



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Sthéfany Fernandes Pinto

RAÍZES NA EDUCAÇÃO:

construção da identidade docente em mulheres de uma mesma família

SÃO JOÃO DEL-REI
2026

Sthéfany Fernandes Pinto

RAÍZES NA EDUCAÇÃO:

construção da identidade docente em mulheres de uma mesma família

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca de avaliação de professores da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para formação no curso de graduação de Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Paula Cristina David Guimarães.

AGRADECIMENTOS

Feliz de quem aprendeu
e hoje pode ensinar.
É correr sem esquecer
quem lhe ensinou a andar.
Feliz de quem dá amor
pra quem só fez lhe amar.
Feliz de quem pode ter
companheiros tão leais.
Feliz de quem agradece
com sentimentos iguais.

(Bessa, 2019)

Os versos que abrem estes agradecimentos expressam, com sensibilidade, a convicção de que ninguém chega até aqui sozinho. Este trabalho é fruto de aprendizados construídos no convívio, no cuidado e no exemplo daqueles que caminharam comigo.

Por isso, agradeço à minha família, base fundamental dessa trajetória. Em especial, ao meu pai, Fernando, pelos ensinamentos e apoio constante. Expresso, de modo muito especial, minha gratidão às mulheres da minha família: à minha irmã, Danielly, cujo exemplo, força, incentivo e companheirismo foram fundamentais, à minha mãe, Rosilene e à minha avó, Maria das Dores, que, a partir da resistência e do afeto, fizeram da educação um legado e, por meio de seus valores, exemplos e dedicação, influenciaram minha escolha pela docência.

Ao meu namorado, Reinaldo, agradeço pela parceria, amor, paciência, apoio e presença em todos os momentos dessa trajetória. Obrigada por acreditar em mim, por me incentivar nos momentos de dúvida e por não permitir que eu desistisse diante dos desafios.

Aos professores e professoras do curso de Pedagogia, agradeço pela partilha de conhecimentos, pelas provocações teóricas e pelas experiências formativas. Em especial, à minha orientadora, Paula David, pelas orientações, pela escuta e pelo incentivo durante a construção deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que acreditaram em mim e contribuíram para que este trabalho se concretizasse. Cada pessoa que fez parte dessa caminhada desempenhou um papel importante nesta conquista; seus ensinamentos, apoio e confiança foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como os valores e saberes docentes foram construídos, transformados e ressignificados ao longo de três gerações de mulheres de uma mesma família, e de que modo esse processo contribuiu para a constituição da identidade profissional de cada uma. Esta pesquisa dialoga com as contribuições de Paulo Freire, ao compreender a docência como prática ética, reflexiva e política; com Guacira L. Louro, ao problematizar a feminização do magistério e as relações de gênero na educação; e com António S. Nóvoa, ao conceber a identidade docente como construção dinâmica, forjada na articulação entre trajetórias pessoais, experiências profissionais e contextos históricos. Além disso, fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo utiliza a História Oral e as narrativas biográficas como procedimentos metodológicos, valorizando as memórias e experiências pessoais, escolares e profissionais das entrevistadas. Os resultados ilustram que a identidade docente não se constitui de forma linear nem exclusivamente a partir da formação institucional, mas é construída em um processo dinâmico no cotidiano docente, nas relações estabelecidas com os alunos, nas experiências escolares vividas e nas condições históricas e sociais que atravessam cada trajetória. Observam-se permanências, como a centralidade do cuidado, da escuta e do vínculo afetivo, e transformações relacionadas ao acesso à formação e à reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A pesquisa também revela que as escolhas pela docência foram marcadas por desigualdades de gênero e classe, sendo, em determinados contextos, uma das poucas possibilidades profissionais disponíveis às mulheres, mas ressignificadas ao longo das trajetórias como espaço de autoria, resistência e produção de saberes. Ao reconhecer-se como terceira geração dessa trajetória, a pesquisadora compreende sua escolha pela docência como herança afetiva, política e formativa, construída no convívio com sua mãe e sua avó, cujas práticas, valores e compromissos com a educação forjaram o desejo de continuar esse legado familiar, marcado pela educação como prática de acolhimento e resistência. Assim, sua identidade docente emerge como movimento de continuidade, mas também de reflexão crítica e reinvenção.

Palavras-chave: Identidade docente; Trajetória; Mulheres na docência.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1 Objetivos	8
1.1.1 Objetivo geral.....	8
1.1.2 Objetivos específicos.....	8
2. MULHERES NA DOCÊNCIA	9
3. TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	13
4. METODOLOGIA	15
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	18
5.1 “[Na escola] lá eu podia ver gente, encontrar”: afetos, vínculos e desigualdades...	20
5.2 “Copiava sem entender, só copiava”: memórias, silêncios e rupturas.....	23
5.3 “Era o que tinha”: escolhas, limites e sentidos de ser professora.....	26
5.4 “A gente saía de lá [da formação] sem preparo nenhum”: tensões entre formação e experiência na docência	30
5.5 “É coisa que funciona”: ludicidade, escuta e cuidado no fazer docente	34
5.6 “Antigamente, eles respeitavam muito professora”: gênero, docência e reconhecimento	37
5.7 “A gente trabalhava assim com prazer”: esperança, acolhimento e resistência.....	40
6. CONCLUSÕES	44
7. REFERÊNCIAS	46
8. ANEXOS	49

1. INTRODUÇÃO

Esta não é apenas a história de uma menina que cresceu rodeada por livros e conversas pedagógicas. É a história de como a docência se tece entre gerações de mulheres da minha família, contribuindo para a construção de uma identidade docente crítica e afetiva. Minha caminhada não se mede apenas em quilômetros, mas em experiências que me trouxeram até aqui, tendo a educação como estrada e as afetividades como bússola.

Nascida em Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, minha jornada foi uma travessia por histórias familiares, encontros e práticas pedagógicas que moldaram minha forma de ser e de pensar o mundo. Profissionalmente, minha família esteve majoritariamente dividida entre motoristas e professoras. Por uma divisão de tarefas marcada por gênero, vi meus avôs, meus tios e meu pai conduzirem caminhões pelas estradas do país, enquanto minha mãe e minha avó conduziam saberes¹ nas salas de aula. Enquanto os homens enfrentavam os perigos das rodovias, as mulheres enfrentavam os desafios cotidianos da educação de seus filhos e de seus alunos.

Além disso, em meu meio familiar, a educação não era apenas profissão, mas uma prática cotidiana e de resistência, vivida nos gestos diários, nas conversas, nos planejamentos e no compromisso com uma educação acolhedora e crítica. Minha avó, Maria das Dores, e minha mãe, Rosilene, formaram-se na docência em modalidades, épocas, contextos, diretrizes e desafios diferentes, mas com o mesmo compromisso com a educação e os seus alunos. Em 2009, no meu primeiro ano do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de ser aluna da minha avó e ser alfabetizada por ela. Com sua sensibilidade, aprendi a ler o mundo por meio de histórias, músicas, brincadeiras, dramatizações e muita criatividade. Naquele período, eu ouvia com frequência a frase: “Não é vó, é tia!”², dita pelos outros alunos. E eu, com muito orgulho, sempre respondia: “Ela também é minha vó!”.

Também não me esquecerei do dia em que minha avó, que sempre se considerou, e era rotulada por outras professoras, como uma “professora maluquinha”, por se fantasiar em suas aulas, escutar atentamente as crianças e criar propostas interativas alinhadas aos seus desejos, me presenteou com o livro *Uma Professora Muito Maluquinha* (Pinto, 2016). Com esse gesto, ela me mostrou de forma lúdica e sensível o que significava, para ela, ser professora. A fim de

¹ A expressão “conduziam saberes” é uma metáfora a ideia de “conduzir caminhões”, utilizada para expressar a mediação pedagógica e o papel das docentes na orientação de processos formativos, e não no sentido de transmissão verticalizada do conhecimento.

² Fala recorrentemente mencionada por alunos da turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2009, na qual eu era aluna, sob a docência da professora Maria das Dores (minha avó).

que eu compreendesse melhor sua concepção de docência e, quem sabe, me sentisse ainda mais motivada a trilhar esse caminho.

Assim como minha avó, a personagem criada pelo autor Ziraldo é uma educadora compreensiva, acolhedora, criativa e, muitas vezes, mal interpretada por seus colegas, especialmente quando se envolvia intensamente nas brincadeiras com as crianças. A Professora Maluquinha, não se limita a ensinar conteúdos, mas tece uma atmosfera horizontal de poder com seus alunos, criando um espaço de aprendizagem mútua. As imagens poéticas descritas no livro, como a imaginação de seus alunos que viam a professora entrar voando na sala como se fosse um anjo, me encantam e acompanham até hoje. Foi através dessas metáforas que percebi que educar poderia ser um ato de encantamento e de transformação. Comecei a compreender, então, que ser professora é um exercício contínuo de imaginação, ternura, acolhimento, coragem e, também, como defende Paulo Freire, de amor e rigor (2002).

Enquanto frequentava a turma de alfabetização da minha avó, minha mãe, sua nora, a auxiliava em seus planejamentos e atividades escolares. Inspirada por ela iniciou o curso de Magistério e, mais tarde, ingressou na faculdade de Pedagogia. Acompanhei de perto esse processo, liamos juntas alguns de seus textos, participei de oficinas e cresci rodeada pela Educação observando e vivenciando os impactos da docência em minha família.

Outras experiências também marcaram meu percurso. Sempre estudei em escolas públicas. Acordava muito cedo para ir à escola, junto com minha irmã e minha mãe, iniciávamos a longa caminhada: nós para a escola e ela para o trabalho, muitas vezes sob a luz da lua. Parávamos brevemente para admirar o nascer do sol e, para mim, esse trajeto era um momento especial, em que conversávamos, ríamos e compartilhávamos o tempo que mais passávamos juntas, já que meus pais só chegavam em casa à noite, após o trabalho. A rotina noturna era corrida: preparávamos o jantar e os aguardávamos; quando chegavam, cansados, jantávamos juntos e logo nos organizávamos para dormir, pois era necessário dormir cedo para novamente acordar na madrugada do dia seguinte.

Ao retornarmos da escola, eu e minha irmã, desde que eu tinha cerca de nove anos, ficávamos sozinhas em casa e assumíamos as responsabilidades domésticas. Havia muitas tarefas a serem realizadas, embora, felizmente, não precisássemos trabalhar fora de casa. Ainda assim, por vezes sentia falta, e até um certo sentimento de inveja, das crianças que chegavam em casa e encontravam suas mães à espera. Aos poucos, fui percebendo que havia algo diferente entre a minha infância e a de outras crianças que conviviam mais de perto com seus pais e tinham menos responsabilidades domésticas. Mesmo assim, compreendia que meus pais precisavam trabalhar, pois era esse esforço cotidiano que garantia o sustento da família e

tornava possíveis muitas das oportunidades que tivemos, eles faziam o necessário e o melhor que podiam. No entanto, foi somente na adolescência, quando passei a ter contato com novos autores e outras realidades, que comecei a refletir de maneira mais crítica sobre essas experiências e sobre as diferenças presentes nas infâncias.

Assim, com o tempo, esse olhar ingênuo sobre o que eu vivia e o porquê de ser assim foi se desvelando, dando lugar a uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais. Esse processo se intensificou no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Congonhas, durante o Ensino Médio, onde tive contato mais direto com coletivos, lutas sociais e o pensamento de Paulo Freire. Até então, para mim, Freire era apenas um nome conhecido associado a inúmeras frases bonitas, mas não compreendido por mim. Suas obras transformaram minha visão de mundo e me ajudaram a entender o papel da educação como ato político e libertador. Foi também a partir de suas ideias que rememorei histórias como a do meu bisavô, que, por não ser alfabetizado, perdeu terras e bens ao confiar nas palavras ditadas a ele, nas quais se dizia ser a leitura de documentos, aquele documento que ele não podia ler. Isso me fez compreender que o acesso à leitura e à escrita é um ato de justiça.

Foi a partir desse processo formativo que a escolha pela graduação em Pedagogia se tornou um desdobramento consistente com a minha trajetória. Ao ingressar no curso, muitas das experiências vividas na infância, na escola pública e no seio familiar passaram a ser revisitadas à luz de referenciais teóricos, aprofundando questionamentos, convertendo vivências em reflexão crítica. Portanto, a universidade não inaugurou meu vínculo com a Educação, mas o problematizou, ampliou e ressignificou.

De modo geral, a Educação me atravessou desde tenra idade. Acompanhei a formação da minha mãe, fui alfabetizada por minha avó, caminhei pelos corredores da escola pública, conheci as ideias de Paulo Freire e me reconheci filha de uma história educadora. Com o currículo escrito por mãos femininas, em meio a afetos e lutas cotidianas. Dessa forma, minha trajetória é, também, o reflexo de uma rede de saberes, dores e afetos que perpassam as mulheres da minha família, bem como de tantas outras educadoras brasileiras. Segundo o Censo Escolar de 2024, as mulheres na Educação Infantil representam 96,1% do corpo docente brasileiro. No Ensino Fundamental, esse percentual é de 76,9%, sendo ainda mais expressivo nos anos iniciais, onde 87,2% dos professores são do sexo feminino.

Esses dados evidenciam a presença maciça das mulheres na docência, e, para esta pesquisa, esses índices são fundamentais, pois, além de ilustrarem a trajetória docente no Brasil, reforçando estigmas de gênero que ainda persistem, também demonstram que histórias como a minha, marcada por uma herança pedagógica feminina, podem não ser exceção, mas sim parte

de um fenômeno amplo, socialmente relevante e, muitas vezes, invisibilizado nas discussões acadêmicas.

Por isso, desse cenário nasce esta pesquisa: “Raízes na Educação”. A questão que move esse trabalho é: como os valores e saberes docentes foram construídos, transformados e ressignificados ao longo de três gerações de mulheres de uma mesma família, e de que modo esse processo forjou a identidade profissional de cada uma? Para isso, esta pesquisa adota uma abordagem biográfica, entendida como um método de investigação que se dedica à reconstrução de trajetórias de vida por meio de narrativas e memórias, buscando compreender fenômenos sociais, educacionais e subjetivos. Essa abordagem juntamente com a perspectiva da História Oral, conforme defendida por Verena Alberti (2013), valoriza os relatos e as lembranças dos sujeitos como fontes legítimas de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, as experiências individuais são analisadas em diálogo com os contextos sociais, culturais e históricos nos quais se constituem, permitindo compreender como as trajetórias pessoais se articulam com processos mais amplos da vida social.

Sendo assim, esta pesquisa se ancora nas narrativas de três gerações de mulheres de uma mesma família e busca compreender como a identidade docente se tece nas frestas da vida, nos gestos cotidianos, nas palavras sussurradas e nos planejamentos feitos à mesa da cozinha. Afinal, como aprendi com minha avó e minha mãe, a educação não acontece apenas na escola: ela vive em cada gesto, em cada memória e em cada lição compartilhada. É essa educação viva, afetiva e transformadora que desejo celebrar e investigar neste trabalho. Continuar essa conversa intergeracional é o meu modo de honrar as raízes que sustentam minha identidade docente e, ao mesmo tempo, inspirar outras mulheres a narrarem suas próprias histórias na docência.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a construção e transformação de valores e práticas docentes ao longo de três gerações de mulheres de uma mesma família, investigando como suas trajetórias pessoais e os diferentes contextos históricos influenciaram suas formações e práticas pedagógicas.

1.1.2 Objetivos específicos

- Tentar compreender o lugar social da mulher na docência, dentro da bibliografia existente sobre o tema.

- Investigar as trajetórias individuais de uma mesma família em três gerações de mulheres professoras, duas já formadas e uma em formação.
- Entender como a docência se inseriu na vida dessas mulheres, destacando os significados atribuídos à prática educacional para cada uma delas.
- Resgatar a memória da vivência docente de cada uma dessas três mulheres, percebendo em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas permaneceram ou se romperam de geração a geração.

2. MULHERES NA DOCÊNCIA

Segundo Mary Del Priore (2020), em “Sobreviventes e guerreiras: Uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000”, a trajetória das mulheres brasileiras foi marcada por múltiplas formas de resistência e adaptação diante de uma sociedade patriarcal, resultante da fusão de tradições europeias, africanas e indígenas, que as confinava ao espaço doméstico. Nesse modelo social, como registra a autora, “advertiam que ‘O marido é a cabeça da mulher...’ [...] ‘É o homem que deve mandar, a mulher é somente criada para obedecer’” (Del Priore, 2020, p. 48). No entanto, a expressão “sobreviventes e guerreiras” serve justamente para enfatizar que, mesmo diante dessa opressão, às mulheres não foram vítimas passivas.

Sua obra resgata narrativas frequentemente silenciadas na historiografia, trazendo experiências de diferentes grupos de mulheres, como mulheres pobres, trabalhadoras, indígenas e outras que foram historicamente marginalizadas. Entre esses grupos, a relatos de mulheres negras que conquistaram a liberdade, tornaram-se comerciantes bem-sucedidas e compraram alforrias, bem como mulheres da elite que também participavam do trabalho, por exemplo, comandando fazendas e enfrentando as pressões morais impostas pelo patriarcado. Ao apresentar essas diversas trajetórias, Del Priore desconstrói a imagem da passividade feminina, evidenciando que

No seio da sociedade patriarcal, quer acompanhadas, quer sós, as mulheres não apenas assumiam tarefas na divisão de trabalho; na casa ou na rua, elas se sustentavam. Com filhos e agregados, caminhavam com as próprias pernas, criando, gerando e distribuindo riqueza. Sua história está tanto nos grandes gestos de rebeldia contra maridos, amantes ou senhores quanto nas pequenas habilidades e astúcias com que construíam seu cotidiano. Coitadas? Não. Empreendedoras, guerreiras e sobreviventes, ainda que aparentemente submissas ao modelo patriarcal que, como visto, tinha muitas brechas”. (Del Priore, 2020, p. 67)

Esse contexto de resistência dentro de uma estrutura rígida ajuda a entender os paradoxos que marcaram a entrada das mulheres na educação formal. No século XIX, marcado pela transição do Brasil Colônia para o Império e posteriormente para a República, a educação feminina era permeada por uma tensão: por um lado, temia-se que o acesso à educação levasse as mulheres a romper com seu papel tradicional de esposa a família (Manoel, 1995, p. 21 apud Costa; Santos; Nascimento, 2019, p. 7). Por outro, esse novo período político exigia que as jovens possuíssem “certa instrução”. Para conciliar essa contradição, a educação oferecida era vigiada e limitada, centrada no controle moral e na conduta.

Como observa Louro (2008), a educação feminina no Brasil se iniciou alheia aos anseios das próprias mulheres, o que complementa a leitura de Del Priore (2020) sobre o controle moral e patriarcal exercido sobre o corpo e o saber feminino desde o período colonial. Ambas evidenciam que, embora o discurso da instrução feminina parecesse modernizador, ele, na verdade, reforçava a lógica da submissão e da moral doméstica. Dessa forma, estabeleceu-se uma distinção clara entre a educação de meninos e meninas: para eles, conteúdos como geometria, já para elas, atividades ligadas ao espaço doméstico, como bordado e costura. O discurso hegemônico sustentava que as mulheres deveriam ser “mais educadas do que instruídas” (Louro, op. cit., p. 446).

Portanto, sua formação priorizava a moral e o caráter em detrimento do conhecimento intelectual, já que seu destino primordial era ser esposa e mãe, funções que, segundo essa visão, exigiam uma moral sólida e bons princípios. Sobretudo, essa educação não deveria abalar as estruturas patriarcais que as subjugavam. Essa concepção delimita rigidamente os papéis femininos: as mulheres “deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas” (Louro, 2008, p.447), responsáveis por manter a ordem doméstica, orientar filhos e filhas e preservar a “pureza feminina”.

Paralelamente, em meados do século XIX, a necessidade de “senhoras honestas” para reger classes femininas, somada ao abandono da educação nas províncias e à falta de professores bem formados, criou-se as escolas normais destinadas à formação docente, abrindo espaço para a inserção das mulheres no magistério. Até então, a docência no Brasil havia sido exercida predominantemente por homens, sobretudo religiosos jesuítas, no período de 1549 a 1759. Consequentemente, as escolas normais passaram a receber um número crescente de mulheres, à medida que os homens abandonaram as salas de aula em busca de novas oportunidades geradas pela urbanização e industrialização.

Nesse cenário, a docência surgiu como uma das primeiras brechas no sistema patriarcal para a autonomia feminina, mas também como um espaço que reproduzia certos papéis. Esse

movimento resultou no fenômeno que Louro (2008, p. 449) denomina de “feminização do magistério”. Contudo, tal processo não ocorreu sem resistências e contradições. A autora apresenta críticos, como Tito Lívio de Castro, que alegava ser insensato confiar às mulheres a educação das crianças, pois seus cérebros seriam “pouco desenvolvidos pelo seu desuso” (Louro, op. cit., p. 450). Para ele, as mulheres, viviam voltadas para o passado e por isso não estariam aptas a preparar sujeitos para o presente e o futuro. Em oposição, vozes favoráveis defendiam que a maternidade natural da mulher a tornava especialmente indicada para o ensino infantil, compreendendo o magistério como uma extensão da maternidade. Nesse sentido, “aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, cumprindo sua função feminina ao se tornarem, como professoras, mães espirituais de seus alunos e alunas” (Louro, op. cit., p. 465).

Diante dessa associação, à docência incorporou características tidas como femininas, como paciência, afetividade e minuciosidade, o que contribuiu para reduzi-la à função de cuidar e acentuar sua concepção como uma atividade de amor e entrega, destinada àquelas com “vocação”. Esse enquadramento reforçava o caráter de doação e desprofissionalização da atividade. Como sintetiza Louro, a “boa professora” não se preocuparia com seu salário, por que ela deveria se dedicar inteiramente aos seus alunos, como se fossem da sua família, logo “a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor” (2008, p. 466). Essa representação consolidou a imagem da professora como trabalhadora dócil, dedicada e pouco reivindicadora. Simultaneamente, estabeleceu-se uma hierarquia de gênero no espaço escolar: às mulheres, a sala de aula; aos homens, os cargos de direção e inspeção, vistos como funções de maior autoridade e racionalidade. Reproduzia-se, assim, no ambiente escolar, a lógica doméstica de poder e submissão.

Ao mesmo tempo, também havia a representação da professora como uma figura severa. Se, por um lado, havia a imagem da mulher como ser frágil e sentimental, por outro, exigia-se que a mulher-professora controlasse suas emoções para exercer autoridade. “Cabia-lhe ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para isso, deveria antes disciplinar a si mesma: gestos contidos, olhares firmes e capacidade de impor respeito eram condições fundamentais” (LOURO, 2008, p. 467). O controle da classe passou a ser um indicador de eficiência, aspecto que, segundo a autora, persiste até hoje. Dessa forma, ao assumir tal postura, essas mulheres escapavam da representação tradicional do feminino e passavam a ser vistas como “mulher-homem” (LOURO, op. cit., p. 469).

Além disso, Mary Del Priore (2020), ao analisar a trajetória das mulheres no Brasil desde o período colonial, evidencia que a violência foi um elemento constante nas relações de

gênero. As mulheres foram submetidas a práticas de dominação física, moral e simbólica, legitimadas por uma sociedade patriarcal que as exilava. Essa herança histórica atravessa séculos e se reflete na forma como o trabalho feminino, inclusive o docente, foi compreendido: associado à obediência, ao cuidado e ao sacrifício. No entanto, como mostra a autora, essas mesmas mulheres transformaram a dor em força e encontraram, na educação, uma via de emancipação e resistência. Dessa maneira, compreender a docência feminina exige reconhecer que ela nasce de um contexto de desigualdade e violência, mas também de luta e reconstrução.

Nas primeiras décadas do século XX, o discurso científico na pedagogia se fortaleceu, principalmente com o movimento da Escola Nova, que valorizava a observação da criança, a experimentação e o uso de conhecimentos científicos para orientar práticas educativas. Nesse contexto, a figura da professora foi redefinida: de instrutora ou “mãe espiritual”, para “educadora”, “profissional do ensino” ou, para alguns, “tia”. Esses termos buscavam enfatizar a amplitude da docência, vinculada não apenas à instrução, mas também ao apoio afetivo, emocional e intelectual. Essa redefinição refletia a tentativa de alinhar a prática docente às transformações sociais, mas também reforçava expectativas relacionadas ao cuidado feminino. A docência passou a exigir não apenas sensibilidade, mas também eficiência, produtividade e uma prática técnica e racionalizada, sobrecarregando professores e professoras com tarefas burocráticas que intensificaram seu trabalho (LOURO, 2008).

Ao delimitar um conjunto de saberes específicos, constituía-se o campo pedagógico e permitia-se que docentes se percebessem como uma categoria profissional (LOURO, 2008). Consequentemente, efetivou-se um novo sujeito social: a professora sindicalizada, compreendida como trabalhadora da educação. Essa nova identidade se traduziu em militância, com mulheres dispostas a paralisar aulas, ocupar as ruas e denunciar publicamente sua condição de assalariadas. Em contraste com a “professorinha discreta” do início do século, surgia uma nova estética e ética, rompendo com a lógica de doação e passividade que tradicionalmente cercava à docência feminina. Logo, ao percorrer a história das mulheres no magistério, percebe-se que, como conclui Louro (2008, p. 478), os sujeitos “não cumprem sempre, nem literalmente, as prescrições impostas por sua sociedade”. Pelo contrário, homens e mulheres constroem suas identidades de formas próprias, transformando a docência em um palco de contínuas disputas, resistências e transformações.

Em síntese, a reflexão de Del Priore (2020) sobre as mulheres como “sobreviventes e guerreiras” oferece base interpretativa para compreender a trajetória das educadoras brasileiras. Inseridas em um contexto patriarcal, a alfabetização representou, para as mulheres, um divisor de águas. Como ressalta a autora, o acesso ao letramento foi o que lhes permitiu ultrapassar as

fronteiras domésticas, transformando o saber em instrumento de autonomia. Assim, transformaram o magistério, por exemplo, em um espaço de resistência e autonomia, no qual, apesar dos estigmas de gênero, afirmaram sua presença e perpetuaram saberes e valores que atravessam gerações. Essa herança de luta e compromisso com a educação ecoa nas práticas docentes atuais.

3. TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Conforme defende Marc Bloch (2002), compreender o presente exige escutar o passado. Por isso, conhecer as trajetórias tanto acadêmicas e profissionais, quanto pessoais se torna imprescindível para esta pesquisa. Além do mais, as trajetórias não são compreendidas como percursos lineares, mas sim como caminhos permeados por encontros, rupturas, escolhas e aprendizados que marcam a constituição da identidade docente.

A trajetória de vida, segundo Born (2001), pode ser compreendida como “um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa” (p. 243), localizados em determinados contextos e tempos. Tais experiências, ainda que possam parecer privadas, dialogam com dimensões sociais mais amplas de cada geração, por exemplo normas, valores e saberes que atravessam o senso comum. Nessa perspectiva, cada sujeito, em sua trajetória singular, não pode ser compreendido como uma unidade homogênea. Conforme contribui Lahire (2004), o indivíduo é constituído pelo conjunto de suas relações, compromissos e pertencimentos, formados ao longo do tempo em diferentes esferas da vida social. É nessa articulação entre múltiplas experiências e contextos que ele constrói a sua identidade.

Desse modo, compreender as trajetórias docentes implica reconhecer que elas são atravessadas por dimensões sociais e históricas, que se expressam em valores, crenças, experiências e posicionamentos que orientam a prática pedagógica. Paulo Freire (1987), amplia essa discussão ao defender que a docência nunca é neutra, pois ensinar e aprender envolvem escolhas éticas e políticas, modos de interpretar o mundo e de nele se posicionar. Sob essa perspectiva, a prática docente carrega as marcas da trajetória de vida dos sujeitos, de sua cultura, de suas vivências familiares, escolares e sociais, bem como de suas comunidades de pertencimento, elementos que incidem sobre o ato de educar, orientando escolhas que, ainda que nem sempre conscientes, seguem lógicas socialmente construídas. Essas escolhas se organizam e ganham materialidade em dois conceitos-chave para esta pesquisa: a identidade docente e o *habitus* docente.

É nesse processo contínuo que se constrói a identidade docente, a qual, segundo Nóvoa (1992; 2009), tem caráter dinâmico e se constrói continuamente no diálogo entre memórias pessoais, interações sociais, contextos históricos e práticas. Perrenoud, complementa ao afirmar que a prática pedagógica é uma atividade socialmente situada, atravessada por valores, expectativas institucionais, pressões sociais e pelas condições concretas do exercício da docência. Segundo o autor, “a ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*” (Perrenoud, 2001, p.163), sendo *habitus* docente compreendido como o conjunto de disposições incorporadas ao longo da vida que influenciam o modo como cada professor interpreta e ressignifica teorias e práticas pedagógicas. Portanto, o *habitus* docente não explica, de forma isolada, a não neutralidade da educação, que também se constitui nas relações de poder, nos contextos e nas condições do trabalho docente. Contudo, é no *habitus* que se incorpora valores, crenças e posicionamentos ético-políticos que se materializam na prática, nas escolhas, nos gestos, na linguagem e nas relações que constituem o cotidiano escolar.

Diante do exposto, o *habitus* docente é construído não apenas pela sua formação acadêmica, mas também socialmente e intergeracionalmente. Dessa forma, reforça-se a importância de investigar as influências intergeracionais na constituição da identidade docente. De acordo com Forquin, “Educação e gerações: eis, com toda certeza, duas ideias bastante diferentes entre si, porém que interferem constantemente uma com a outra” (2003, p.1). Desse modo, compreender as trajetórias docentes implica lembrar que os saberes não se formam apenas nas instituições de ensino, mas também se enraízam em memórias familiares, experiências culturais e práticas transmitidas de geração em geração.

A fim de conhecer essas trajetórias complexas e intergeracionais, torna-se pertinente recorrer às contribuições da História Oral. Como destaca Alberti (2004), esse método não apenas documenta experiências individuais, mas também democratiza a história ao incluir vozes tradicionalmente excluídas dos registros oficiais, como as de mulheres educadoras. Essa capacidade de inclusão e até mesmo inovação é defendida por Santos e Silva, no qual afirmam,

Na produção de conhecimentos históricos, há tempos a História Oral inova, justamente por possibilitar a estes estudos a inserção de muitos sujeitos que são parte de uma história, e com eles, todas as suas experiências de vida, que por sua vez, trazem uma ilustração diferenciada e acabam transformando a vida desses indivíduos e grupos sociais, suas representações, condições de vida, tanto materiais como imateriais, em fontes de estudos [...] (SANTOS; SILVA, 2022, p. 43).

Por conseguinte, a História Oral legitima as narrativas individuais como fontes válidas para a produção de conhecimento histórico e educacional. Ela amplia o acesso de sujeitos historicamente excluídos ao processo de construção da memória coletiva, expande o campo de fontes da pesquisa educacional e valoriza experiências singulares. Por fim, possibilita a criação de arquivos de memória viva, os quais são capazes de revelar os sentidos muitas vezes ocultos nos discursos oficiais. Nesse sentido, essas Histórias mobilizadas são concebidas não apenas como fontes de dados, mas como processos de produção de sentido e elaboração subjetiva da experiência.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza sócio-histórica e com enfoque biográfico, visando compreender os processos de transmissão intergeracional de saberes e de construção da identidade docente entre mulheres de uma mesma família. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de captar a complexidade e a subjetividade inerentes às trajetórias e às práticas educativas vivenciadas pelas participantes. Conforme Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa qualitativa com texto, imagem e som dedica-se à interpretação de materiais empíricos produzidos em contextos sociais, como entrevistas, narrativas, textos e outros registros que expressam as experiências e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Nesse sentido, essa abordagem mostra-se adequada para analisar as narrativas de vida e as memórias das participantes, possibilitando compreender como trajetórias formativas, saberes e práticas pedagógicas são construídos e transmitidos entre gerações.

A perspectiva sócio-histórica que orienta este estudo compreende o indivíduo como constituído nas e pelas relações sociais, históricas e culturais. Parte-se do pressuposto de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano estão intrinsecamente vinculados ao contexto histórico e às interações sociais que os sujeitos experienciam ao longo da vida. Tal abordagem possibilita analisar como as trajetórias docentes das participantes foram atravessadas por elementos culturais, políticos e institucionais de suas respectivas épocas, influenciando modos de ensinar, concepções e valores profissionais.

Além disso, a pesquisa, também, se apoia em uma revisão narrativa da literatura, conforme proposto por Cordeiro e Oliveira (2007), que permite uma análise crítica e contextualizada dos fenômenos estudados, articulando referências teóricas com as narrativas das participantes. Diferentemente das revisões sistemáticas, a revisão narrativa permite a

seleção criteriosa de materiais alinhados aos objetivos da pesquisa, favorecendo uma análise aprofundada das experiências individuais inseridas em contextos educacionais mais amplos.

Nesse percurso investigativo, a História Oral assume centralidade como caminho metodológico para acessar os sentidos atribuídos pelas próprias professoras às suas trajetórias. Ao privilegiar as narrativas de vida, torna-se possível compreender como experiências, memórias e saberes foram sendo articulados ao longo do tempo, contribuindo para a constituição de identidades docentes e práticas pedagógicas singulares.

Considerando essa centralidade da História Oral, a produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um roteiro orientador flexível, aberto a possíveis mudanças e ao surgimento de novos temas relevantes durante o diálogo. Conforme destacam Batista, Matos e Nascimento (2017), a entrevista constitui uma modalidade de interação essencial entre pesquisador e participante, pois possibilita uma compreensão mais aprofundada da visão do sujeito e dos significados que ele atribui às próprias experiências. Essa técnica favorece o acesso às maneiras como cada participante compreende, interpreta e atribui sentido às situações vividas e ao mundo que o cerca. Por essa razão, é amplamente empregada em estudos de caso, histórias orais, histórias de vida e biografias, que exigem um olhar mais detalhado sobre as trajetórias pessoais (Gaskell, 2002).

Nesse sentido, foram realizadas duas entrevistas com Maria das Dores de Miranda Pinto (avó) e Rosilene de Fátima Fernandes Pinto (mãe). Cabe destacar que, embora esta pesquisa investigue a transmissão intergeracional de saberes docentes em uma mesma família, a relação entre as participantes não se configura como uma linhagem biológica direta entre avó, mãe e filha. Trata-se, neste caso, de uma relação entre sogra e nora ou, em termos geracionais biológicos, entre avó paterna e mãe, e, posteriormente, entre mãe e filha. Reconhece-se que os vínculos entre mãe e filha podem apresentar características distintas daqueles estabelecidos entre sogra e nora. No entanto, no contexto desta pesquisa, observa-se que as participantes construíram um vínculo afetivo e social bastante próximo ao longo de suas trajetórias. Antes mesmo do casamento de Rosilene com o filho de Maria das Dores, ambas já se conheciam e conviviam no mesmo bairro. Além disso, Maria das Dores havia sido professora dos irmãos de Rosilene, acompanhando de perto a infância das crianças da família. Nesse contexto, Rosilene costumava buscar os irmãos na escola e, ainda quando criança, já frequentava a casa de Maria das Dores, o que contribuiu para a construção de uma relação de proximidade e reconhecimento mútuo entre ambas. Dessa forma, compreende-se que, embora não se trate de uma linhagem biológica direta, os laços estabelecidos entre as participantes favoreceram a circulação de experiências, inspirações, saberes e referências relacionadas à docência.

As participantes da pesquisa possuem trajetórias na docência: Maria das Dores, nascida em 1954, iniciou sua formação docente por meio do curso de Magistério, concluído em 1973. Após anos de atuação profissional, realizou também o curso de Normal Superior por meio do Projeto Veredas, concluído em 2005. Atuou principalmente na rede pública estadual de Minas Gerais, após aprovação em concurso público, acumulando ao todo mais de 30 anos de experiência na docência; Rosilene, nascida em 1978, por sua vez, realizou o curso de Magistério no período de 2010 a 2011 e, posteriormente, graduou-se em Pedagogia entre 2012 e 2016. Iniciou sua atuação profissional na rede pública de ensino por um breve período, de aproximadamente seis meses, e, em seguida, passou a atuar na rede privada, totalizando cerca de 13 anos de experiência na área educacional.

As entrevistas foram realizadas presencialmente em Conselheiro Lafaiete (MG), cidade de residência das participantes. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos na íntegra, mediante consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1), garantindo às participantes a liberdade de desistência da pesquisa a qualquer momento.

Portanto, esta pesquisa configura-se como um estudo biográfico, articulando as narrativas de três gerações de mulheres: avó, mãe e filha³, sendo a última ainda em formação no curso de Pedagogia. Considerando que a pesquisadora integra o contexto familiar investigado, sua trajetória é mobilizada de forma reflexiva e analítica, por meio da sistematização de memórias e experiências formativas, não como objeto central de investigação, mas como elemento de contextualização e diálogo com os dados produzidos nas entrevistas.

Além das entrevistas, esta pesquisa recorre à análise de documentos pessoais e profissionais disponibilizados pelas participantes, como certificados, cadernos, planos de aula, fotografias e materiais pedagógicos. Esses registros funcionam como importantes fontes de informação, pois permitem compreender com maior profundidade as práticas, os valores e os contextos formativos que atravessaram suas trajetórias docentes. Conforme afirmam Junior et al. (2021), a análise documental constitui uma metodologia que “adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido” (p. 36). Seu uso possibilita acessar aspectos que não

³ Esta família foi selecionada tendo em vista o meu pertencimento. No caso, trata-se da minha avó e minha mãe. Eu, estou em formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei desde 2021. Em março de 2026 concluo minha graduação.

emergem necessariamente das narrativas orais, mas que permanecem registrados nos materiais do fazer docente, permitindo interpretar fenômenos educativos, podendo revelar dimensões simbólicas, afetivas e profissionais, além de contextualizar as experiências formativas nos cenários educacionais de cada geração.⁴

Desse modo, a articulação entre entrevistas e documentos amplia o alcance interpretativo deste estudo, fortalecendo a compreensão das continuidades, rupturas e ressignificações presentes nos saberes docentes transmitidos entre gerações. Ao integrar narrativas biográficas, documentos e memórias individuais e coletivas, esta pesquisa busca compreender como saberes e valores pedagógicos foram sendo construídos, transformados e ressignificados ao longo do tempo, fortalecendo a compreensão da docência como prática histórica, cultural e afetiva.

5. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram realizadas na própria casa das participantes, mais especificamente à mesa da cozinha, durante um café da tarde. Esse ambiente, foi enriquecido pelo preparo do café e o aroma do pão de queijo assando no forno, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e de confiança. Tal atmosfera favoreceu que as participantes se sentissem à vontade para narrar suas experiências de vida e de docência, possibilitando a fluidez das falas e a emergência de memórias.

Ao longo das entrevistas, observaram-se momentos de descontração e risos, mas também emergiram inseguranças, receio de “falar algo errado” e um constante autojulgamento em relação às suas próprias práticas docentes, revelando o medo de não ter feito “o certo” ao longo de suas trajetórias. Embora, esse ambiente tenha contribuído para minimizar tensões iniciais e fortalecer a confiança, tais sentimentos atravessaram as narrativas, evidenciando que o receio de errar e a autocritica não se restringem ao contexto imediato da entrevista, mas se inscrevem em processos formativos mais amplos.

Segundo Bauman (2008), o medo contemporâneo não se reduz a um instinto diante de uma ameaça concreta e imediata, mas configura-se como uma condição socialmente produzida no contexto da modernidade líquida. Sendo ela, um período histórico marcado pela instabilidade das relações sociais, pela fragilização das instituições e pela permanente sensação de incerteza. Nesse cenário, o autor afirma: “o medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto,

⁴ A análise documental foi iniciada nesta pesquisa, entretanto, devido à extensão do acervo identificado, o conjunto de materiais configura-se como possibilidade de aprofundamento em pesquisas posteriores.

desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros” (BAUMAN, 2008, p. 8), o que possibilita compreendê-lo não apenas como uma experiência individual, mas como resultado das condições sociais, das relações de poder e dos processos históricos instáveis que atravessam a vida.

É nesse contexto que Bauman (2008) identifica o que denomina de “insegurança existencial”, condição na qual os indivíduos vivem sem garantias simbólicas de reconhecimento, ou seja, não têm certeza do valor de seus saberes, duvidam de sua legitimidade e não se sentem plenamente autorizados a ocupar determinados espaços. Tal insegurança não se origina no indivíduo, mas nas estruturas sociais que hierarquizam conhecimentos, validam determinados discursos e silenciam outros, produzindo processos contínuos de deslegitimação.

Desse modo, o medo funciona como estratégia de regulação social, produzindo desigualdades simbólicas, como hierarquização social, discursos e valores culturais que naturalizam a dominação, inferiorizam e deslegitimam grupos. No campo educacional, essa lógica incide de forma significativa sobre os professores, cujos saberes foram, historicamente, reduzidos à condição de mera execução de orientações externas, como afirma Freire (2002) ao denunciar a desvalorização do saber docente e a negação de sua autonomia pedagógica. Portanto, os receios manifestados durante as entrevistas inscritos nesse cenário de insegurança e desvalorização, revelam marcas de processos que, muitas vezes, não reconhecem essas mulheres como produtoras de saber, mas apenas como aplicadoras de práticas previamente legitimadas.

Essa lógica, torna-se visível na pergunta formulada pela avó ao final da entrevista: “Será que enriqueceu?”. Nota-se um questionamento quanto ao valor de sua própria história e o receio de não corresponder aos padrões de legitimidade de uma pesquisa acadêmica. Essa dúvida evidencia um distanciamento simbólico em relação à universidade, percebida por ela como espaço exclusivo do saber autorizado, enquanto os conhecimentos construídos no cotidiano da escola e da vida permanecem subalternizados ou desconsiderados.

Ainda que as professoras entrevistadas possuam trajetórias docentes longas, tenham acumulado saberes ao longo de anos de prática, a partir da experiência com seus alunos, contextos e desafios reais da docência, essas trajetórias se inserem em uma sociedade que tende a valorizar prioritariamente o discurso acadêmico, a hierarquizar a teoria em detrimento da prática e a atribuir à universidade o estatuto de principal lugar de produção do “saber legítimo”. Conforme discute Alberti (2004), a História Oral, por muito tempo, ocupou um lugar secundário no campo acadêmico, sendo frequentemente questionada quanto à sua validade científica, justamente por se apoiar na memória, na subjetividade e na oralidade. Nesse contexto, os

sujeitos entrevistados tendem a internalizar a ideia de que suas histórias “não são suficientes” ou “não têm valor acadêmico”, produzindo sentimento de insegurança e autoquestionamento.

Logo, as hesitações e as dúvidas expressas durante as entrevistas revelam os efeitos simbólicos da hierarquização dos saberes e da desvalorização histórica tanto da História Oral quanto do conhecimento produzido no cotidiano da docência. Essa hierarquização dicotomiza teoria e prática, universidade e escola básica, e contribui para o não pertencimento e silenciamento. Paulo Freire (1987), ao afirmar que não há saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes, critica essa lógica excludente e defende o reconhecimento dos conhecimentos produzidos na experiência, na prática pedagógica e na leitura do mundo. Assim, o não reconhecimento da entrevista quanto a riqueza da sua trajetória evidencia como o saber docente, especialmente aquele construído fora dos espaços acadêmicos, permanece socialmente desvalorizado.

Dessa forma, as entrevistas revelam não apenas trajetórias individuais, mas também tensões históricas e simbólicas entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, elemento central para a compreensão da formação docente ao longo das gerações investigadas nesta pesquisa. A partir das narrativas das entrevistas, foram identificados eixos temáticos que se entrelaçam e se complementam, revelando como as experiências pessoais, escolares e profissionais contribuíram para a construção de suas identidades docentes.

5.1 “[Na escola] lá eu podia ver gente, encontrar”: afetos, vínculos e desigualdades

As narrativas das entrevistadas evidenciam a escola como um lugar de encontro e acolhimento e construção de vínculos, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, de gênero e de acesso a bens culturais. Por exemplo, ao ser questionada se gostava da escola quando criança, a mãe responde que

Gostava. Porque eu acho que a escola acaba que era uma coisa assim que, como eu era muito sozinha. Não tinha aquela coisa pra brincar, não tinha ninguém pra brincar, não tinha ninguém pra ficar... pra me dar atenção, né? Então a escola acabava que era uma coisa assim que lá eu podia ver gente, encontrar, tinha as professoras que eu gostava e gostavam de mim, né? (Mãe, 2025)

Essa afirmação sintetiza a centralidade da escola como esse espaço de convivência, pertencimento e reconhecimento. Tal percepção adquire maior densidade quando articulada à sua infância marcada pela solidão, por ser a única menina entre irmãos homens, era impedida de participar das brincadeiras na rua, por serem socialmente definidas como “de meninos”, o

que restringia suas interações sociais. Nesse contexto, a escola assumia um papel fundamental como espaço de socialização, de encontro com o outro, suprindo, ainda que parcialmente, as ausências vivenciadas no ambiente familiar.

Essa compreensão dialoga com Freire e Santos (2024), que definem a escola não apenas como um espaço físico ou instrucional, mas como algo que se constitui nos encontros, nas relações e nas experiências cotidianas. Nas narrativas da mãe e da avó, a escola aparece como espaço de ver e encontrar pessoas, de acolhimento afetivo e de possibilidade de pertencimento, sobretudo diante da solidão e da pobreza relacional. Assim, a escola ultrapassa sua dimensão institucional e curricular, pois não se reduz aos conteúdos prescritos, mas se constitui nas relações, nos encontros, nos afetos e nas experiências vividas em seu cotidiano.

No caso da avó, essa experiência de encontro se constrói em meio a condições um pouco mais restritivas. Ao relatar: “Nossa, eu tinha que andar seis quilômetros pra poder chegar até a escola e ainda tinha que, às vezes, ir descalço”, a entrevista evidencia as dificuldades de acesso à escolarização, marcadas pela vida na zona rural, pela longa distância percorrida a pé e também pela pobreza material. Além disso, suas narrativas explicitam a ausência de bens culturais no ambiente familiar, compreendidos tanto como bens materiais, por exemplo livros, revistas, obras de arte, quanto como recursos imateriais, como práticas letradas e estímulos linguísticos. Ao dizer “pensa numa pessoa que veio da roça, que às vezes os pais nem conversavam com a gente”, a avó nomeia a ausência de diálogo e de estímulos linguísticos, aspecto que ela própria nomeia como uma “pobreza de vocabulário”.

Essa experiência pode ser interpretada a partir do conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu, conforme sistematizado por Nogueira e Nogueira (2006). Segundo os autores, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, por meio de disposições, modos de falar e de se relacionar com o saber; objetivada, em bens culturais como livros; e institucionalizada, por meio de títulos e certificações escolares. No espaço escolar, bem como na sociedade de modo mais amplo, tendem-se a valorizar determinadas linguagens, saberes e práticas culturais que não são igualmente acessíveis a todos. Dessa forma, essa distribuição desigual do capital cultural contribui para a reprodução das desigualdades educacionais, uma vez que os sujeitos chegam à escola a partir de pontos de partida distintos. Essas diferenças se manifestam em discrepâncias no acesso aos bens culturais e às linguagens valorizadas no espaço escolar, o que tende a influenciar, sem determinar de forma absoluta, as possibilidades de permanência e de sucesso escolar entre os diferentes grupos. Diante do exposto, as dificuldades vivenciadas pela avó podem ser compreendidas como resultado de disposições sociais desiguais que atravessaram sua trajetória escolar.

Embora a mãe tenha vivenciado um acesso geograficamente mais facilitado à escola, por residir em área urbana e próxima à instituição, sua trajetória também foi marcada por desigualdades. Ela ingressou tardiamente no ensino regular, pois encontrava-se fora da idade adequada para a série e contava com pouco apoio familiar, uma vez que seus pais possuíam baixa escolaridade, limitada ao antigo primário, correspondente ao atual Ensino Fundamental I. Assim como a avó, a mãe relata a ausência de bens culturais materiais no ambiente doméstico, tendo na escola, mais especificamente na biblioteca escolar, o único espaço de contato com a leitura. Porém, mesmo esse acesso era atravessado por limitações institucionais, como a impossibilidade de empréstimo de livros para casa, revelando barreiras que restringiam o pleno exercício do direito à leitura e ao acesso à cultura escrita.

As reflexões de Freire e Santos (2024) contribuem para problematizar uma concepção normativa da escola, na qual o currículo se reduz ao que está prescrito nos documentos oficiais, invisibilizando experiências que, sob uma perspectiva tradicional, não seriam reconhecidas como parte do processo educativo. Em contraposição, as autoras defendem que o currículo se constitui nas experiências vividas no cotidiano escolar, nas relações, nos afetos e nos sentidos que não são previamente planejados, mas que participam da formação dos sujeitos. Essa perspectiva permite compreender as trajetórias da avó e da mãe para além de uma leitura pautada na falta, evidenciando que, apesar da pobreza material, da raridade de práticas letradas no ambiente familiar e das restrições impostas, a escola surge como espaço central de acesso ao conhecimento escolar e, simultaneamente, como lugar de cuidado, reconhecimento e circulação de afetos.

As falas da mãe explicitam esse papel da escola como espaço quase exclusivo de mediação com o saber: “O meu contato era só na escola. Só na escola. Em casa eu não tinha nenhum recurso e não tinha muito apoio”, após ela complementa que sua aprendizagem se deu “meio que sozinha”, sustentada pela “paciência da professora”. A ausência de interlocutores no ambiente familiar aparece de forma incisiva quando ela afirma: “Você não tinha também em casa alguém pra perguntar e falar assim: ‘ô mãe, o que significa essa palavra?’ Ela também não sabia”. Essas narrativas reforçam que a relação que essas mulheres entrevistadas estabelecem com o saber, além de poder ser explicada pelo esforço individual, mas também esse esforço se constrói em um contexto marcado pela ausência de apoio familiar e de recursos culturais, sendo apoiado, sobretudo, pelas relações estabelecidas no espaço escolar.

Nesse sentido, o vínculo com as professoras configura-se como uma mediação fundamental. O que marca profundamente as memórias escolares das entrevistadas não são apenas os conteúdos ensinados, mas, sobretudo, as relações e experiências afetivas do cotidiano

escolar. A avó, por exemplo, recorda com carinho de sua primeira professora, dos piqueniques, dos bolinhos de fubá levados por ela e, sobretudo, do cuidado e da atenção recebidos, experiências que, segundo ela, foram “coisas que eu nunca tinha feito na vida”. A mãe, por sua vez, associa a escola a um espaço de acolhimento e pertencimento, afirmando que “a professora me dava atenção. E aí, acho que isso me fazia gostar mais ainda da escola”. Algumas professoras ocuparam um lugar central nas narrativas, sendo lembradas pelo olhar atento, pelo cuidado, pela paciência e pelo afeto demonstrado.

Inspirando-se em Derrida, Freire e Santos (2024) que propõem compreender as vivências escolares como rastros de experiência, isto é, marcas afetivas e simbólicas que não se apresentam como dados objetivos ou plenamente mensuráveis, mas que permanecem como vestígios na subjetividade dos sujeitos. Nessa perspectiva, a experiência não se configura como um bloco sólido e fixo de verdade, mas como uma trama de marcas em permanente mudanças, que se atualizam a cada rememoração. Assim, quando as entrevistadas lembram memórias de suas professoras, não recuperam o acontecimento em sua totalidade, mas acessam os rastros deixados por esses encontros significativos. Esses rastros, por sua vez, conferem sentido à escola nas trajetórias das entrevistadas, revelando-a menos como uma instituição delimitada por normas e currículos e mais como um acontecimento vivido, inscrito nos sujeitos por meio de encontros, afetos e reconhecimentos.

Essa compreensão articula-se diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a afetividade constitui uma dimensão indissociável do ato educativo. Ao afirmar que “ensinar exige querer bem aos educandos” (Freire, 2002, p. 52), o autor enfatiza que a docência ultrapassa dimensões técnicas e envolve escuta, cuidado e compromisso ético com o outro. As experiências relatadas evidenciam que o vínculo afetivo emerge como elemento central na permanência e no significado atribuído à escola. Nesse sentido, mesmo em contextos marcados por desigualdades, a escola pode se constituir como espaço de resistência, encontro e humanização, quando mediada por relações pedagógicas pautadas no afeto, no reconhecimento e na valorização dos sujeitos.

5.2 “Copiava sem entender, só copiava”: memórias, silêncios e rupturas

Embora ambas as entrevistadas relatem uma relação afetiva positiva com a escola, com as professoras e afirmam que gostavam de frequentá-la, suas memórias revelam dificuldades significativas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente aos métodos de ensino vivenciados durante o processo de escolarização. As narrativas evidenciam práticas

marcadas pela cópia mecânica, pela memorização de conteúdos e pela ausência de compreensão conceitual, características de um modelo tradicional de ensino, conforme problematizado por Freire (1987) em sua crítica à educação bancária. Além disso, elementos como timidez, medo de errar e a falta de espaços para questionamentos aparecem de forma recorrente, contribuindo para experiências de aprendizagem pouco significativas e marcadas pelo silêncio.

Para exemplificar, uma fala da avó remete a um episódio marcante de sua trajetória escolar, que ilustra os limites desse modelo pedagógico. Ela relata que, ao copiar do quadro uma ficha padronizada, cuja estrutura se repetia, variando apenas o conteúdo trabalhado, cometeu um equívoco ao registrar a explicação sobre o verbo. Em vez de copiar “Verbo: o que é? Definição: ação”, escreveu “O que é definição? Ação”. Ao ser repreendida pela professora por causa do erro, a avó afirma não ter compreendido o motivo da correção, tampouco percebido a diferença entre as formulações. Além disso, não havia abertura para questionar ou pedir esclarecimentos. Esse episódio evidencia uma aprendizagem centrada na reprodução mecânica de palavras e conceitos, sem a construção de sentidos, na qual a cópia, baseada na memorização e na repetição, substitui a compreensão e reflexão.

Tanto a avó quanto a mãe relatam experiências semelhantes de “copiar sem entender”, decorar conteúdos para avaliações e reproduzir definições sem domínio do vocabulário empregado, o que evidencia um abismo entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelas alunas. Como já mencionado, a avó identifica na sua trajetória uma “pobreza de vocabulário”, condição que intensificava esse abismo e evidenciava como a pedagogia da cópia pouco contribuía para a construção de sentidos, para a compreensão das palavras e para a ampliação do repertório linguístico. Visto que, segundo a avó: “Se eu não entendesse, ficava por isso mesmo”. No mesmo sentido, a mãe reforça que “você decorava aquilo tudo, você nem entendia. Às vezes você nem entendia a palavra que estava escrita ali, mas você decorava”, além de destacar a ausência de mediação pedagógica em atividades como a produção de resumos: “ninguém chegava pra você e falava, ó, resumo é assim, assim e assim. Não. ‘Faz o resumo’. Não tinha muito essa troca, sabe?”.

Essas experiências dialogam com a crítica formulada por Paulo Freire (1987) à chamada educação bancária, caracterizada pela transmissão verticalizada de conteúdos, na qual o estudante é visto como um recipiente vazio a ser preenchido. Nesse modelo, o conhecimento não é construído coletivamente, mas depositado, desconsiderando os saberes prévios, as experiências e as condições concretas dos sujeitos. Sendo o professor o único detentor do saber, enquanto ao aluno cabe a escuta passiva, o silêncio e a obediência. A ausência de espaço para perguntas, relatada pelas entrevistadas, reforça essa lógica, como evidencia a fala da mãe:

“quanto mais eu pudesse esconder, eu escondia. Nunca, nunca ia levantar a mão e perguntar. Tinha medo”.

Historicamente, esse modelo esteve fortemente presente nos processos de alfabetização no Brasil e, apesar das críticas teóricas, suas marcas ainda podem ser observadas em práticas escolares contemporâneas. Conforme Mortatti (2006), os métodos tradicionais, como os de base sintética que parte das unidades mínimas ao todo, enfatizam o reconhecimento das unidades e o treino motor, centrado na cópia e no ditado, priorizava a aquisição mecânica (decodificação e grafia) em detrimento da compreensão. Complementando essa visão, Soares (2004) afirma que a ênfase na repetição silábica e na memorização dissocia o aprendizado da leitura e da escrita do processo de construção de sentido. Resultando em uma alfabetização descontextualizada, distante das práticas sociais e do uso competente da linguagem. Nesse cenário, as limitações de vocabulário e a incompreensão relatadas pelas entrevistadas revelam-se como efeitos diretos de um modelo que negligenciava a reflexão, o diálogo e a apropriação crítica do conhecimento.

A partir dessas experiências vivenciadas em um modelo de educação bancária, as entrevistadas evidenciam a construção posterior de uma consciência crítica em relação aos limites do ensino tradicional. Ao revisitarem suas trajetórias escolares, tanto no percurso de formação docente quanto na prática profissional, avó e mãe passam a problematizar a lógica da transmissão de conteúdos, reconhecendo a insuficiência dos métodos que marcaram sua escolarização. No caso da mãe, que teve mais contato com discursos críticos na sua graduação, verbaliza essa reflexão de forma mais explícita, sobretudo em sua defesa por uma educação pautada no diálogo, na escuta, na problematização e no reconhecimento dos saberes dos alunos, em oposição às práticas que vivenciou como estudante.

Já a avó, ao narrar sua trajetória docente, evidencia que também tensionou o método tradicional, a partir da experiência cotidiana em sala de aula, das observações, dos erros, ajustando suas práticas às necessidades dos alunos. Ao relatar que experimentou diferentes métodos ao longo de sua prática, demonstra uma busca por alternativas que respondessem às dificuldades dos alunos. Essa postura indica um movimento de ruptura com a naturalização das práticas tradicionais, visto que mesmo inserida em um contexto formativo marcado por essas práticas, a avó construiu muitos saberes a partir da prática docente, ajustando e reinventando suas ações pedagógicas.

As memórias escolares narradas evidenciam que as experiências vividas enquanto alunas não se traduzem de forma direta e homogênea nas práticas docentes posteriormente desenvolvidas. A partir das contribuições de Lahire (2004), é possível compreender que essas

vivências produzem disposições múltiplas, algumas das quais são incorporadas, enquanto outras são tensionadas ou recusadas ao longo da trajetória. Nesse sentido, as rupturas com práticas associadas à educação bancária não configuram um apagamento do passado escolar, mas resultam da ativação seletiva, da reflexão dessas disposições em novos contextos de socialização, especialmente no exercício da docência, o que contribui para compreender a construção singular dos saberes docentes.

Portanto, nas trajetórias analisadas observa-se uma transição entre a vivência de um ensino marcado pela aceitação das práticas tradicionais para a construção de posturas mais reflexivas e críticas em relação ao processo educativo. Nota-se, pelas narrativas, que essa mudança não ocorreu de forma imediata, mas foi construída ao longo da prática docente e da reflexão sobre a própria trajetória, evidenciando que a compreensão crítica da educação também se constitui como fruto da experiência. Nesse movimento, as memórias escolares passam a operar como elementos de ruptura, tensionando modelos pedagógicos e abrindo caminhos para a construção de práticas educativas mais dialógicas, significativas e humanizadoras, em consonância com a perspectiva freiriana de educação.

5.3 “Era o que tinha”: escolhas, limites e sentidos de ser professora

As trajetórias da avó e da mãe evidenciam que escolher ser professora não foi apenas resultado exclusivo de um desejo individual, mas um percurso construído nas interseções entre possibilidades, expectativas sociais e escolhas viáveis em contextos historicamente marcados por desigualdades de gênero, classe social e acesso à profissionalização. A docência aparece, em suas narrativas, como um caminho possível dentro das condições materiais, familiares e culturais disponíveis, que, ao longo do tempo, foi sendo apropriado, ressignificado e assumido como escolha identitária.

Antes de mencionar sobre suas escolhas, as entrevistadas revelam em suas narrativas projetos interrompidos nas gerações anteriores, especialmente os de suas mães, que desejavam continuar os estudos e seguir profissões como enfermeira ou professora, mas tiveram suas trajetórias escolares inviabilizadas. A falta de recursos financeiros, a impossibilidade de deslocamento e a maternidade precoce aparecem como fatores centrais nesse processo. Esses relatos evidenciam como gênero, classe social e território se entrelaçam na produção das trajetórias acadêmicas e profissionais femininas, contribuindo para a reprodução de desigualdades e delimitando o campo das possibilidades.

Nesse cenário, a escolha pela docência adquire sentidos distintos na trajetória de cada entrevistada, revelando como as transformações históricas e sociais reconfiguraram a percepção da profissão ao longo das gerações. No caso da avó, ser professora se apresentou como uma das poucas oportunidades de escolarização prolongada e de inserção profissional acessíveis às mulheres. Ao afirmar que era “o que tinha” para elas, sua fala remete a um contexto em que outras possibilidades profissionais eram inviabilizadas, ora por ausência de oferta formativa feminina, ora pela concentração das oportunidades de trabalho nos centros urbanos distantes, e, muitas vezes, pela soma desses fatores às expectativas sociais que as destinavam ou, como analisa Del Priore (2020), as confinavam ao espaço doméstico.

Conforme discutido anteriormente, o processo de feminização do magistério associado à consolidação da docência como uma profissão socialmente categorizada como feminina, por articular valores como moralidade e cuidado, atributos culturalmente associados às mulheres. Nesse contexto, a docência se configurava não apenas como uma possibilidade de inserção profissional, mas como algo socialmente legitimado para o feminino. Nessa perspectiva, a avó relembra que, juntamente à profissão docente, havia um forte valor simbólico, associado ao respeito, ao reconhecimento e à ascensão social. Ao afirmar que ser professora era um “luxo” e que “antigamente eles respeitavam muito professora”, destacando que “a professora era a coisa mais chique do mundo”, sua narrativa não contradiz o caráter restrito dessa escolha profissional. Ao contrário, esse prestígio simbólico pode ser compreendido justamente pelo fato de o magistério constituir uma das poucas possibilidades socialmente legitimadas para as mulheres que não permaneciam exclusivamente no espaço doméstico. Em um contexto em que a maioria das mulheres ficava em casa e tinha acesso limitado à escolarização, a professora destacava-se como exceção, o que lhe conferia visibilidade social.

Contudo, esse *status* de “ser professora” não implicava, necessariamente, valorização material ou autonomia profissional, uma vez que o prestígio atribuído à docência feminina era predominantemente simbólico e moral. Segundo Louro (2008), como apresentado anteriormente, a profissão era concebida como extensão daquelas funções tradicionalmente atribuídas às mulheres, o que contribuiu para a naturalização de baixos salários, condições precárias de trabalho e limitado poder de decisão pedagógica. Ainda assim, mesmo nesse cenário de restrições, para muitas mulheres a docência representou uma via de mobilidade social e de ampliação de repertórios culturais.

Em contraste, a narrativa da mãe evidencia um deslocamento no *status* social atribuído à profissão. Ela afirma que “já não tenho muito esse *status* que tinha, ‘ah, é professora’. Eu já cheguei na época que ela é desvalorizada”, sua fala dialoga com o processo histórico de

desvalorização do trabalho docente, discutido por Louro (2008), que é marcado pela massificação do ensino, que ocorreu sem os devidos investimentos, em um processo de precarização das condições de trabalho e pela naturalização da docência como extensão do cuidado feminino. Se, em um primeiro momento, o magistério era privilegiado e representava uma das poucas possibilidades de ascensão social para as mulheres, após com a ampliação do acesso feminino a outras profissões socialmente valorizadas, a docência deixou de ocupar esse lugar de exceção.

Além disso, a trajetória da mãe assume contornos distintos. Inicialmente, ela não pretendia seguir a carreira docente, tendo cursado o ensino técnico em Contabilidade, concluído em 1996. Ela recorda ter pertencido a uma das últimas turmas desse modelo de formação profissionalizante presente no segundo grau (atual ensino médio), no qual as escolas ofertavam habilitações com o objetivo de preparar os estudantes para a inserção imediata no mercado de trabalho. Com a promulgação da LDB (Brasil, 1996), esse modelo passou por mudanças, pois a legislação redefiniu a organização da educação básica e passou a separar a formação geral do ensino médio da educação profissional técnica.

Após, a conclusão desse curso, a mãe enfrentou a impossibilidade de dar continuidade aos estudos naquele período, devido às condições econômicas e familiares, bem como as expectativas de gênero que naturalizavam o “destino feminino”, associado ao casamento e à maternidade. A entrevistada relata que o seu pai afirmava que ela não precisava estudar mais, pois “não precisava de diploma para ser esposa e cuidar dos filhos”, essa fala explicita a força dessas representações sociais. Após anos, posteriormente ao nascimento de suas filhas, a docência passa a se constituir como possibilidade, emergindo da vivência prática no espaço escolar, do contato cotidiano com o ambiente educacional e, sobretudo, da observação da atuação da sogra. Nesse percurso, a escolha pela docência deixou de ser uma opção distante e passou a configurar-se como uma descoberta e uma escolha construída gradualmente.

A análise da escolha docente nas trajetórias pesquisadas evidencia, portanto, uma transformação no significado da docência entre as gerações: de uma profissão assumida como única possibilidade para uma escolha mais consciente. Diante disso, ser professora, nas trajetórias analisadas, configura-se como um processo situado entre o que foi possível em determinados contextos históricos e o que foi escolhido a partir da experiência, da reflexão e do compromisso com a educação.

Conforme apontam Perrenoud (2001) e Nóvoa (2009), a identidade docente constrói-se ao longo do tempo, em um processo dinâmico que envolve, por exemplo, a prática e a reflexão sobre a ação. Nessa perspectiva, o “ser professora”, não se define apenas pela escolha inicial da

profissão, mas se constitui como uma construção histórica, social e afetiva. Ao se encontrarem na docência, essas mulheres transformaram um caminho socialmente esperado em espaço de autoria, invenção e resistência, atribuindo sentidos próprios à profissão.

Ao se reconhecer como terceira geração de mulheres da sua família que escolhem a docência, a pesquisadora identifica que sua decisão profissional se construiu em diálogo com as trajetórias da avó e da mãe, marcadas por condicionantes históricos, sociais e de gênero. Embora a mãe relate ter realizado uma escolha consciente pela docência, sua trajetória também foi atravessada por influências familiares e pelas condições concretas de formação disponíveis em seu contexto. A possibilidade de cursar o ensino superior, por exemplo, estava limitada por fatores financeiros, uma vez que não seria viável arcar com os custos de um curso considerado socialmente valorizado. Além disso, a participação em processos seletivos para universidades federais também não parecia uma alternativa acessível naquele momento, em razão das distâncias geográficas, das exigências de tempo e da própria complexidade do processo seletivo. Nesse sentido, assim como na geração anterior, sua escolha não se constituiu de forma isolada, mas foi construída gradualmente a partir das experiências vividas, das referências presentes em seu entorno e das condições materiais disponíveis.

Reconhece-se que as escolhas não se constroem de forma isoladas, pois sempre estão relacionadas às experiências vividas no meio social, às condições materiais e às disposições incorporadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, as políticas públicas desempenham um papel importante na ampliação ou restrição dessas possibilidades. No caso da pesquisadora, a possibilidade de ingresso em uma universidade federal apresenta-se de forma mais ampliada em comparação às gerações anteriores. Ainda que o acesso ao ensino superior público permaneça marcado por processos seletivos complexos e excludentes, ele se torna uma possibilidade concreta, sobretudo em razão da ampliação das políticas públicas de democratização do acesso à educação superior no Brasil, como a expansão das universidades federais promovida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007), concluído em 2012, que ampliou significativamente o número de vagas, além de incentivar a criação de novos campi e cursos no período noturno, e a implementação da Lei de Cotas (Brasil, 2012), que contribuiu para a ampliação do acesso ao ensino superior público por estudantes de escolas públicas e grupos historicamente excluídos.

Nesse contexto, a trajetória da pesquisadora insere-se em um cenário de maior ampliação do acesso à formação superior, o que possibilita que a docência seja vivenciada não apenas como uma alternativa viável, mas também como uma escolha consciente e comprometida. Essa

diferença evidencia deslocamentos geracionais importantes, ao mesmo tempo em que reafirma a permanência de valores que atravessam as três trajetórias e contribuem para a constituição da identidade docente.

5.4 “A gente saía de lá [da formação] sem preparo nenhum”: tensões entre formação e experiência na docência

As entrevistas evidenciam tensões recorrentes entre a formação institucional docente e a aprendizagem construída no cotidiano da escola. Nas narrativas analisadas, a formação institucional inicial aparece, muitas vezes, como insuficiente para responder às demandas do trabalho docente, o que desloca a prática cotidiana para a centralidade do processo formativo.

As trajetórias formativas das entrevistadas evidenciam mudanças nas exigências e nos percursos de formação docente ao longo das gerações. A avó iniciou sua formação docente após a conclusão do ensino médio, por meio do curso Magistério, concluído em 1973. Posteriormente, passou a atuar em escolas públicas, inicialmente por meio de contratos temporários e substituições, experiência marcada pela instabilidade profissional. Ao rememorar esse período, relata: “A gente ficava dois meses num lugar contratada, três no outro, assim. A gente nunca sabia pra onde ia. Só substituindo as pessoas.”. Após algum tempo, foi aprovada em concurso público para a rede estadual de Minas Gerais, passando a atuar de forma efetiva.

Após aproximadamente 18 anos no trabalho efetivo, em decorrência das exigências de formação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), cursou o Normal Superior por meio do Projeto Veredas em Belo Horizonte, Minas Gerais. Esse projeto foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) para qualificar professores em exercício na educação básica. Para ingressar no curso, foi necessário prestar vestibular. A formação ocorreu com duração de três anos e meio, no período de 2002 a 2005, em formato semipresencial. Ao recordar essa experiência formativa, relata: “A tutora vinha, né? Não sei se era todas as semanas, não sou muito lembrada. Aí ela dava aula pra gente aí. Tudo naqueles livros, a gente ganhava tudo”.

A mãe, por vez, realizou o curso de Magistério no período de 2010 a 2011, inspirada pela trajetória docente de sua sogra. Posteriormente, cursou Pedagogia na modalidade a distância de 2012 a 2016. Sua atuação profissional teve início na rede pública de ensino, onde trabalhou com processos de substituição por um período de aproximadamente seis meses, passando posteriormente a atuar na rede privada.

Nesse contexto, a avó problematiza a fragilidade de sua formação inicial, realizada no Magistério e, posteriormente, no Curso Normal Superior, ao relatar: “A gente saía de lá assim... sem preparo nenhum. Na prática, não tinha nada, não sabia nada”. Suas narrativas evidenciam

um currículo voltado prioritariamente ao cuidado físico das crianças, como exemplificado pela disciplina de puericultura, direcionada à proteção e ao acompanhamento da saúde infantil, em detrimento da dimensão pedagógica do trabalho docente. Tal configuração dialoga com as análises de Louro (2008), acerca da histórica associação entre docência, maternidade e feminilidade, na medida em que reforça a naturalização do cuidado, da doação e da vocação como pilares da profissão, contribuindo para a secundarização dos saberes pedagógicos. Essa concepção é ilustrada pela própria entrevistada que descreve “estava preparando a gente para ser mãe, não professora”.

Essa perspectiva é reforçada pela narrativa da mãe, ao destacar que, inicialmente, “as escolas de educação infantil eram pra manter vivo, pra cuidar, como se fosse uma babá”, ressaltando essa centralidade do cuidado como eixo estruturante das práticas educativas voltadas à infância. No entanto, ao afirmar que “depois foi evoluindo” e que passou a se reconhecer a necessidade de articular o cuidado às dimensões pedagógica, cognitiva e do conhecimento, a entrevistada sinaliza um movimento de ressignificação do trabalho educativo infantil. Esse deslocamento evidencia as tensões históricas que atravessam o campo da educação de crianças, marcado por uma longa tradição assistencialista e pela feminização do cuidado, mas também por processos de ressignificação que afirmam a docência como prática intencional, formativa e pedagógica, na qual cuidar e educar se constituem como dimensões indissociáveis do trabalho docente (Cerisara, 1999).

Nesse contexto, segundo as entrevistadas, a aprendizagem docente ocorreu predominantemente no exercício da profissão, por meio da tentativa, do erro, da observação dos alunos e da busca individual por estratégias e recursos pedagógicos. A narrativa da mãe reforça essa percepção ao relatar que sua formação acadêmica representou, em grande medida, “mais um título”, enquanto o aprendizado efetivo se construiu nos estágios e na vivência diária da sala de aula, marcada por desafios que diferem significativamente do que lhe foi apresentado na formação teórica. Segundo ela, esse percurso formativo também se construiu pela observação de práticas docentes, tanto aquelas que desejava reproduzir quanto aquelas que rejeitava, e, sobretudo, pela convivência com a sogra, a quem reconhecia como referência formativa. A aprendizagem docente emerge como um processo situado, uma vez que se constrói no contexto da escola, em diálogo com sujeitos específicos, condições institucionais determinadas e problemas reais do cotidiano docente.

Essa centralidade da prática torna-se ainda mais evidente na narrativa da avó, que explicita a distância entre o planejamento idealizado e a complexidade da realidade escolar. Ao recordar uma experiência em que precisou assumir uma turma considerada “difícil”, ela relata que

Na hora você pensava assim, como que eu vou sair dessa? Como? Igual o dia que eu fui lá para o Castelo Branco, né? Cheguei lá, eles me deram a pior turma que existia. Aí a professora foi me levar na sala, ela não falou nem oi com os meninos, nem nada. Não falou que ia trocar de professora. E os meninos todos com bolinhas, jogando aquele monte de bolinha, carrinho, tudo quanto é coisa, eles jogavam. Parecia que não tinha ninguém na sala, que foram lá só para bagunçar. Foi difícil. Eu tinha preparado uma aula tão bacana, decidi falar de parlenda. Nem falei de parlenda, não pude falar. Eu tive que ficar contornando aquela situação. Minha vontade era dar meia-volta e ir embora, sabe? Nossa, eu tive que ter muita paciência, conversar muito com eles, pra dar valor ao estudo. Mostrei que eles estavam perdendo tempo, que tinha hora de brincar e hora de estudar... Foi muito difícil. (Avó, 2025)

A partir dessa experiência, nota-se que nesse caso o saber docente se constrói na necessidade de interpretar o contexto, reorganizar estratégias e exercer autoridade por meio do diálogo e da paciência. A formação institucional, nessa situação, mostrou-se insuficiente para enfrentar situações concretas de indisciplina e desorganização, deslocando para a prática o lugar privilegiado da aprendizagem profissional. A docência não se reduz à aplicação de conteúdos previamente planejados, mas implica leitura sensível da realidade, tomada de decisões e construção progressiva de respostas no próprio ato pedagógico.

Entretanto, a predominância da prática como resposta à fragilidade formativa pode contribuir para a secundarização da teoria, invisibilizando o caráter dialético da relação entre teoria e prática. Conforme afirma Freire (1987), ambas se constroem mutuamente no processo formativo. Assim, ainda que a prática se configure como espaço legítimo de produção de saber, muitas vezes, esse saber é construído de forma intuitiva e experiencial. É a partir da articulação com a reflexão teórica que esse saber se fortalece, possibilitando ao professor compreender, problematizar e transformar a própria atuação (Freire, 1987).

Ao comparar essas trajetórias com a formação da pesquisadora, marcada por aulas dialógicas, leituras críticas dos referenciais teóricos e pelos encontros com o ambiente escolar por meio dos estágios e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidencia-se um movimento de ampliação das possibilidades formativas, sustentado pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O PIBID, enquanto política pública, possibilita que estudantes das licenciaturas se relacionem ativamente com o ambiente escolar, a partir de observações sistemáticas do cotidiano da escola, intervindo pedagogicamente e pesquisando os elementos que constituem esse espaço e suas práticas. Diferentemente do estágio curricular, o programa proporciona essa inserção desde o primeiro período do curso, favorecendo uma aproximação contínua e reflexiva entre universidade e escola. A realização de observações, a

análise do Projeto Político-Pedagógico e o desenvolvimento de pesquisas diagnósticas favorecem a construção de um olhar crítico e ampliado sobre a realidade educacional, permitindo compreender o processo educativo em suas dimensões sociais, culturais e pedagógicas.

Essas experiências permitem compreender a relação entre teoria e prática como um processo indissociável, rompendo com a lógica de que a prática docente se constitui apenas após a inserção profissional na sala de aula. Nesse sentido, o PIBID configura-se como um espaço privilegiado de formação, ao possibilitar a vivência antecipada do trabalho docente articulada à teoria desenvolvida na graduação, favorecendo a construção de saberes profissionais situados na prática, na reflexão crítica e no diálogo entre os pares.

Logo, as entrevistadas priorizam que o saber docente se constrói no cotidiano da escola, em diálogo com os alunos e com as condições concretas do trabalho pedagógico, contudo esse saber pode ser significativamente potencializado por uma formação que valorize a reflexão crítica dos referenciais teóricos, a pesquisa e o diálogo com o ambiente escolar. A formação docente acessada pelas entrevistadas, nesse sentido, apresenta-se como insuficiente, exigindo das professoras processos contínuos de autoformação, criatividade e resistência. Ainda assim, mesmo em contextos formativos mais ampliados, como o vivenciado pela pesquisadora, essas exigências permanecem atuais, uma vez que, conforme propõe Freire, “ensinar exige consciência de inacabamento” (2002, p. 21), reconhecendo a docência como um processo permanente de formação, reflexão e transformação, que demanda mudanças, formação continuada e compromisso com a educação.

Enquanto docente que integra esta pesquisa, a pesquisadora também reconhece que sua aprendizagem da docência não se restringiu à formação institucional, mas se construiu de maneira significativa no cotidiano escolar e nas experiências formativas vivenciadas ao longo do percurso acadêmico e profissional. Ao comparar sua trajetória com as narrativas da avó e da mãe, torna-se possível identificar permanências, como a centralidade do cuidado, da escuta e do compromisso com o outro, e, ao mesmo tempo, rupturas relacionadas às condições históricas e às oportunidades formativas contemporâneas, como o acesso à universidade e a programas de iniciação à docência. Essa inserção amplia a análise intergeracional ao evidenciar que os saberes docentes não se mantêm intactos, mas são continuamente construídos, transformados e ressignificados ao longo das gerações.

5.5 “É coisa que funciona”: ludicidade, escuta e cuidado no fazer docente

Em continuidade às reflexões do tópico anterior, observa-se que, diante de uma formação percebida como insuficiente, as entrevistadas construíram, no cotidiano escolar, saberes pedagógicos próprios, forjados na experiência, na relação com as crianças e na necessidade constante de responder aos desafios da sala de aula. Como sintetiza a avó ao recordar o imprevisto cotidiano da docência: “Na hora você pensava: como que eu vou sair dessa?”. Esse questionamento revela uma prática marcada pela invenção, pela sensibilidade e pela tomada de decisões.

As narrativas indicam que grande parte desses saberes emerge da interação direta com as crianças, tendo a ludicidade como eixo central da ação pedagógica. O uso de histórias, músicas, brincadeiras, fantasias e jogos aparece de forma recorrente, expressando uma concepção de ensino que valoriza a participação das crianças, o envolvimento afetivo e o encantamento no e com o processo de aprendizagem, em contraposição a práticas rígidas, prescritivas e mecanizadas. Como relata a avó: “Eu gostava bem de história, de contar história, de brincadeira. Eles viviam o personagem. A fantasia, a música, os gestos... eles gostavam muito. É coisa que funciona”.

Essa compreensão é retomada pela mãe, que associa o lúdico à construção de vínculos, ao respeito mútuo e à organização do cotidiano escolar: “Quando você leva para o lado lúdico, quando conta uma história, quando inventa uma brincadeira, isso acaba trazendo a criança para o seu lado. Eles te respeitam mais, cria um vínculo”. Ao afirmar que “aprendeu isso com a Dó” (apelido da avó entrevistada), a mãe evidencia um processo de aprendizagem que reforça a dimensão intergeracional da docência, já discutida anteriormente a partir de Forquin (2003). As narrativas revelam como práticas, valores e modos de ensinar circulam entre gerações, sendo construídos e ressignificados na observação, na convivência e na prática compartilhada, interferindo na constituição dos saberes e das identidades docentes. Ao acompanhar o trabalho da sogra, a mãe não apenas observou práticas pedagógicas, mas incorporou valores, concepções de cuidado, vínculo e compromisso com os alunos, que passaram a orientar sua própria atuação docente.

Nesse movimento, as experiências narradas revelam a constituição de uma pedagogia do cuidado, da escuta e do vínculo, construída a partir da experiência e da convivência cotidiana com as crianças. Tal cenário confirma a perspectiva freiriana de que “quem ensina aprende ao ensinar” (Freire, 2002), visto que foi na troca com os alunos que essas professoras aprenderam e reconstruíram seus saberes e modos de ensinar. Por isso, a ludicidade transcende o caráter

meramente técnico, se tornando uma estratégia permeada por intencionalidade, afeto e escuta. Nota-se, portanto, uma coerência entre a prática pedagógica desenvolvida e uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de saberes, contrapondo-se à visão de “tábula rasa” criticada pela mãe em seus relatos.

Portanto, as práticas relatadas pelas entrevistadas evidenciam que o planejamento pedagógico não se restringia à aplicação de atividades previamente definidas, mas era construído a partir da observação atenta das crianças, de suas curiosidades, interesses e dificuldades. Essa postura dialoga com as reflexões de Paulo Freire, ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (2002, p. 15), abertura ao diálogo e compromisso ético com o outro, reafirmando que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Nesse sentido, tanto a avó quanto a mãe relatam que observavam e dialogavam com seus alunos, planejando suas aulas a partir das experiências e das necessidades apresentadas pelas crianças. Essa compreensão aproxima-se da noção de aula como acontecimento proposta por João Wanderley Geraldi (2010), entendida como uma experiência produzida no encontro entre sujeitos, nos vínculos estabelecidos e nos sentidos construídos no próprio ato educativo.

Essa pedagogia do cuidado não se expressa apenas nas estratégias lúdicas, mas também na maneira como as entrevistadas compreendem a avaliação. Para elas, avaliar significa acompanhar os processos de aprendizagem, considerando as condições emocionais, cognitivas e contextuais das crianças, e não como um instrumento punitivo ou meramente classificatório. A avó afirma que

Eu não levava muito a sério esse negócio de avaliação, não. Eu olhava mais o desempenho do aluno, porque às vezes no dia ele não tava assim tão bem pra fazer. Mas era pra inglês ver, sabe? Eu acho, o meu pensamento é assim... E que também às vezes não ia valer nada para a vida dele, né? É igual quando eu fazia reunião com as mães, você acha que eu metia o pau nos meninos? Não. Eu elogiava, eu falava assim: ‘nossa, o seu filho está maravilhoso, está lindo demais’ e o caderno deles era cheio de elogios [...] Pra que que eu ia detonar com os meninos, sendo que as mães ficavam tão felizes, até fazia brincadeira com elas lá. Saí de lá, bem alegres. (Avó, 2025)

Essa postura evidencia uma atenção sensível às condições emocionais, cognitivas e contextuais das crianças, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de forma linear ou homogênea. Ao relativizar a centralidade da avaliação formal, a entrevistada desloca o foco do resultado imediato para o processo vivido pelo aluno, valorizando seu percurso, seus tempos e suas singularidades. Trata-se de uma concepção que compreende o desempenho escolar não

como expressão fixa de capacidade, mas como manifestação, atravessada por fatores afetivos e circunstanciais.

Além disso, ao optar por elogiar e preservar a imagem da criança diante das famílias, a avó demonstra uma prática orientada pelo cuidado e pela proteção da autoestima, evidenciando que a avaliação, para ela, não deveria produzir constrangimento ou rotulação. Nesse sentido, sua atuação revela uma ética relacional que prioriza o vínculo, a confiança e o reconhecimento das potencialidades do educando.

Em contraponto, a mãe relata experiências em instituições nas quais predominavam avaliações rígidas e padronizadas, impostas pela escola, sem considerar os processos individuais dos alunos. Ao afirmar que ficava “com o coração na mão” diante de erros que poderiam ser circunstanciais, sua fala explicita as tensões entre uma prática docente pautada na escuta e no cuidado e as exigências institucionais de controle e padronização.

As estratégias narradas pelas entrevistadas também incluem o investimento de recursos próprios na compra de materiais, o que evidencia, simultaneamente, o compromisso com o trabalho docente e as lacunas estruturais das políticas pública. Esse movimento revela como, muitas vezes, a responsabilidade pela garantia de condições mínimas de ensino é deslocada para o professor, naturalizando a sobrecarga e a individualização de problemas que são, em essência, coletivos e institucionais.

Essa lógica se expressa também na expectativa recorrente de que o professor deva, individualmente, reinventar continuamente sua prática pedagógica por meio da ludicidade, da escuta e da criatividade para responder às demandas da escola. Embora essas dimensões sejam fundamentais para o trabalho docente, é necessário problematizar a centralização dessa responsabilidade no docente. As práticas pedagógicas criativas relatadas pelas entrevistadas não devem ser compreendidas apenas como iniciativas individuais, mas como saberes construídos no cotidiano da docência, que dependem também de condições institucionais adequadas. A garantia de formação continuada, recursos pedagógicos e tempo para planejamento depende, sobretudo, do compromisso do Estado e da implementação de políticas públicas educacionais que sustentem o exercício da docência.

A partir dessas reflexões, os relatos analisados evidenciam valores docentes relacionados à escuta, ao cuidado e ao compromisso ético, construídos, transmitidos e ressignificados ao longo das trajetórias conforme os contextos históricos vivenciados. Conforme Lahire (2004), é possível compreender que esses valores, recorrentes nas narrativas, não se configuram como atributos homogêneos ou naturais, mas como disposições socialmente construídas e continuamente ressignificadas. Embora compartilhados entre as gerações analisadas, esses

valores se manifestam de maneira distinta em cada trajetória, evidenciando variações individuais que se relacionam às condições históricas, às experiências formativas e aos contextos de atuação docente.

5.6 “Antigamente, eles respeitavam muito professora”: gênero, docência e reconhecimento

Como já mencionado, as narrativas das entrevistadas demonstram que a docência se constituiu, historicamente, como uma profissão feminina, atravessada por expectativas de cuidado, dedicação e responsabilidade moral. No entanto, o reconhecimento social atribuído a esse trabalho sofreu deslocamentos significativos ao longo do tempo, conforme as transformações históricas, sociais e econômicas que atravessaram o magistério.

Na trajetória da avó, ser professora representou não apenas uma forma de inserção no mundo do trabalho, mas também uma possibilidade significativa de ascensão, reconhecimento social e mobilidade. Em um contexto marcado por restrições ao acesso das mulheres, especialmente aquelas oriundas de meios rurais empobrecidos, à escolarização e às profissões formalmente reconhecidas, o magistério configurava-se como um espaço de prestígio simbólico, confiança comunitária e mobilidade social. Esse cenário dialoga com as análises de Louro (2008), ao evidenciar como a feminização do magistério esteve, inicialmente, associada à legitimação social do trabalho docente feminino, ainda que ancorada em atributos tradicionalmente ligados ao papel social da mulher.

As reflexões de Dal’Igna e Scherer (2020) e Louro (2008) contribuem para aprofundar essa compreensão ao evidenciar que a feminização do magistério no Brasil não ocorreu de forma neutra, mas como parte de um projeto de expansão da escolarização pública que se apoiou em características culturalmente atribuídas ao feminino, como o cuidado, a dedicação e a abnegação. Nesse sentido, o reconhecimento social presente na narrativa da avó vincula-se a um período em que a docência era compreendida como uma “missão” socialmente valorizada, legitimada como extensão da domesticidade feminina, conferindo às mulheres populares um lugar de respeito e visibilidade na comunidade.

Essa concepção de docência como missão ou vocação também contribuiu para a construção de um imaginário social no qual o trabalho docente feminino passou a ser associado ao amor e ao cuidado. Embora tais valores tenham desempenhado um papel importante na legitimação social da presença das mulheres no magistério, esse discurso também produziu efeitos ambíguos, pois tende a naturalizar a dedicação extrema das professoras e a invisibilizar a

dimensão profissional da docência. Ao apresentar o trabalho docente como expressão de vocação ou amor à profissão, desloca para o indivíduo responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado, como a garantia de condições adequadas de trabalho, formação e valorização profissional.

Como o reconhecimento docente se estruturava a partir de expectativas socialmente construídas de feminilidade, a lembrança da avó de que “antigamente, eles respeitavam muito a professora” precisa ser tensionada. Tal afirmação pode estar atravessada por uma memória marcada pelo saudosismo e por certa idealização do passado. Pois, a valorização atribuída à docência nesse período não indicava, necessariamente, um reconhecimento pleno da profissão, mas expressava a forma específica pela qual a autoridade docente se constituía naquele contexto: vinculada a um ideal moral e social que conferia prestígio à professora ao mesmo tempo em que delimitava os contornos de sua atuação.

Nesse sentido, o “respeito” destinado à professora não equivalia, obrigatoriamente, à autonomia profissional ou ao reconhecimento das condições de trabalho, mas a uma autoridade simbólica construída dentro dos parâmetros de uma ordem social hierarquizada, alinhada às normas religiosas e comportamentais que regulavam a presença das mulheres no espaço público. O prestígio social atribuído à docência coexistia, portanto, com mecanismos de controle simbólico que restringiam a atuação docente e reafirmavam a profissão como extensão legitimada da domesticidade. Ao problematizar essa memória, evita-se a reprodução de uma narrativa nostálgica que obscurece as contradições históricas do magistério e evidencia que o reconhecimento da professora sempre esteve atravessado por disputas de gênero e pelas condições materiais que configuram a profissão em distintos contextos históricos.

Essa compreensão permite analisar as transformações posteriores no status social da docência não como mera perda de prestígio, mas como reconfiguração das bases que sustentavam sua autoridade. Por exemplo, na trajetória da mãe, observa-se um deslocamento expressivo no *status* social da profissão docente. Embora o trabalho continue marcado por vínculos afetivos, compromisso ético e reconhecimento nas relações cotidianas com alunos e famílias, a docência passa a ser atravessada por processos de desvalorização material e simbólica. Baixos salários, precarização das condições de trabalho e intensificação das exigências institucionais passam a compor o cotidiano docente, revelando um cenário de tensões entre a importância social da profissão e sua frágil valorização estrutural.

Esse deslocamento histórico é interpretado por Dal’Igna e Scherer (2020) como parte de um movimento de desfeminização da docência, intensificado a partir da década de 1980, quando emerge um discurso de profissionalização que busca romper com a imagem vocacional

ou maternal do magistério. Paradoxalmente, embora esse discurso anunciasse a valorização técnica da profissão, ele coincidiu com a intensificação da precarização e com o declínio das condições materiais de trabalho, produzindo um campo marcado por contradições: exige-se das professoras uma formação cada vez mais complexa, sem que isso se traduza em reconhecimento institucional efetivo.

Apesar deste cenário de desvalorização, as narrativas das entrevistadas, revelam que a docência não se reduz a um espaço de submissão ou mera reprodução das desigualdades. Ao contrário, ela emerge como espaço de resistência cotidiana e de produção de sentidos. Para ambas, ser professora significou a possibilidade de ampliar horizontes pessoais, romper, ainda que parcialmente, com trajetórias de exclusão social e contribuir de maneira significativa para a formação de outras gerações. A partir das contribuições de Del Priore (2020), é possível compreender a resistência presente nas trajetórias docentes como parte de um movimento histórico mais amplo, no qual as mulheres, mesmo submetidas a processos de desvalorização, constroem formas cotidianas de agência e transformação.

Nesse sentido, as trajetórias da avó e da mãe evidenciam que a docência não se configura como uma “expressão natural do gênero”, concepção historicamente associada ao processo de feminização do magistério. Ao contrário, essas trajetórias permitem compreender a docência como uma construção histórica e social, na qual o afeto e o compromisso ético não se opõem, mas coexistem com as demandas por valorização material, salarial e reconhecimento institucional. Essa compreensão dialoga com Freire (2002), ao conceber a docência como uma prática ética e política, fundamentada na responsabilidade com o outro, na esperança ativa e na transformação social.

A diferença de reconhecimento social entre as gerações revela uma transformação histórica no *status* da docência, marcada pelo entrelaçamento de gênero, classe social e contexto histórico na constituição da docência. Reconhecer essas tensões permite compreender que dimensões como cuidado, acolhimento e escuta não são atributos naturais do trabalho feminino, mas elementos constitutivos do fazer docente, que exigem reconhecimento social, valorização profissional e condições dignas de trabalho.

Ao considerar essas transformações históricas no reconhecimento social da docência, torna-se relevante refletir também sobre como essas questões se apresentam na trajetória da pesquisadora, enquanto terceira geração de mulheres dessa família que ingressa na profissão docente. Ao analisar sua própria trajetória formativa no curso de Pedagogia, observa-se que o reconhecimento social da docência apresenta elementos de continuidade em relação às experiências vividas pelas gerações da avó e da mãe. A profissão ainda se encontra marcada

por processos de desvalorização material, baixos salários e intensificação das exigências institucionais. Ao mesmo tempo, o reconhecimento do trabalho docente tende a manifestar-se sobretudo nas relações cotidianas estabelecidas com alunos, famílias e comunidades escolares, mais do que nas estruturas institucionais que organizam o sistema educacional.

Entretanto, esse reconhecimento permanece atravessado por tensões e ambiguidades. Ainda é recorrente, no senso comum, a presença de discursos que reduzem a docência a um trabalho sustentado apenas pelo amor, pela vocação ou pelo cuidado, o que contribui para a desvalorização dos conhecimentos profissionais que estruturam a prática pedagógica. Em muitos contextos, observa-se também uma percepção social que minimiza a complexidade do trabalho docente, como quando afirmam que as crianças frequentam a escola apenas para brincar, desconsiderando a intencionalidade pedagógica que orienta as práticas educativas, especialmente na educação infantil.

Contudo, nota-se na formação inicial da pesquisadora ocorre em um contexto de maior ampliação do acesso ao ensino superior e de inserção em políticas públicas de formação docente, como o PIBID, que possibilitam uma aproximação crítica com a realidade escolar ainda durante a graduação. Nesse sentido, embora as condições estruturais de reconhecimento da docência permaneçam atravessadas por tensões semelhantes às vivenciadas pelas gerações da avó e da mãe, a trajetória formativa da pesquisadora favorece uma compreensão mais crítica da profissão e de suas disputas e lutas por valorização social, lembrando que essa valorização não pode ser compreendida apenas como um esforço individual de reinvenção pedagógica, mas como resultado de políticas públicas que assegurem formação, carreira, salário digno e condições estruturais adequadas para o exercício da profissão.

Portanto, o reconhecimento social da docência não se apresenta como um dado estável ou plenamente consolidado, mas como um processo histórico em constante construção, atravessado por disputas simbólicas, condições materiais de trabalho e pelas formas como a sociedade compreende o papel da escola e do professor. Assim, a valorização da profissão docente constitui-se como uma tarefa gradual, que envolve tanto a transformação das condições estruturais da profissão quanto o reconhecimento social da complexidade e da intencionalidade pedagógica que orientam o trabalho educativo.

5.7 “A gente trabalhava assim com prazer”: esperança, acolhimento e resistência

As narrativas das entrevistadas revelam concepções de docência que ultrapassam a dimensão técnica do ensinar, evidenciando processos de construção da identidade docente

baseados no cuidado, na escuta, no acolhimento e no compromisso ético com as crianças. Ao refletirem sobre suas trajetórias, experiências e aprendizagens, tanto a avó quanto a mãe produzem uma imagem de professora que se define menos pela transmissão de conteúdos e mais pela forma como se relacionam com os alunos, pelos vínculos estabelecidos no cotidiano escolar e pela atenção às necessidades humanas que atravessam o processo educativo. Por consequência, a identidade docente vai sendo constituída na relação com o outro, na leitura crítica da realidade, no fazer cotidiano e nas escolhas éticas que orientam a prática pedagógica.

Para a mãe, ser professora implica sustentar um equilíbrio permanente entre “firmeza e gentileza”, compreensão que expressa uma identidade profissional construída na tensão entre autoridade e acolhimento. Essa concepção dialoga diretamente com a noção freiriana de amorosidade articulada ao rigor ético e epistemológico (Freire, 2002). Em Freire, o amor não se configura como permissividade ou sentimentalismo ingênuo, mas como um compromisso ético e político com o outro, indissociável da exigência do conhecimento e da construção da autonomia do educando. Quando a mãe afirma que é preciso “ensinar que tem regra, que tem que cumprir, mas também, ao mesmo tempo, acolher, trazer ela, criar esse vínculo”, ela expressa uma concepção de autoridade que se distancia da lógica da imposição e se fundamenta no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade pelo processo educativo. Nessa perspectiva, o rigor constitui-se com o cuidado, compondo uma identidade docente que reconhece a criança como sujeito de direitos, de saberes e de possibilidades.

Para ilustrar, essa compreensão torna-se ainda mais explícita quando a mãe afirma que “hoje ser professora é acolhimento”. Ao revisitar sua própria formação, marcada por uma lógica transmissiva do conhecimento, a entrevistada reconhece um deslocamento em sua concepção pedagógica, afirmando que ensinar não é transferir saberes prontos, mas sim partir dialogando com o que as crianças já trazem consigo. Ao negar a ideia da criança como “tábula rasa”, a mãe reafirma uma identidade docente fundada na escuta atenta, no diálogo, na criticidade e na valorização dos saberes dos educandos, reconhecendo que o conhecimento se constrói na relação: “não é só eu que sei, eu não sou a detentora do conhecimento”.

Essa concepção se materializa em práticas cotidianas de zelo e acolhimento, que ganham centralidade na forma como a mãe define o que significa ser professora na contemporaneidade. O relato em que menciona situações em que a criança “só precisa sentar um pouquinho no colo” evidencia como o afeto assume um papel estruturante na constituição da prática pedagógica e da própria identidade docente. O acolhimento, nesse sentido, não aparece como fragilidade ou excesso de permissividade, mas como uma resposta sensível às ausências, silêncios e demandas

emocionais que as crianças levam para a escola, reafirmando a docência como um trabalho profundamente relacional.

Ao refletir sobre sua trajetória, a mãe reconhece que sua constituição docente foi atravessada pela observação e pela convivência com a sogra, destacando que “já pegou o bonde andando”, pois já sabia “como queria ser, que professora, que tipo de professora que eu ia ser”. Essa fala evidencia a dimensão intergeracional da docência, indicando que os modos de ser professora são aprendidos também no contato com práticas concretas, referências afetivas e experiências vividas, e não apenas nos processos formais de formação inicial.

Por sua vez, a avó destaca o olhar atento e observador como elemento central da prática docente e da identidade profissional. Ao afirmar que “a professora tem que ser mais observadora”, ela reconhece, inclusive, limites em sua própria atuação, ao mencionar que, em alguns momentos, deixou de investigar o que estava acontecendo com as crianças: “As falhas que eu tive, eu acho que também foram essas. Deixei de procurar saber o que estava acontecendo”. Ao recorrer à expressão “olhar antropológico”, a entrevistada sinaliza a necessidade de compreender a criança em sua totalidade, considerando seus contextos, comportamentos, silêncios e modos de ser. Nessa perspectiva, a identidade docente se constrói a partir da capacidade de interpretar o cotidiano escolar e reconhecer que o comportamento em sala de aula comunica demandas que nem sempre são verbalizadas.

Durante as entrevistas, surgiram conselhos dirigidos às novas docentes convergindo para a defesa de uma prática pedagógica menos engessada por prescrições teóricas e mais atenta e orientada pelas relações humanas que sustentam o processo educativo. A mãe enfatiza que a professora iniciante precisa “voltar mais o olhar pra pessoa”, sem desconsiderar o conteúdo, mas compreendendo que a aprendizagem se constrói na relação, na atenção e no reconhecimento do outro. Ao afirmar que as experiências mais válidas e marcantes foram aquelas em que “parei pra pensar e pra olhar aquela criança”, assim, ela reafirma uma identidade docente que se produz na presença, na escuta e no cuidado: “vem cá que eu tô aqui, né? Tô te olhando, tô junto, tô aqui perto”. Essa postura é exemplificada ao narrar sua experiência com um aluno frequentemente interpretado como indisciplinado.

Assim como esse menino que só queria sentar no colo, tinha um outro também que ele sempre bagunçava, chutava a cadeira e tudo. Então, um dia eu perguntei: “Mas, por que você tá chutando a cadeira?” “Ah, tia, é porque eu queria sentar lá perto de você”. Aí todo mundo levava pra sala da diretora, mandava bilhete pro pai, o pai deixava de castigo, o menino só sendo reprimido e ele só queria sentar lá perto da professora, só queria sentar lá perto da minha mesa. Então, eu coloquei ele lá, e aí? O comportamento dele

melhorou. A criança virou outro aluno. Era só arredar ele um pouquinho pra lá pra não ficar na frente de todo mundo, porque a desculpa era que ele ia ficar na frente de todo mundo e ia tampar todo mundo, porque ele era alto. Chegava à carteira dele pra lá e pronto. E aí ele ficou lá. E aí mudou, sabe? A criança mudou, virou outro aluno, sabe? Prestava atenção, participava, queria ajudar. E antes era aquele que ficava lá jogado na carteira lá, não tava nem aí pra aula, sabe? Uma pergunta: “Por que você tá fazendo isso?”. Então é isso que eu tô falando: observar, olhar, perguntar. (Mãe, 2025)

A narrativa evidencia que a indisciplina, muitas vezes, expressa demandas afetivas e relacionais não verbalizadas. Ao substituir a punição pela pergunta, a professora faz uma intervenção fundamentada na escuta e no reconhecimento do aluno como sujeito. Nesse gesto, o acolhimento configura-se como prática ética e política, reafirmando que ensinar envolve interpretar o contexto, reconhecer necessidades e responder de forma sensível às singularidades que atravessam o cotidiano escolar.

Desse modo, a docência revela-se como espaço de construção de pertencimento, reconhecimento e identidade profissional. Ser professora representou, para ambas, uma forma de inserção social e de afirmação simbólica, especialmente em contextos marcados por desigualdades. O prazer relatado pela avó ao falar dos livros, das novidades e do cotidiano escolar revela uma relação afetiva com o trabalho docente que ultrapassa a dimensão material e se inscreve no campo do sentido, da realização pessoal e da esperança que sustenta a permanência e a resistência na docência.

Por fim, as concepções de docência apresentadas pelas entrevistadas permitem compreender o acolhimento como dimensão constitutiva da identidade docente e como forma de resistência cotidiana. Em um contexto educacional atravessado por padronizações, cobranças e precarização do trabalho docente, cuidar, escutar e acolher tornam-se atos políticos que reafirmam a centralidade da relação humana na educação. Assim, ser professora, para essas mulheres, significa resistir através da afetividade, atenção, escuta e presença, produzindo impactos que ultrapassam a aprendizagem formal e deixam marcas duradouras nas trajetórias dos educandos e das próprias docentes.

Ao integrar a análise, a pesquisadora reconhece que os valores e saberes construídos nas trajetórias da avó e da mãe, como a escuta, o cuidado e o compromisso ético, também atravessam sua própria concepção de docência, ainda que ressignificados pelas condições históricas contemporâneas. Nesse sentido, ser professora passa a assumir, para as três gerações, o significado de um fazer pedagógico que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como prática de acolhimento, esperança e resistência cotidiana. Essa compreensão evidencia

que a identidade docente se constrói de forma processual e intergeracional, sendo continuamente forjada nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e na leitura crítica da realidade.

6. CONCLUSÕES

“Na hora você pensava assim: como que eu vou sair dessa?”. Abrir esta conclusão com a fala da avó, sintetiza o sentido central desta pesquisa: a docência como um movimento dinâmico, construído no enfrentamento cotidiano, nas relações, na sensibilidade e tomada de decisões diante de contextos, muitas vezes, desafiadores. As trajetórias analisadas demonstram que o fazer docente não se constitui apenas a partir da formação inicial, mas sobretudo na experiência vivida, nas relações estabelecidas ao longo da própria trajetória e no diálogo permanente com os alunos e com as demandas que emergem da realidade escolar.

Nesse contexto, é importante problematizar a recorrente expectativa de que o professor seja o único responsável por reinventar continuamente sua prática pedagógica para responder às demandas da escola. Embora a criatividade, a ludicidade e a sensibilidade sejam elementos fundamentais do trabalho docente, a centralização dessas responsabilidades no indivíduo tende a invisibilizar a dimensão estrutural da educação. A garantia de condições adequadas de trabalho, formação continuada, recursos pedagógicos e tempo para planejamento depende, sobretudo, do compromisso do Estado e da implementação de políticas públicas voltadas à valorização da docência. Assim, a qualidade da educação não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor, mas deve ser compreendida como resultado de condições institucionais e políticas que sustentam o trabalho pedagógico.

Assim, ao investigar três gerações de mulheres professoras de uma mesma família, este estudo evidenciou que a identidade docente se constrói de forma histórica, atravessada por desigualdades de gênero e de classe, por diferentes condições de acesso à escolarização e por mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Embora situadas em contextos distintos, os relatos das participantes revelam permanências e rupturas importantes, como a centralidade do cuidado, da escuta e do vínculo afetivo, e, simultaneamente, transformações relacionadas à ampliação do acesso à formação e ao desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Os dados mostram que valores e saberes docentes não se originam exclusivamente na formação institucional, mas se constroem na articulação entre experiências escolares e não escolares, práticas profissionais, sociais e memórias, individuais e coletivas.

Esta pesquisa também evidencia que as escolhas pela docência foram condicionadas por contextos históricos marcados por desigualdades de gênero e classe, configurando-se, em determinados momentos, como uma das poucas possibilidades profissionais disponíveis às mulheres. Ainda assim, essas escolhas foram ressignificadas ao longo das trajetórias, transformando a docência em espaço de autoria, resistência e produção de saberes, mesmo diante da desvalorização social da profissão.

As narrativas analisadas revelam, portanto, permanências e ressignificações nas formas de compreender e exercer a docência, bem como os limites da formação docente, especialmente no que se refere à distância entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, reforçam a importância dos saberes construídos no cotidiano escolar, articulados à reflexão crítica e teórica. Nesse sentido, a História Oral mostrou-se uma abordagem potente para valorizar as experiências docentes, tensionando a hierarquização e deslegitimação de saberes, reafirmando que a prática e o cotidiano escolar são espaços legítimos de produção de conhecimento.

Ao reconhecer-se como terceira geração que integra essa trajetória docente, a pesquisadora compreende sua escolha profissional como resultado de um movimento simultâneo de continuidade e deslocamento. Continuidade, porque herda valores, práticas e concepções construídas nas experiências das gerações anteriores; já deslocamento, porque o acesso a novos espaços formativos e referenciais teóricos possibilitam reflexões críticas que permitem ressignificar essas heranças. Essa compreensão reforça a ideia de que a identidade docente não se constitui por reprodução, mas por um processo contínuo de reelaboração, produzida na articulação entre memórias familiares, experiências escolares e práticas profissionais ao longo das gerações.

Ultrapassando o âmbito individual das histórias narradas, este trabalho contribui para o debate sobre formação e identidade docente, especialmente no contexto das trajetórias femininas. Ao focalizar mulheres professoras, a pesquisa também evidencia como a docência foi, historicamente, atravessada por desigualdades de gênero e classe, ao mesmo tempo em que se constituiu como espaço de resistência, autoria e produção de sentidos. Reconhecer essas trajetórias é, desse modo, um gesto político de reconhecimento do trabalho docente e das mulheres que o sustentam cotidianamente.

Portanto, este trabalho contribui para reafirmar a importância de escutar, registrar e valorizar as histórias de mulheres que constroem a educação no cotidiano de suas práticas. Retoma-se, por fim, o questionamento que atravessou as entrevistas: “Será que enriqueceu?”, entendendo que, mais do que oferecer uma resposta conclusiva, este estudo reafirma o valor das experiências narradas como fonte de reflexão, reconhecimento e humanização da docência.

Como ressalta Paulo Freire, “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo” (1987, p. 107).

7. REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em História Oral**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BATISTA, E. C. MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Medo Líquido**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2008.

BESSA, B. **Um carinho na alma**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 160 p., 2019.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, n. 5, p. 240–265, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 27 de set. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da

União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 mar. 2026.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11–21, 1999.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA G. M. Revisão narrativa na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 401-408, 2007.

COSTA; L. A.; SANTOS, H. A. B. A.; NASCIMENTO, E. S. **Educação das Mulheres no Brasil Império: do polimento cultural à construção de educadoras**. XII Encontro Maranhense de História da Educação, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://www.nedhel-ufma.com.br/anterior/wp-content/uploads/2019/10/L_C__H_dos_S_.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, 2020.

DEL PRIORE, M. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta, p. 256, 2020.

FORQUIN, J. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações**. In: Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. São Paulo: SESC, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, S. I.; SANTOS, M. S. Escola como encontro: uma certa experiência possível. **Interritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 10, n. 19, 2024.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (p.64-73). Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 208 p., 2010.

JUNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. Contexto, 9 ed., p. 443-481. São Paulo, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília: Conferência Ministério da Educação, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 15–33, 2009.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.135-160.

PINTO, Ziraldo Alves. **Uma professora muito maluquinha**. 65. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

SANTOS, A. S.; SILVA, D. R. História oral e história de vida: aspectos conceituais e históricos. In: _____. **Revisão bibliográfica: o uso da metodologia para a produção de textos**. Vol. 2. Editora Científica Digital, p. 40-59, 2022.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**. São Paulo, p. 96–100, 2004.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Estudo: **Raízes na Educação: construção da identidade docente em mulheres de uma mesma família**

Pesquisador Responsável: **Sthéfany Fernandes Pinto**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender como os saberes e valores pedagógicos são transmitidos entre gerações de mulheres de uma mesma família, e como essas vivências contribuem para a construção da identidade docente e tem como justificativa destacar a importância das experiências pedagógicas intergeracionais no processo de formação docente, especialmente vividas entre mães, avós e filhas. Ao resgatar essas vivências, o trabalho contribui para o reconhecimento da docência como prática cultural, afetiva e histórica.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: sua contribuição se dará por meio de uma entrevista com duração aproximada de 30 minutos, que poderá ser gravada em áudio, com sua autorização. A entrevista tratará de suas memórias na sua formação docente e experiências como professora, mãe ou avó. Também poderá ser solicitada a contribuição com fotografias, documentos ou relatos escritos. Todas as informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e preservadas com confidencialidade.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa não há riscos físicos, no entanto, por se tratar de relatos pessoais e memórias afetivas, podem surgir sentimentos sensíveis durante a entrevista. Caso isso ocorra, a participação poderá ser interrompida a qualquer momento, respeitando seu bem-estar.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. A pesquisa não oferece benefícios diretos, mas poderá contribuir para o fortalecimento da valorização da história de vida de mulheres educadoras. Indiretamente, sua participação ajudará na produção de conhecimento sobre a influência da educação familiar na formação docente.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou poderá receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá

receber por despesas decorrentes de sua participação. Essas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Sthéfany Fernandes Pinto, pelo telefone (31) 989016171, endereço Rua Bárbara Heliodora, n 32, bairro Dom Bosco e/ou pelo email stheferandes248@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Unidades Educacionais de São João del-Rei (Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Dom Bosco, Sala 1.28, Térreo, CEP:- 36301-160 - São João Del Rei – MG, Telefone: (32) 3379-5598/Email: cepsj@ufsj.edu.br)

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: “Raízes na Educação: construção da identidade docente em mulheres de uma mesma família”.

	Data ____/____/____
Nome completo do(a) participante	
Assinatura do participante ou responsável	

Eu, Sthéfany Fernandes Pinto, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

	Data ____/____/____
Assinatura do Pesquisador	