civilizada, conforme os moldes europeus.

Nesse contexto, gradativamente, houve um aumento da presença feminina em estabelecimentos de ensino voltados para a formação de professores. Em outros termos, a presença feminina aconteceu especialmente quando o campo educacional se expandiu em termos quantitativos (Almeida, 1998).

O recebimento de professoras nas escolas normais nas últimas décadas do século XIX, se deu a partir da valorização das instituições e da presença minoritária de professores do sexo masculino, conforme cita Tanuri (2000). Como resultado dessa presença feminina, já na segunda metade do século XX, ocorreu no magistério primário no Brasil o que ficou conhecido como o processo de feminização<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão desse processo, Yannoulas (2011), traz algumas considerações a respeito de duas terminologias indissociáveis: a *feminilização* e a *feminização*. Para a autora, a *feminilização* é entendida a partir do crescimento quantitativo de indivíduos do sexo feminino em determinadas atividades profissionais. Já a *feminização* é o processo em si, um conceito que perpassa a feminilização e se caracteriza pelas mudanças mais práticas nos ofícios.

Segundo Louro (2004), o trabalho feminino passou a fazer parte dos discursos das autoridades brasileiras enquanto um elemento necessário na educação da população. Conforme esses discursos, as mulheres preenchiam as condições indispensáveis para a escola pública que se expandia no país. Tal fato, segundo a autora, estaria ligado principalmente, ao processo que alocava a responsabilidade educativa das crianças às mulheres, seguindo a ideia de que o magistério seria uma extensão da maternidade<sup>4</sup>.

Partindo desse contexto e das concepções sobre o lugar, as características e o papel da mulher enquanto professora, a proposta deste texto é abordar alguns aspectos da trajetória da professora Evane Santos Ferreira, formada no Curso Normal Santa Terezinha, localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão<sup>5</sup>. A normalista entrevistada, foi aluna da primeira turma do Curso Normal Regional e atualmente é professora aposentada pela rede municipal e estadual de ensino da cidade de Imperatriz.

A intenção é abordar a construção da professora enquanto profissional do magistério, desde a escolha da profissão até sua inserção e permanência na docência. Para isso, utilizamos a história oral como procedimento metodológico, seguindo as contribuições de Paul Thompson (2002), que enfatiza a importância de valorizar as narrativas individuais como forma de construir uma história que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva. Thompson (2002) destaca que as experiências de vida não apenas ilustram processos históricos, mas também os constroem, permitindo acessar subjetividades e interpretações que enriquecem o campo empírico da educação.

O conceito de memória, conforme Bosi (1994), foi central para esta investigação. Bosi argumenta que a memória não é um simples processo de reviver o passado, mas de reconstruí-lo, reinterpretando as experiências à luz das condições e ideias do presente. Assim, a entrevista semiestruturada foi planejada para provocar um diálogo reflexivo com a participante, buscando resgatar elementos de sua trajetória pessoal e profissional que iluminassem o papel da mulher como docente, sobretudo nos primeiros anos de escolarização.

---

<sup>4</sup> Conforme Mayra Santos (2021), “é importante destacar que em meados do século XVIII e XIX já é possível identificar a atuação de mulheres como mestras particulares e preceptoras. No caso das mestras particulares, elas davam lições “por casas” e ministravam aulas de primeiras letras, entre outros conhecimentos. Já as preceptoras, ao contrário das professoras particulares, elas residiam juntamente com as famílias e atuavam muitas vezes como governantas da casa”. Seu papel era vinculado à educação dos pequenos e dos jovens das casas.

<sup>5</sup> Parte das discussões presentes neste texto foram desenvolvidas na dissertação de *O Enredo do Magistério em Imperatriz-MA: Mulheres e Docência entre os Anos de 1960-1980* (2021), a investigação analisou a história do magistério primário, especificamente na cidade de Imperatriz, localizada no sul do estado do Maranhão. Nossa intenção foi discutir aspectos ligados à formação para o exercício do magistério das professoras normalistas do Curso Normal Regional Santa Teresinha, primeiro curso de formação de professores da cidade.

No campo da educação, o uso da história oral e da memória permite entrelaçar dimensões individuais e coletivas, trazendo à tona percepções e subjetividades sobre o magistério primário, um espaço historicamente marcado pela presença feminina. Conforme Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. Partindo desse pressuposto, as perguntas da entrevista foram elaboradas para explorar como a professora investigada percebe sua experiência docente e como ela articula as dimensões pessoais e profissionais em sua narrativa.

Essa abordagem oferece uma perspectiva que transcende o relato individual e dialoga com o campo empírico da educação e outras áreas, ao analisar os processos históricos e sociais que moldam a profissão docente. As experiências e memórias da professora não apenas ilustram o cotidiano da prática educativa, mas também revelam as condições estruturais, culturais e simbólicas que permeiam a atuação docente. Por meio desse processo, reafirma-se a relevância das trajetórias individuais como fontes indispensáveis para a compreensão da educação como prática social, promovendo um vínculo profundo entre memória, história e formação docente.

Os questionamentos dirigidos à entrevistada partiram de temáticas relacionadas às motivações para cursar o magistério, especialmente o Curso Normal Regional Santa Teresinha; sua trajetória acadêmica durante o curso; ingresso, permanência e atuação no exercício da profissão; presença masculina no curso e no ambiente profissional; além de seu posicionamento frente a esse aspecto.

Por fim, utilizamos elementos da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), para interpretar a construção da trajetória pessoal e profissional da entrevistada com base em suas narrativas. A análise das narrativas da professora normalista demonstrou que o tempo e as percepções sobre determinados processos estão relacionados à dinâmica do contexto em que o sujeito está inserido. Este trabalho evidencia que a construção de sua trajetória está expressa pela inter-relação entre fatos, ações e experiências que contribuíram significativamente para a formação de sua identidade profissional como professora.

## **NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA: O ENTRELAÇAR DE UMA CAMINHADA NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA**

O campo de formação de professores passou por intensas mudanças ao longo do século XIX e XX em diversos aspectos. Com grande parte da população analfabeta, um dos discursos propulsores das falas de autoridades e pensadores brasileiros do período eram os investimentos

na área educativa. Conforme Santos (2021), no Estado do Maranhão, a proposta era parecida, ou seja, formar professores era uma prerrogativa manifestada corriqueiramente e como ponto importante para a instrução e escolarização da população maranhense.

Na cidade de Imperatriz, o seguimento para a formação docente se deu a partir do século XX, com a criação do primeiro curso de formação de professores, o Curso Normal Regional Santa Teresinha. A oferta do Curso Normal Santa Teresinha caminhava com o desenvolvimento da cidade, uma vez que a partir da década de 60 do século XX, havia uma escassez de profissionais para trabalhar nas escolas públicas e particulares da cidade.

Em outros termos, a implantação do Curso Normal Regional Santa Teresinha representou um passo enorme para as moças da época na cidade. Para Santos (2021) e Ribeiro e Cruz (2012), foi o citado curso, foi o primeiro estabelecimento de ensino com um nível mais elevado de instrução. E ainda, um espaço de formação para as mulheres, uma vez que, no período havia poucas oportunidades de trabalho.

A partir do contexto histórico do curso e da realidade da cidade de Imperatriz, decidimos entrevistar ex-alunas do curso. Suas narrativas permitiram um conhecimento mais acentuado sobre as experiências pessoais e profissionais, da escolha até a permanência na docência. A partir dessa entrevista, selecionamos Evane dos Santos Ferreira, professora e normalista imperatrizense.

Evane Santos, nasceu em 5 de maio de 1942 em Barra do Corda – MA, formou-se na primeira turma do Curso Normal Regional da Escola Santa Teresinha em Imperatriz, Maranhão. Fez os cursos Normal Pedagógico na Escola Amaral Raposo e entre as décadas de 1980 a 1990, formou-se em Estudos Sociais e História na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Pedagogia Licenciatura na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e especialização em Metodologia do Ensino de Terceiro Grau, na UEMA no final de década de 1998, conforme cita Santos (2021).

A Escola Normal Regional anexa à Escola Santa Teresinha<sup>6</sup>, onde Evane Santos concluiu seus estudos e formou-se normalista, era correspondente ao ginásio e era destinado a

---

<sup>6</sup> O Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus - primeiro nome dado à escola - foi um “importante espaço educativo na cidade, atuando em regime de internato para meninas e externato para ambos os sexos” (Santos, 2021, p.49) . Foi fundado nos anos 20 do século XX, “por ações das missionárias capuchinhas Judith Maria de Fortaleza, Águeda Maria de São José, Eleonora Maria de Quixeramobim e Júlia Maria de Barra do Corda que possibilitaram a criação da escola. O trabalho dessas missionárias estava articulado à missão dos padres capuchinhos que estiveram presentes na região a partir do ano de 1910” (Santos, 2021, p.50). A Escola Santa Teresinha recebeu diversos nomes, tais como: Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, sendo chamada, a partir do dia 02 de fevereiro de 1929, de Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus. Em 15 de novembro de 1943, passou a se chamar Educandário Santa Teresinha, firmando personalidade jurídica sob o nº 848, em 18 de fevereiro de 1950, em um cartório da região (Santos, 2021, p.51).

formação de regentes do ensino primário (Santos, 2021). A entrevistada destaca que na época, o curso era o primeiro a ser disponibilizado nesta modalidade, causando apreço entre as pessoas da cidade. No ano de 1960, Evane dos Santos, aluna da primeira turma Normal Regional, iniciou seus estudos, recebendo o diploma com outras professoras normalistas no ano de 1964.

Segundo a entrevistada, a escolha da profissão docente desde a mais tenra idade esteve relacionada à predileção reforçada pelas vivências junto às primeiras professoras, que contribuíram para a confirmação dessa vontade.

Já nasci com essa convicção na cabeça, que ser professora, além de ser muito bonita, era uma profissão muito boa. Ser professora antigamente em Imperatriz, era muito bom. Se você tinha uma boa professora, tinha um troféu. O que você pudesse fazer por ela, faria. Eu tive uma professora no 3º (terceiro) ano, chamada Eronita Cordeiro, nascida no Piauí. Mas essa professora me deixou marcas. Só marcas, muito boas. Eu tinha muita dificuldade em saber dividir. Na hora do recreio ela me ensinava individualmente. Isso tudo era motivação, entendeu? (Normalista Entrevistada, 2020)<sup>7</sup>.

Conforme apontado por Pereira e Martins (2002), o ser e estar professor se constitui em um processo dinâmico e dialético envolvendo aspectos relacionados a saberes específicos, experiências e vivências que são configurados a partir de sucessivas socializações nos mais diferentes espaços. Em outros termos, saberes adquiridos ao longo da “socialização” contribuem para a formação profissional, sendo estruturados historicamente por meio de construções sociais. Assim, a escolha da docência seria um exercício complexo, ligado a diferentes aspectos.

Dentre os diferentes aspectos a serem pensados a respeito dessa escolha e da construção das representações sobre a profissão docente, podemos ressaltar, primeiramente, as vivências estabelecidas desde a infância, em destaque para as influências familiares e escolares. É bastante comum em relatos de docentes, a indicação de antigos professores, amigos ou familiares como inspirações para a escolha profissional.

Pelo exposto, o tornar-se professora foi construído gradativamente, mas a docente elucida que a definição do que seria uma “boa professora” se deu quando estava no terceiro ano do fundamental, a partir de marcas que sua professora propiciou. Assim, sua escolha se deu de maneira pessoal e coletiva, por meio das experiências particulares e no interior dos grupos sociais que frequentava, como a sala de aula.

A respeito desse aspecto, García (2010) nos lembra que a identidade profissional docente não é resultado exclusivo de uma titulação, mas, para além disso. Conforme o autor, ela

<sup>7</sup> Normalista entrevistada [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020. 1 (arquivo. mp3) (54 min).

é construída e modelada. “E, isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (Garcia, 2010, p. 18).

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), foram outras autoras que argumentaram como o ser e estar professor vão sendo construídos. Conforme as autoras, isso se dá

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse sentido, a escolha da profissão docente está relacionada às influências coletivas, que ajudam a construir certas representações. Mas, ela é também fruto de um exercício individual.

Sobre esse último ponto, cabe refletirmos a respeito da identificação e “vocação” para o exercício da docência. Retomando o trecho da entrevista feita com a professora, ela apontou que, desde o seu nascimento, entendia que o ser professora era uma profissão muito boa e bonita, e que, o desejo de ser professora era uma constante: “já nasci com essa convicção na cabeça, que ser professora, além de ser muito bonita essa profissão, era muito bom [...]e assim eu já sabia que a minha futura profissão não dava outra coisa, eu tinha que ser professora. Eu digo, eu tenho e quero ser professora [...]” (Normalista entrevistada, 2020).

A narrativa destacada novamente demonstra como a identificação e a “vocação” foram sendo construídas desde muito cedo, sendo apresentadas inclusive como justificativas para a escolha profissional da entrevistada e como requisito significativo para o reconhecimento da profissão docente.

Louro (1998) nos lembra que a ideia de vocação para o exercício do magistério foi um aspecto propagado desde os primórdios da entrada das mulheres na docência e estava ligada à ideia de que a docência deveria ser percebida mais como um sacerdócio do que com uma profissão. Arroyo (2000) destaca que essa percepção estava apregoada por uma visão religiosa construída no imaginário social e na autoimagem de ser professor.

Conforme evidenciado pelo autor, a associação a sacerdócio e vocação, resultam em um descrédito na profissionalização dos profissionais e na valorização da docência. Se o magistério é associado à ideia de vocação em sentido restrito, estaria associado à vida do sujeito como algo já predestinado (Arroyo, 2000).

A identificação com a docência por parte da entrevistada foi alimentada pela ideia de vocação, aspecto corroborado quando ela menciona, por exemplo, que já sabia que sua futura profissão seria ser professora e que já tinha nascido com essa convicção. Entretanto, não podemos deixar de destacar também, a questão do reconhecimento social e positivo da profissão que, conforme a entrevistada, existia na época de sua escolha.

Assim, com um discurso saudosista, ela resgata o orgulho e a valorização da profissão docente que sentia:

A gente já foi tão reconhecido... E atualmente, não tem nenhum reconhecimento. O que é um professor hoje em dia, minha filha? A gente andava na rua, brincando, jogando bola, brincando... Encontrávamos a professora na rua. Ficávamos nos escondendo. Quando no dia seguinte: olha, a gente viu a professora bem ali. Mas eu não sei se ela me viu (Risos). Era um grande respeito (Normalista entrevistada, 2020).

O relato da professora, um misto de reconhecimento, fascínio e medo diante da autoridade docente, nos revela, inclusive, os imaginários construídos sobre a profissão, que evidencia uma ideia de controle, intervenção, poder e superioridade para além dos muros da escola.

A respeito desse aspecto, Martins (2007), em uma de suas pesquisas intitulada: Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960), apontou, dentre outros aspectos, o processo de formação do professor primário e as representações das alunas sobre “o ser normalista” e o “ser professora”. Segundo a autora, a “valorização” e “reconhecimento” estava na idealização que a carreira docente exigia uma preparação específica, pois estaria formando pessoas devotas que teriam a capacidade de ensinar as crianças regras de bem-viver, despertando-lhes a inteligência, de modo a adquirir o gosto pelo aprendizado com vistas a construção de um país grandioso.

A professora teria assim, como bem destacou Martins (2007), um papel fundamental na construção da nação, com condições de tirar os futuros cidadãos do analfabetismo, melhorando a inteligência e formando o caráter desde a infância, o que acabava revestindo à docência de grande responsabilidade. Essa perspectiva da responsabilidade atribuída à professora, vista então como um sujeito distinto e com uma profissão valorizada, acabava influenciando na construção da identidade de cada docente e inclusive na construção da sua trajetória profissional, aspecto observado também por Garcia (2010).

Tal fato, fortemente presente no início do século XX, segundo o autor, fez parte também do percurso formativo da entrevistada, como presente no relato acima, quando ela mencionou o

quanto o professor já tinha sido reconhecido. Todavia, a ideia de ser professora como sinônimo de respeito e prestígio foi sendo progressivamente alterada. Na atualidade,

[...] o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência (Marcelo Garcia, 2010, p. 21).

Esses aspectos acabam influenciando significativamente na produção de formas de identificação positiva e/ou negativas com a profissão docente. No relato da entrevistada, por exemplo, ela ressaltou que, atualmente, não há um reconhecimento da profissão.

Assim, nessa perspectiva, como sinalizado por Gatti (2012, p. 92), há uma necessidade de reconhecimento da docência como categoria profissional de forte impacto para a sociedade. Não apenas, “de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social”. O reconhecimento pelo próprio professor e pela sociedade como um todo envolve aspectos complexos que perpassam diferentes instâncias e processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Dentre os diferentes aspectos ligados ao reconhecimento e intimamente presente no processo de constituição do “ser professora”, destaca-se ainda o curso de formação para o exercício do magistério. Progressivamente, como bem apontou Louro (1998), houve um processo de valorização de habilidades dos professores e professoras, para além da vocação, e que estavam ligadas à formação.

Tratavam-se de conhecimentos profissionais, ligados ao ato de ensinar e que, por sua vez, como destacou Roldão (2007, p. 98), dependiam de vários tipos de saberes - científicos, didáticos, pedagógicos - que impactavam sobre “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos”. Esse olhar para a formação docente, segundo Louro (1998), se acentuou ao final dos anos 1960 e na década de 1970, quando se mostrou mais evidente a exigência de uma ação didática mais técnica, científica e produtiva (Santos, 2021).

Nos relatos da entrevistada foi possível verificar tal aspecto quando ela ressaltou, por exemplo, a oportunidade de frequentar um curso de formação para o exercício do cargo. Conforme a própria entrevistada, apesar de já dar aula para seus vizinhos, da certeza da escolha da profissão, foi com a entrada no Curso Normal Regional, na Escola Santa Terezinha, que se tornou algo “sério”, sua “futura profissão”. Quer dizer, a sua constituição efetiva, enquanto

professora, se deu com a oportunidade de frequentar o curso de formação. Sobre esse aspecto, Almeida (1998, p. 80) nos lembra que, “a incorporação de atributos afetivos em uma determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para sua valorização e correto desempenho”.

Assim, ciente dessa necessidade, a normalista entrevistada destacou que sempre cogitou cursar o magistério. Segundo ela, aliada à vontade e a “convicção” para o exercício da profissão, a realização do exame de admissão estava aliada a dois motivos específicos. O primeiro deles seria a questão do "aperfeiçoamento" profissional, aproximando-se das considerações de alguns estudos, como a de Almeida (1998).

Já o segundo motivo seria a necessidade de cursar um nível de ensino mais avançado, que proporcionasse “oportunidades”. Sobre esse último aspecto, a própria Almeida (1998, p.71) apontou fatores determinantes que permitiram a entrada feminina nas escolas para formação e consequentemente no exercício do magistério. Conforme Almeida (1998, p.71) apud (Santos, 2021, p. 83),

O maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhe vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder. Não resta dúvida que ser professora possuía maior prestígio social do que ser governanta, parteira ou costureira e mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres.

Para Santos (2021), observa-se que o público feminino, buscava um ofício que possibilitasse independência e autonomia, o que significava passos largos em sua trajetória profissional e pessoal. Ou seja, magistério significou o ponto de partida, o trânsito do invisível para a visível e a realização de um serviço fora do ambiente doméstico, reduto consagrado da feminilidade. O exercício do magistério como trabalho intelectual e assalariado, concedia e conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito às mulheres e, além disso, permitia bem-estar econômico às professoras.

Destaca-se, entretanto, que por volta do final do século XIX, a grande maioria de mulheres que adentravam nas Escolas Normais em busca de escolarização e formação aqui no Brasil, pertencia às classes média e alta da sociedade.

Muller (2008) discute que as alterações do perfil do magistério que outrora eram majoritariamente feminino, elitista e branco, aconteceram após a segunda metade do século XX,

quando ocorreu a ampliação de vagas nos cursos de magistério, a partir da expansão da escolarização. Em Imperatriz - MA, lócus da nossa pesquisa, em 1960, com a implantação do primeiro Curso Normal na cidade, já era possível ver que o contingente de alunas de diferentes realidades e condições financeiras.

Especificamente sobre a cidade maranhense, um fato que poderia justificar essa questão era a presença alunas bolsistas recebidas pelas capuchinhas, responsáveis pela oferta do referido curso<sup>8</sup>. As irmãs conheciam as condições financeiras das famílias da região e permitiam a inserção das alunas por meio de bolsa de estudos.

Dentro desse contexto, cabe nos atermos um pouco mais sobre “a questão da popularização do magistério em termos gerais. A partir da segunda metade do século XX, a presença feminina dos mais diversos grupos sociais” era uma realidade (Santos, 2021, p. 83). Essas mulheres buscavam formação para o exercício de uma profissão digna e prestigiada socialmente, que lhes assegurassem status econômico.

Como afirma Louro (1998), gradativamente, os cursos de magistério foram sendo ocupados por jovens de camadas sociais mais baixas, como uma tentativa de conseguir o sonhado primeiro emprego. Em outros termos, “a busca por uma formação profissional e específica que garantisse a independência econômica e a busca por melhores condições de vida se constituíram como fatores que influenciaram a escolha, inserção e atuação das professoras no magistério primário”, sobretudo para aquelas mulheres pertencentes às camadas mais baixas (Santos, 2021, p. 83). Tal fato acabou possibilitando a oportunidade de uma ocupação e, para algumas, a possibilidade de ascensão econômica e social para a conformação de um status profissional e social contributivo para a vida dessas mulheres.

Nesses termos, a trajetória feminina na docência pode assim, representar, um rompimento com as condições de opressão vigentes em vários aspectos. Em termos financeiros, a atividade remunerada era garantia de sustento próprio e, eventualmente, de outras pessoas. Para além disso, “trabalhando fora do lar, alargava os estreitos espaços da casa e da igreja, além de

---

<sup>8</sup> Os capuchinhos eram missionários e servidores do Estado que realizavam missões populares, desobrigas e administravam paróquias. Saíram da França e chegaram ao Brasil por volta de 1612, na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. “Em Imperatriz, a missão capuchinha buscou estabelecer um suporte religioso e educativo às famílias que habitavam a região, principalmente às famílias dos grandes fazendeiros, donos de engenho e de grandes autoridades que buscavam dar uma educação de qualidade para os filhos” (Custódio, 2015 apud Santos, 2021, p. 50). Os missionários desenvolveram atividades, como momentos de reflexão, oração, lazer e estudos. Silva e Castro (2004, p. 30) explicaram também que, para dinamizar o trabalho, as irmãs missionárias capuchinhas “criaram grupos de catequese, formados por moças da comunidade”. Estas acompanhavam juntamente com as irmãs as ‘desobrigas’ e auxiliavam na preparação aos sacramentos”.

poder ter acesso, pela instrução, a um mundo mais amplo”, como bem destacou Louro (1997, p. 81).

A respeito do impacto do curso de formação na sua trajetória profissional, a entrevistada nos lembra que foi a frequência no Curso Normal Regional que lhe permitiu a “primeira experiência como professora profissional”. Conforme seu próprio relato, ela foi “convidada a substituir uma professora do 1º ano por um semestre”, antes mesmo de terminar sua formação. Para a ex-aluna, essa experiência no próprio curso foi enriquecedora, pois permitiu suas primeiras práticas em sala de aula. Foi a frequência em um curso de formação que possibilitou à entrevistada alcançar o status de “professora profissional”. Tal aspecto merece destaque tendo em vista as questões relacionadas à importância da formação para o exercício profissional da docência.

Sobre esse ponto, como destacado por Apple (1998), no período em que a docência era ocupada majoritariamente por homens, era bastante comum, por parte deles, conciliar o exercício do magistério com outras atividades, tais como: a agricultura, o comércio, o sacerdócio, a advocacia, dentre outros. Tal fato começou a mudar, inclusive provocando a diminuição da presença masculina no magistério, quando uma certificação específica passou a ser exigida. Nesses termos, o relato da normalista revela uma apropriação e consolidação da concepção que gradativamente criou mecanismos que atrelaram o exercício do cargo com a obrigatoriedade de credenciais e certificados de formação.

Mas, a expressão “professora profissional” pode revelar ainda transformações na própria identidade do “ser professora” por parte da entrevistada. Isso porque, o curso de formação se mostrou um requisito importante na sua constituição enquanto profissional. Foi apenas a partir dele que ela se sentiu uma professora efetivamente, apesar de já exercer a docência junto aos vizinhos e dizer que “já sabia” e “só não tinha experiência específica como professora”.

Assim, o relato da entrevistada nos mostrou e reforçou a ideia de que a constituição do “ser professora” implica um conjunto de elementos que perpassam desde o desejo, o reconhecimento, a expectativa da família, a possibilidade de status e/ou remuneração até a necessária formação. Quer dizer, depende de várias frentes, a depender do contexto e das necessidades.

Essas observações comungam, em alguma medida, com a perspectiva destacada por Louro (1997). Conforme a autora, as concepções sobre a docência e os requisitos estabelecidos

para a formação profissional acabam conformando algumas marcas identitárias capazes de nomear, caracterizar e demarcar essas profissionais. De acordo com a autora,

[...] da professorinha normalista do início do século, orgulho da família e possível sonho dos homens jovens, se passa à educadora dos anos 50 – numa época em que se ampliava e se psicologizava ainda mais a prática docente. os anos 70, com todo discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, constituem as profissionais do ensino (na verdade, os profissionais do ensino, pois oficialmente sempre foi empregado o masculino generalizador). tais discursos procuravam exorcizar o imprevisto e construir uma educação escolar efetivamente planejada e “eficaz”. mas os mesmos anos 70 produzem, também, a contraface desse profissional, ou seja, a tia, já analisada por Novaes (1984) e outras/os como aquela a quem cabe apenas “dar afeto” aquela a quem escapam as decisões mais importantes, e que vai, de certa forma, se dissolver num parentesco generalizante e anônimo (Louro, 1997, p. 83).

Assim sendo, podemos afirmar que, desde as primeiras experiências na infância até sua atuação como professora, a entrevistada foi se constituindo como profissional do magistério. A construção como profissional docente foi marcada por aspectos fundantes, como a história de vida, condição social, gênero e formação profissional.

Essa percepção da docência enquanto uma construção social condicionada por diferentes fatores, nos ajuda a entender que as profissões não são realidades naturais, mas sóciohistóricas, assim como cita Tardif; Lessard; Gauthier (2001, p. 11).

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais mas sóciohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

Esses aspectos são discutidos por Rajagopalan (2001). Segundo o referido autor, existe uma “rede” de negociações e renegociações, que estruturam os saberes e constituem o ser e o estar professor a partir de experiências vivenciadas. Dessa forma, sua formação como profissional docente, pode ser vista como resultado de uma série de negociações a partir de experiências ao longo de sua trajetória. Ou seja, a constituição profissional docente, provém de múltiplas e complexas interações, experiências e aspectos já condicionados socialmente.

## CONCLUSÃO

Baseando nos diferentes pontos apontados ao longo deste texto, podemos dizer que, o ser e estar professor se constitui a partir de um processo mutável e dinâmico envolvendo saberes,

experiências e vivências estruturadas por meio das relações sociais nos mais diferentes níveis. A análise da trajetória da entrevistada nos revelou que sua formação enquanto professora se deu por meio das sucessivas socializações. Isso significa dizer que o “se tornar professora” foi sendo construído de forma pessoal e coletiva, por meio das experiências pessoais e no interior dos grupos sociais da normalista.

A entrevista com a professora normalista Evane Santos, permitiu a ressignificação das suas memórias e experiências como aluna e docente, possibilitando a análise da constituição enquanto profissional do magistério, desde a escolha da profissão até sua inserção e permanência na docência. A construção das representações em torno da profissão docente foi um elemento significativo e bem evidenciado, principalmente no que diz respeito à escolha da profissão associada às vivências junto às primeiras professoras, ao reconhecimento social e à "vocação" para o exercício da profissão. Nesse caso, as relações e identificações estabelecidas serviram como aspirações para a escolha profissional.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Jane Silva de. **Mulher e educação pelo possível**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1998.
2. APPLE, Michel. Ensino e Trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fev. 1998. p. 14-23. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 28 nov. 2019.
3. ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
4. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
5. BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
6. CUSTÓDIO, Maria Aparecida. Gênese de uma escola católica e estratégias femininas no Maranhão novecentista. **Cadernos de Pesquisa**. p.178-198, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3170>. . Acesso em: 20 jun. 2020.
7. FERREIRA, Evane Santos. **Entrevista concedida a Mayra Silva dos Santos**. Imperatriz, 2020. 1 arquivo mp3 (54 min). Entrevista realizada em outubro de 2020.
8. GATTI, Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/>. Acesso em 14 out. 2023.

9. GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 16 jun. 2022.
  
10. LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Clarice Nunes de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
  
11. LOURO, Guacira Lopes. Magistério do 1º grau: Um Trabalho de Mulher. **Revista Educação e Realidade**: Porto Alegre. p. 31-39, 1998.
  
12. LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres nas salas de aula**. DEL PRIORE, Mary (org.). *In*: História das mulheres no Brasil. 10. ed. 7º reimpressão, 2004. São Paulo –SP: Contexto, 2004.
  
13. MARTINS, Angela Maria de Sousa. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**, [S.I.] v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23825>. Acesso em: 13 jan. 2022.
  
14. MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.
  
15. PEREIRA, Lúcia de Paula Lima Santos; MARTINS, Zilma de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 112-133.
  
16. PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.
  
17. RAJAGOPALAN, Kanavillil. ELT classroom as an arena for identity clashes. *In*: GARMAGNANI, Ana Maria Gregio; GRIGOLETTO, Marília (orgs.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: USP, Humanitas, 2001.
  
18. RIBEIRO, Fernanda Sena. CRUZ, Marileia dos Santos. Formação de Professores no Maranhão e em Imperatriz. *In*: CRUZ, Mariléia Santos (orgs.). **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos**. Imperatriz, Ma: Ética Editora, 2012.
  
19. ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?lang=pt> . Acesso em: 15 jun. 2021.

20. SANTOS, Mayra Silva dos. **O enredo do magistério em Imperatriz-MA: mulheres e docência entre os anos de 1960-1980**. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4381/2/MAYRASILVADOSSANTOS.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2023.
21. SILVA, José Nilson. CASTRO, Gisilda Maria Pereira. **Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas**. Imperatriz – MA: Ética, 2004.
22. TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-89, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05) . Acesso em: 12 ago. 2018.
23. TARDIF, Maurice.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.
24. THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 3ª Edição, 2002.
25. YANNOULAS, Silvia. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Brasília: Temporalis, ano 11, n. 22, jul./dez. p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 14 nov. 2019.