

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

ADEMÍ EDUARDO SANTA ROSA

**ECOS DE MEMÓRIA: AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS TITULARES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE (1986 -2023)**

NATAL/RN

2025

ADEMÍ EDUARDO SANTA ROSA

**ECOS DE MEMÓRIA: AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS TITULARES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE (1986 -2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Historiografia e Memória da Educação Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

Coorientadora: Profa. Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti.

NATAL/RN

2025

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIBi

Santa Rosa, Ademí Eduardo.

S233e Ecos de memória : as trajetórias das professoras titulares da educação
profissional no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (1986 – 2023) /
Ademí Eduardo Santa Rosa. – 2025.
117 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientador(a): Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

Coorientador(a): Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti.

1. Educação profissional – História – IFRN. 2. Trajetórias – Professoras
titulares. 3. Memórias. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377(813.2)(043.3)

ADEMÍ EDUARDO SANTA ROSA

**ECOS DE MEMÓRIA: AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS TITULARES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE (1986-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de História, Memória e Historiografia da Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em 23/ 10 /2025, pela seguinte Banca

Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO

Data: 05/11/2025 13:04:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO, Prof.^a Dr.^a

Presidente

Instituto Federal



Documento assinado digitalmente

NATÁLIA CONCEIÇÃO SILVA BARROS CAVALCAN

Data: 05/11/2025 15:23:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

do Rio Grande do Norte

NATÁLIA CONCEIÇÃO SILVA BARROS CAVALCANTI, Prof.^a Dr.^a

Coorientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente



ARTHUR LUIS DE OLIVEIRA TORQUATO

Data: 05/11/2025 13:31:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ARTHUR LUÍS DE OLIVEIRA TORQUATO, Prof

Examinador Titular Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente



VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Data: 05/11/2025 15:29:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

VIVIANE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO, Prof.^a Dr.^a

Examinadora Suplente Interna

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente



SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM

Data: 05/11/2025 16:44:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM, Prof.^a Dr.^a

Examinadora titular externa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente



ANNA GABRIELLA DE SOUZA CORDEIRO

Data: 05/11/2025 16:19:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANNA GABRIELLA SOUZA CORDEIRO, Prof.^a Dr.^a

Examinadora Suplente Externa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

À memória de Maria da Luz Eduardo Santa Rosa,

minha mãe!

AGRADECIMENTOS

A jornada que culminou nesta dissertação foi marcada por desafios, aprendizados e conquistas que não seriam possíveis sem o apoio de várias pessoas, a quem devo meu profundo agradecimento.

Inicialmente, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento, por sua orientação incansável, paciência e pela confiança que depositou em mim desde o início, acreditando no potencial deste projeto. Sua condução firme e sensível foi fundamental. Sua capacidade de enxergar além do óbvio e de fazer perguntas que desafiam e estimulam o pensamento crítico foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico, somando-se ao seu vasto conhecimento e experiência inestimáveis. É inegável que esta dissertação é, em muitos aspectos, um reflexo do aprendizado que adquiri sob sua orientação e que, em todas as suas linhas, evidencia a solidez de nossa colaboração. Sou grato pelas valiosas discussões e pela liberdade concedida para explorar e questionar, o que certamente contribuiu para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti, minha primeira orientadora. Sou grato por sua colaboração e por sua postura sempre positiva frente às demandas deste trabalho. Agradeço a sua disposição em compartilhar seu conhecimento, que ampliou significativamente minha perspectiva sobre o tema abordado. Sua experiência e dedicação foram uma fonte constante de inspiração, e sua contribuição foi essencial para o êxito desta jornada. Professora, agradeço-lhe por fazer parte integrante dessa construção desde o momento da arguição até a sua finalização. E, especialmente, sou grato por sua aprovação e por ter me acolhido, inicialmente, como seu orientando.

Foi, inquestionavelmente, uma honra e um privilégio contar com a orientação e coorientação de ambas neste percurso acadêmico. Por todo o apoio e dedicação, manifesto minha sincera gratidão.

À professora Dra. Patrícia Carla de Macedo Chagas, pela cuidadosa leitura e análise do primeiro capítulo da minha dissertação, e à professora Dra. Sara Raphaela de Amorim, pela atenta revisão do segundo capítulo. Suas observações minuciosas ao examinar a produção e suas contribuições generosas foram fundamentais para aprimorar a qualidade do texto e para fortalecer a clareza das ideias apresentadas.

Não menos importante, agradeço também à professora Dra. Anna Gabriella de Souza Cordeiro, pela meticulosa análise do terceiro capítulo e por sua generosa contribuição com o seu conhecimento e valiosos *insights*.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em especial aos seguintes docentes, que de alguma forma contribuíram para minha formação: Profa. Dra. Daniela Cunha Terto, Prof. Dr. Dante Henrique Moura, Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva, Profa. Dra. Khadidja Karla Nascimento Chagas, Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva, Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique, Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, Prof. Dr. Arthur Luís de Oliveira Torquato, Prof. Dr. Juan Carlo da Cruz Silva e Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos. Agradeço a todos pelas valiosas contribuições oferecidas durante o curso, pelas disciplinas que expandiram meu entendimento, pelas críticas construtivas que me auxiliaram a refinar minhas ideias e pela compreensão e respeito ao meu ritmo de aprendizagem .

Estendo a minha gratidão à Fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fundamental suporte financeiro concedido, o que viabilizou o desenvolvimento deste estudo e a participação de eventos acadêmicos. Reconheço que, sem o seu apoio, a conclusão do presente Mestrado não seria possível.

Gostaria de agradecer aos meus amigos de mestrado, Adelmo Torquato da Silva, Fabio Soares da Silva, Francesco de Araújo Lopes, Larissa Maia de Souza, Von Klaus Dantas Bezerra e Luciano Abraão Ferreira da Silva, por todas as enriquecedoras trocas de ideias, pelo apoio mútuo e pela companhia nesta caminhada. As discussões e os momentos de descontração foram fundamentais para tornar esta jornada mais leve e produtiva.

Emocionado, com o coração acelerado e com lágrimas nos olhos, agradeço aos meus irmãos e irmãs de mestrado, integrantes do grupo do *WhatsApp* “O arcabouço do IF”, Claudenyce Dantas de Souza, Emanuely Marques Cardoso, Fabiana Cristina da Silva Moura, Martha Larissa Alexandre dos Santos, Renata Costa Pereira, Júlio Taluan de Oliveira Silva e Leandro de Oliveira Araújo. Foram eles que estiveram comigo em toda a trajetória, aula após aula, incentivando-me, cobrando-me disciplina, fazendo-me sorrir nos momentos difíceis e me dando as mãos. *Aqui, ninguém solta a mão de ninguém!* E foi exatamente assim.

Aos meus amigos, que compreenderam minhas ausências e ainda assim permaneceram ao meu lado, meu sincero agradecimento. Vocês foram uma fonte constante de apoio emocional, trazendo leveza aos momentos mais difíceis.

À minha família, minhas irmãs, Maria da Glória Eduardo, Adilma Maria Eduardo, Maria das Vitórias Eduardo e Ana Delza Eduardo. A elas dedico minha eterna gratidão por todo o amor, cuidado e apoio incondicional. Sem vocês, nada disso teria sido possível. Vocês sempre acreditaram em mim, mesmo nos momentos em que eu duvidei, e me ensinaram a importância da união e do propósito comum.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, manifesto meu mais sincero muito obrigado.

Finalmente, obrigado, Pai!

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar as trajetórias das professoras titulares da Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), considerando as memórias como marco central na investigação. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e se mobiliza no método da História Oral, tendo como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com as abordagens na história de vida. Para analisar os dados utilizou-se da Análise Narrativa. O trabalho estabelece diálogo com referenciais teórico-metodológicos dos seguintes autores: Le Goff (1975, 1995, 1990) sobre história e memória; Pollak (1989,1992); Halbwachs (1968) para a análise das memórias coletivas; Stone (1965) para os estudos prosopográficos; Alberti e Portelli (2005) para as entrevistas com aplicação semiestruturada como instrumento de coleta; foram entrevistadas neste processo, 3 (três) professoras titulares do IFRN, escolhidas por meio de critérios pré-estabelecidos. Os dados foram analisados mediante a criação de unidades de codificação: Trabalho e Experiência, Gênero e Maternidade; Docência e Reconhecimento. Os resultados apontam que as trajetórias profissionais de consolidação da carreira docente foram marcadas por desafios que extrapolaram o campo profissional, especialmente aqueles relacionados à conciliação entre o exercício da maternidade e à formação continuada, à ausência de formação pedagógica inicial, às exigências por comprovação de títulos, além do enfrentamento ao machismo estrutural. Investigar as narrativas das professoras nos fez compreender que desde a inserção até a titularidade, houve um esforço de superação que as manteve firmes na carreira docente, enquanto esposa, mãe e docente.

Palavras-chave: Trajetória. Professoras Titulares. Memória. História da Educação Profissional.

ABSTRACT

The overall objective of this dissertation is to analyze the trajectories of tenured teachers in Professional Education at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), considering memories as a central milestone in the investigation. This research is qualitative in nature and uses the Oral History method, employing semi-structured interviews with a life history approach as a data collection tool. Narrative Analysis was used to analyze the data. The work establishes a dialogue with the theoretical and methodological references of the following authors: Le Goff (1975, 1995, 1990) on history and memory; Pollak (1989, 1992); Halbwachs (1968) for the analysis of collective memories; Stone (1965) for prosopographic studies; Alberti and Portelli (2005) for semi-structured interviews as a data collection tool. Three tenured professors from the IFRN were interviewed in this process, chosen using pre-established criteria. The data were analyzed by creating coding units: Work and Experience, Gender and Motherhood, Teaching and Recognition. The results indicate that the professional trajectories of consolidation of the teaching career were marked by challenges that went beyond the professional field, especially those related to reconciling motherhood and continuing education, lack of initial pedagogical training, requirements for proof of qualifications, and confronting structural sexism. Investigating the teachers' narratives made us understand that from their entry into the profession to tenure, there was an effort to overcome obstacles that kept them steadfast in their teaching careers, as wives, mothers, and teachers.

Keywords: Trajectory. Tenured Teachers. Memory. History of Professional Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de produções acadêmicas encontradas no Catálogo da Capes (2025)

Quadro 2 – Distribuição de produções acadêmicas encontradas no Repositório Institucional do IFRN – Memoria (2025)

Quadro 3 – Estrutura das carreiras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT

Quadro 4 – Estrutura das carreiras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APRN – Associação dos Professores do Rio Grande do Norte

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUP – Conselho Superior

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

DIATINF – Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação

ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

GEINF – Gerência de Tecnologia da Informação e Educacional de Informática

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFs – Institutos Federais

PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

PRODES – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

RBEPT – Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

RN – Rio Grande do Norte

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SECD – Secretaria de Estado da Cultura e Desporto

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIAPE – Sistema Integrado de Administração de Pessoal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POR QUE HISTÓRIA E MEMÓRIA?	32
1.1 Entre a história e a memória: representações do passado no presente	40
1.2 O conceito de História Oral como instrumento investigativo	44
2 PROFISSIONALIZAÇÃO FEMININA E DOCÊNCIA.....	57
2.1 Desenvolvimento Profissional Docente e Gênero: aspectos históricos	59
2.2 Carreira Titular: Histórico e perspectivas	66
3 VOZES DAS TITULARES DO IFRN	73
3.1 As protagonistas: conhecendo as professoras pesquisadas.....	73
3.2 Substrato de memórias: análise dos testemunhos orais	80
3.2.1 Trabalho e Experiência	82
3.2.2 Gênero e Maternidade	94
3.2.3 Docência e Reconhecimento	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	116

INTRODUÇÃO

As trajetórias profissionais das mulheres que ocupam a classe titular da Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) são ricas em histórias e desafios que refletem não apenas o percurso acadêmico, mas também a construção de identidades docentes marcadas pela memória e pela experiência. A memória, como campo de estudo, oferece uma abordagem singular para compreender como essas mulheres se constituíram como professoras e como suas vivências, lutas e conquistas se entrelaçam com o processo de progressão profissional ao longo do tempo.

Nesse contexto, nos referimos às trajetórias como algo complexo, não linear, mas sim como um conjunto de movimentos em que avanços e regressões estão presentes, entrelaçados nas fases da vida e da profissão. Conforme essa concepção, a noção de trajetória, em seu sentido figurado, emerge como um caminho, estrada, trajeto, ou ainda como um meio ou via percorrida pelos sujeitos (Weiszflög, 2009). Recorrendo à etimologia do termo, compreende-se como "travessia", no sentido de "aquilo que atravessa", derivado de *trajicere*, "lançar através" (Harper, 2001). Dessa forma, ao refletir sobre o percurso profissional das professoras titulares, reconhecemos a complexidade intrínseca da travessia, permeada por questões pessoais, marcada por momentos de insegurança, mudanças de direção, medos, conflitos, desafios, assim como conquistas significativas.

Ao tratar da experiência na perspectiva histórica, Chartier (1990) a define como uma reinterpretação contínua das vivências passadas através das lentes das fontes históricas. Ele sugere que a experiência é uma construção cultural que precisa ser analisada no contexto de como os indivíduos e grupos sociais compreendem e transmitem suas vivências e suas relações com o tempo e o espaço.

A memória como fonte histórica evidencia como foram construídas as trajetórias e como foram definidos os sentidos do que é ser professora titular na rede federal de ensino. As maneiras como as docentes se recordam de sua trajetória acadêmica, as dificuldades que enfrentaram, as escolhas realizadas e os momentos significativos de suas carreiras revelam os processos de profissionalização e de resistência. A história de cada uma dessas mulheres é, portanto, uma construção dinâmica que traz à tona tanto as individualidades quanto as particularidades da Educação Profissional no Brasil.

A presente pesquisa abordou a memória das trajetórias de professoras em diversos contextos: no social, conecta-se diretamente com a valorização das mulheres na educação, especialmente na esfera da Educação Profissional, onde as mulheres desempenham um papel fundamental na formação de profissionais; no político, relaciona-se com políticas públicas educacionais voltadas à profissionalização feminina, o que permite evidenciar os obstáculos e as conquistas que marcam o processo de ascensão de mulheres na carreira docente em contextos educacionais estruturados por relações de gênero, classe e poder; no cultural, sua relevância reside na capacidade de influenciar pesquisadores e estudiosos a continuarem explorando o tema, inclusive a mim, como proposta de continuidade em nível de doutorado; e, por fim, no acadêmico, trata-se de um campo pouco explorado dos estudos sobre a memória docente e sua relação com a progressão profissional.

A escassez de produções acadêmicas sobre a trajetória das professoras titulares justifica-se pela especificidade do objeto de estudo e pela predominância de pesquisas voltadas a aspectos mais amplos da Educação Profissional e Tecnológica, como políticas públicas, currículo e processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, realizei consultas na base de dados das principais plataformas de busca acadêmica, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca da CAPES, e o Repositório Institucional do IFRN – Memoria. Além disso, consultei o portal de Periódicos do IFRN, especificamente nas revistas *Holos* e *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)*.

Para facilitar a busca por informações, iniciei a pesquisa utilizando como descritor: "Trajetória de professoras titulares na Educação Profissional, no qual foram identificados os seguintes resultados: Na BDTD, foi encontrada uma dissertação intitulada "O uso de equipamentos de proteção individual - EPIs na educação profissional do IFAM Campus Parintins: sensibilizar para prevenir acidentes e promover saúde" (2019). Percebe-se que esta produção não faz referência à temática em questão. No portal do SciELO, nenhum resultado foi encontrado. Da mesma forma, no repositório do IFRN e nas revistas *Holos* e *RBEPT*, nada consta como produção pertinente.

Entre teses e dissertações, foram encontrados 31 resultados no Catálogo da Capes e 214 no Memoria. Durante a apreciação das produções, percebemos que os termos "trajetória" ou "trajetórias de professoras" estão presente na maioria delas. No entanto, nenhuma faz referência à trajetória de professoras titulares, conforme nos mostra os primeiros sete resultados descritos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Distribuição de produções acadêmicas encontradas no Catálogo da Capes (2025)

TÍTULO	AUTORIA/ANO	OBJETIVO	PRODUÇÃO ACADÊMICA
Formadores de Professores no Ensino Superior: Olhares para trajetórias e ações formativas	Cirlei Evangelista Silva Souza, (2011)	Analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais.	Tese
Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: O caso do CAPE (1991-2000)	Mônica Maria Farid Rahme.	Analisar as trajetórias profissionais de educadores e formação de serviço, tendo o caso do CAPE (1991- 2000) como objeto de investigação.	Dissertação
Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega	Biviane Moro de Oliveira, (2008).	Constitui-se na busca de aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.	Dissertação
Trajetórias Formativas dos Professores dos Cursos de Letras e Matemática, da Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Ana Kely Martins da Silva, (2010).	Analisar o perfil, a trajetória de formação de professores universitários e as condições de trabalho para a docência e pesquisa.	Tese
O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia	Talamira Taita Rodrigues Brito, (2011).	Compreender como tais professores constroem seu Ciclo de Vida Profissional; aferir como a ideia de carreira docente vem se consolidando a partir das relações tecidas entre trabalho, sujeito, universidade; analisar como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional desses sujeitos na universidade foram os objetivos da pesquisa.	Tese
Demissão: uma ruptura na trajetória profissional de professores do ensino superior privado.	Paulo Sérgio Fernandes Cogo, (2008).	Reconstituir e analisar as trajetórias profissionais dos professores universitários do ensino superior privado de Porto Alegre e Região Metropolitana que passaram pela experiência da demissão nas suas carreiras acadêmicas.	Tese

Trajetória dos professores e educadores sociais caiçaras na cidade de Iguape - SP	Arlindo Lins de Melo Junior, (2019).	Analisar a trajetória de professores e educadores sociais caiçaras no município de Iguape - SP.	Dissertação
---	--------------------------------------	---	-------------

Fonte: Autoria Própria (2025).

O Quadro 1, ao apresentar cinco produções acadêmicas encontradas a partir da busca em bases de dados da CAPES, nos revela que, embora haja estudos voltados às trajetórias de docentes em diferentes instituições e contextos, nenhuma dessas pesquisas se dedica especificamente às professoras titulares do IFRN. As teses e dissertações listadas concentram-se em realidades diversas, como a formação de professores de universidades estaduais e federais, os ciclos de vida profissional, rupturas ocasionadas por demissão, trajetórias de educadores sociais e experiências singulares, como a de uma alfabetizadora cega. Essa diversidade de objetos de estudo evidencia que a questão da trajetória docente é reconhecida como relevante na academia, mas, ao mesmo tempo, reforça a ausência de investigações direcionadas à memória e às trajetórias das professoras titulares da Educação Profissional, em especial no contexto do IFRN.

A mesma incidência acontece nos seis primeiros resultados obtidos em consulta ao Repositório Institucional do IFRN – Memória. Observe:

Quadro 2 – Distribuição de produções acadêmicas encontradas no Repositório Institucional do IFRN – Memória (2025)

TÍTULO	IDENTIFICAÇÃO - CITAÇÃO	OBJETIVO	PRODUÇÃO ACADÊMICA
História e memória da ETFRN (1968-1998) e a gestão da professora Luzia Vieira de França.	EUSTÁGUIO, Daniella Lago Alves Batista de Oliveira. História e memória da ETFRN (1968-1998) e a gestão da professora Luzia Vieira de França. Orientador: Francinaide de Lima Silva Nascimento. 2024. 366 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.	O objetivo geral consistiu em explorar a biografia acadêmica e profissional da Professora Luzia Vieira de França. Já os objetivos específicos abordaram a transformação da institucionalidade da ETFRN, a relação entre o processo de redemocratização política, aliado à participação da comunidade escolar na escolha da Direção, e a análise das contribuições da gestora para o desenvolvimento institucional.	Tese

O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo do IFRN Campus Natal Central.	FREIRE, Juliana Kelle da Silva. O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo no IFRN campus natal - central. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.	Esta pesquisa objetiva investigar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Natal - Central desenvolvem-se profissionalmente em sua carreira, identificando as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento a partir das narrativas autobiográficas.	Dissertação
Sob a battuta da mestra : a professora Lourdes Guilherme e o ensino da música na escola industrial de Natal (1945-1968).	COSTA, Gilmaria Catarine Dantas. Sob a battuta da mestra: a professora Lourdes Guilherme e o ensino da música na escola industrial de Natal (1945-1968). Orientadora: Francinaide de Lima Silva Nascimento. 2023. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.	A presente dissertação analisa a prática educativa da professora Maria de Lourdes Filgueira Guilherme, com destaque para a sua participação enquanto docente de música na Escola Industrial de Natal, no Rio Grande do Norte, entre o período de 1945 a 1968. O objetivo foi estudar sua história de vida, formação docente e atuação profissional no Ensino de Música, especialmente no Canto Orfeônico.	Dissertação
“Nesse tempo falava-se muito de música”: práticas pedagógicas do Instituto de Música do Rio Grande do Norte (1933-1961) em três movimentos.	Nascimento, Alanderson Maxson Ferreira de. “Nesse tempo falava-se muito de música”: práticas pedagógicas do Instituto de Música do Rio Grande do Norte (1933 – 1961) em três movimentos. Orientador: Avelino Aldo de Lima Neto. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.	Este trabalho trata da formação profissional em música no estado do Rio Grande do Norte, no período histórico entre 1933 e 1961, tendo como <i>lôcus</i> da pesquisa o Instituto de Música do Rio Grande do Norte (IMRN), espaço de ensino especializado em música que foi institucionalizado por meio do Decreto n.º 425 de 31 de janeiro de 1933.	Dissertação
Memórias de professores de educação física e esporte.	SILVA, Ivana Lúcia da. Memórias de professoras de educação física e esporte. Orientadora: Francinaide de Lima Silva Nascimento. 2025. Tese (Doutorado em Educação	A presente tese tem as memórias e as trajetórias narradas pelas professoras de Educação Física e Esporte no IFRN como objeto de estudo. Problematicizou-se a participação da mulher no	Tese

	Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.	esporte tendo como o <i>locus</i> o IFRN. O objetivo geral foi analisar a participação e atuação das professoras de Educação Física e Esporte nas atividades dessa área, por meio das memórias e trajetórias narradas por elas, identificando aproximações e particularidades que influenciaram a prática esportiva no IFRN.	
Colcha de retalhos: formação de professores no curso de especialização em educação profissional, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.	MACEDO, Laiz Mara Meneses. Colcha de retalhos: formação de professores no curso de especialização em educação profissional, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Orientadora: Ilane Ferreira Cavalcante. 2023. 135 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.	A pesquisa em questão analisa a complexa textura que compõe a formação de professores no âmbito do curso de Especialização em Educação Profissional, na modalidade a distância, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Natal Zona Leste).	Tese

Fonte: Autoria Própria (2025)

As produções encontradas apresentadas no Quadro 2 possuem muitas questões em comum com este estudo – a valorização da memória, as trajetórias docentes – seja por meio de narrativas autobiográficas, seja de análises biográficas de professoras de destaque ou de estudos sobre a formação de professores em cursos ofertados pela instituição. Percebe-se que os estudos localizados contemplam diferentes áreas, como música, esporte, gestão institucional e formação profissional. Contudo, apesar dessa diversidade de objetos, nenhuma das produções tem como foco específico a trajetória das professoras titulares, o que evidencia outra lacuna significativa.

Ao analisar os contextos presentes em ambos os quadros, constatamos que a escassez de pesquisas sobre a trajetória das professoras titulares se manifesta tanto em nível nacional quanto no contexto específico do IFRN. Nesse sentido, o Quadro 1 evidencia que, embora existam estudos sobre trajetórias docentes em universidades federais, estaduais e até no ensino superior privado, nenhum deles contempla as experiências de professoras vinculadas à

Educação Profissional, e muito menos às docentes titulares. Já o Quadro 2 demonstra que, mesmo no âmbito do IFRN, as produções se voltam para outras dimensões da docência, como a formação profissional, práticas pedagógicas, memórias de professores em áreas específicas e biografias de educadoras de destaque.

A fim de encontrar mais informações nas bases de dados das plataformas e dos portais de acesso selecionados, refinei a busca incluindo o termo IFRN, utilizando, desta vez, o descritor: Trajetória de professoras titulares na Educação Profissional do IFRN. Os resultados obtidos foram: nenhum registro encontrado na Capes, nos periódicos *Holos*, *REBPT* e Scielo. Quanto à BDTD e ao Memória, os resultados encontrados foram os mesmos da consulta anterior.

Diante dos dados apresentados, constata-se a escassez de estudos sobre professoras titulares no IFRN, uma vez que, mesmo diante de um número expressivo de produções relacionadas à docência, nenhuma delas contempla especificamente esse segmento. Essa lacuna evidencia a originalidade e a relevância desta investigação, que pode estimular novos olhares e influenciar pesquisadores e estudiosos a continuarem explorando o tema, abrindo perspectivas para futuras pesquisas, inclusive em nível de doutorado

Esta pesquisa favorece a compreensão da História da Educação Profissional, particularmente no contexto dos Institutos Federais, bem como a análise da importância das trajetórias de mulheres que desempenharam e desempenham um papel fundamental na construção e transformação da educação no Brasil. A Educação Profissional, especialmente nas instituições federais brasileiras, tem se consolidado como um pilar essencial para a formação técnica de trabalhadores. Contudo, os processos de progressão na carreira dos docentes, especialmente das mulheres, ainda carecem de uma análise mais aprofundada. Embora os IFs como o IFRN tenham se destacado nas últimas décadas, é preciso compreender como as trajetórias pessoais e profissionais das professoras titulares contribuíram para a construção da identidade dessas instituições e para o avanço da educação profissional no Brasil.

O título desse estudo, "Ecos da Memória", faz referência ao olhar sobre as experiências dessas docentes, suas memórias e os desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias. A memória, nesse sentido, vai além da simples recordação de fatos; ela é um elemento fundamental para compreender as transformações pelas quais passaram essas educadoras e, por conseguinte, a instituição em que atuam. Além disso, o estudo também aborda questões de gênero que, frequentemente, são invisibilizadas nas análises que possuem como objeto de

estudo a educação e o ensino superior. A luta dessas mulheres, repleta de conquistas e desafios, representa uma oportunidade para refletir sobre fatores – gênero, formação profissional, maternidade, docência – que influenciam a trajetória acadêmica e profissional das docentes, especialmente em um campo tradicionalmente masculino, como o das lideranças acadêmicas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte foi delimitado como locus de investigação, e a carreira docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) como categoria profissional a ser pesquisada. O recorte temporal adotado para este estudo compreende o período entre 1986 e 2023, que corresponde ao ano de ingresso da primeira professora titular no IFRN até o ano em que a última docente alcançou a titularidade.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as trajetórias profissionais das professoras titulares do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, considerando as memórias como marco central na investigação. Ao explorar as memórias, busca-se não apenas entender o que as conduziu à titularidade, mas também compreender os entraves ocasionados durante suas jornadas no contexto da Educação Profissional.

Nesse sentido, o trabalho se desdobrou em três Objetivos Específicos: compreender as trajetórias das professoras titulares do IFRN, por meio da correlação entre história e memória; pesquisar o percurso profissional das professoras titulares a partir da análise do processo de ascensão à classe titular no IFRN; investigar, por meio das memórias das professoras titulares, os principais marcos e desafios vivenciados ao longo de suas trajetórias profissionais no IFRN.

Diante disso, questiona-se: quais foram os desafios e experiências enfrentados pelas professoras titulares que incidiram na construção da identidade profissional, no desenvolvimento da profissionalização docente e no processo de promoção à Classe Titular ao longo de suas trajetórias na Educação Profissional do IFRN? A partir disso, reconhecemos os memoriais¹, como um documento formativo no processo de análise da promoção e progressão da carreira profissional, bem como a carência dos relatos informais, dada a exigência de seu formato normativo institucional.

O percurso teórico-metodológico consiste em evidenciar as trajetórias das professoras titulares por meio da memória (Le Goff, 1990; Pollak, 1992; Halbwachs, 2013; Ricoeur, 2007).

¹ Para Severino (2016, p. 243), o memorial é uma “retomada articulada e intencionalizada dos dados do currículo *vitae* do estudioso, do qual sua trajetória acadêmico-profissional fora montada e documentada”. Severino (2016, p. 245) também destaca que o autor do memorial deve ressaltar os “posicionamentos práticos e teóricos” construídos ao longo de sua evolução.

Para tanto, utiliza-se a História Oral e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de informações que têm como foco o detalhamento dos relatos memorialísticos das professoras na construção das suas trajetórias docentes.

Com base na História Oral, utilizou-se a entrevista como instrumento de pesquisa. O processo de análise, por sua vez, centra-se nas obras de Meihy (1996) para subsidiar a realização das entrevistas, em Portelli (1997) com o método Análise Narrativa e em Bosi (2003) para discutir a importância da escuta atenta e do respeito à narrativa. Essa abordagem enfatiza a forma como os entrevistados constroem suas narrativas. Portelli (1997) destaca que as imprecisões e contradições nas entrevistas não são erros, mas elementos que revelam aspectos subjetivos e sociais da memória.

A dissertação apresenta-se em três capítulos, com o objetivo de oferecer uma compreensão mais abrangente sobre os temas que nortearam este estudo. A estrutura escolhida segue uma lógica que parte das reflexões teóricas iniciais até a escuta e valorização das experiências das professoras participantes da pesquisa.

O Capítulo I intitulado “Por que História e Memória” apresenta os principais conceitos que sustentam a discussão teórica deste trabalho. Nele, são exploradas as definições de História e Memória, destacando como essas duas dimensões se entrelaçam na formação das identidades individuais e coletivas. O capítulo discute a importância das fontes orais no campo da pesquisa, com ênfase na metodologia da História Oral, mostrando como essa abordagem permite acessar experiências subjetivas e ressignificadas no tempo.

No Capítulo II, com o título “Profissionalização Feminina e Docência”, o foco volta-se para a trajetória profissional das docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com ênfase nas questões de gênero. São discutidas as desigualdades enfrentadas pelas mulheres no ambiente acadêmico, especialmente quando se trata do acesso a cargos mais elevados na carreira docente e na gestão institucional. O capítulo aborda, ainda, a legislação que estrutura a profissão no âmbito federal, como a Lei nº 12.772/2012, que trata do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, e a Resolução nº 52/2014, do IFRN, com atenção especial ao processo de progressão funcional e às exigências para o alcance da Classe de Titular. Além disso, são apresentadas reflexões sobre como o gênero interfere nas possibilidades de crescimento profissional às mulheres na área da educação.

Por seu turno, o Capítulo III, denominado “Vozes das Professoras Titulares do IFRN”, traz à tona as narrativas das docentes que participaram da pesquisa. A partir de suas memórias,

são reconstruídas suas trajetórias profissionais, desde a formação inicial, passando pelos primeiros passos na docência, até a conquista do título de professora titular. Este capítulo dá visibilidade aos desafios enfrentados por essas mulheres ao longo da carreira, incluindo as tensões entre vida pessoal e profissional, as exigências institucionais e as barreiras impostas pelo contexto social. Traça um perfil das participantes, situando-as em termos de formação, tempo de serviço e experiências acumuladas, o que contribui para uma compreensão mais profunda das suas histórias de vida e de luta por reconhecimento profissional. Nele são tratadas as categorias de análise: Trabalho e Experiência; Gênero e Maternidade; e Docência e Reconhecimento. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

1 POR QUE HISTÓRIA E MEMÓRIA

*“Vejo as asas, sinto os passos
de meus anjos e palhaços,
numa ambígua trajetória
de que sou o espelho e a história.
Murmuro para mim mesma:
‘É tudo imaginação!’
Mas sei que tudo é memória...”*
(Cecília Meireles)

Para compreender uma trajetória, é necessário articular os conceitos de memória e história, pois ambos constituem fundamentos para a interpretação das experiências vividas. A história, enquanto campo científico, busca reconstruir e interpretar o passado com base em evidências e métodos críticos; já a memória, por sua vez, preserva e transmite vivências, filtradas por percepções individuais e coletivas, que moldam a forma como esse passado é lembrado ou esquecido. Longe de serem opostas, história e memória se complementam.

A primeira oferece um enquadramento analítico e contextual, enquanto a segunda aporta subjetividade, sentidos e marcas afetivas. Nesse sentido, Bourdieu (1996, p. 183) alerta que “a vida não é uma história, e a vida não é um relato de vida; toda narrativa é uma construção”, indicando que as trajetórias das professoras não se reduzem aos cargos ocupados ou às datas de concursos, mas se constituem nas lembranças selecionadas e ressignificadas ao longo do tempo.

Nesse sentido, os relatos das docentes entrevistadas evidenciam não apenas os acontecimentos de sua carreira, mas também os obstáculos enfrentados, como a rigidez institucional, a sobrecarga de tarefas e as barreiras de gênero. Pollak (1989) aponta que a memória é atravessada por conflitos sociais e relações de poder; no caso das professoras do IFRN, essas tensões se manifestam na invisibilidade de suas conquistas e na necessidade de reconquistar espaços historicamente negados às mulheres na docência. Ao narrar suas experiências, elas reconstroem suas trajetórias, incorporando tanto o esquecimento quanto as lembranças vívidas, o que confirma a relevância de considerar suas memórias como fonte

central para compreender a história da instituição e a evolução da carreira feminina na Educação Profissional.

Diante da perspectiva de Pollak (1989), entende-se que lembrar ou esquecer não é um ato neutro, mas resultado de disputas simbólicas sobre quais experiências merecem ser preservadas e quais serão silenciadas. Muitas dessas professoras enfrentaram obstáculos estruturais relacionados ao gênero, ao território e à maternidade, e, no entanto, essas dimensões raramente aparecem nos documentos institucionais. Nessa compreensão, escutar suas vozes é essencial para evidenciar aquilo que foi silenciado pela narrativa dominante, dando lugar a uma memória que resiste e que reconfigura o lugar da mulher na docência da Educação Profissional.

Fica evidente a ação da história e da memória, sobretudo, do apagamento da atuação das mulheres em posição de poder, tal como relata a professora Lilian sobre a memória institucional de Luzia Vieira de França, primeira diretora da instituição, eleita nos idos de 1980:

E eu vim saber dessa primeira diretora geral do CEFET por uma galeria macabra que tinha lá numa sala que eu morria de medo de ficar sozinha a noite, lá no Campus Central. Muitas, muitas vezes, eu ficava sozinha até oito horas da noite, trabalhando na organização, em licitações de tudo do Campus Zona Norte. E eu tinha medo porque eu tinha que sair sozinha de lá mesmo. E aí, a minha mente me dizia que era só uma figura, mas eu tinha medo do quadro, da história. Então, eu nunca tinha tido curiosidade sobre a professora Luzia. E, para ser muito honesta, a história dela, eu vim conhecer há pouco tempo, muito pouco tempo, há cerca de três anos. Então, isso nunca foi mencionado nos espaços em que eu estive, quando eu estava no campus (Lilian Vidal, 2025).

A memória das professoras do IFRN, tal como observamos nos relatos, não se limita à simples recordação de fatos, mas constitui um processo de reconstrução identitária. Halbwachs (2013) afirma que a memória coletiva molda a compreensão do passado a partir de referências compartilhadas dentro de grupos sociais. Nas trajetórias das docentes, percebe-se que suas lembranças individuais dialogam com a memória coletiva da instituição, evidenciando práticas, experiências e lutas que não constam nos registros oficiais, mas que influenciam a cultura organizacional do IFRN. Essa interação permite identificar os marcos simbólicos e sociais que definem o pertencimento das professoras ao espaço acadêmico e revelam as hierarquias e distinções internalizadas na instituição.

Uma das primeiras formulações que dá suporte teórico a este processo de investigação, é o entendimento de que essas duas noções estão intrinsecamente interligadas e se complementam. Segundo Nora (1993), a memória:

[...] é ‘um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente’, uma linha reta com o passado alimentada por lembranças vagas, contraditórias, sem registros e sem nenhuma crítica às fontes que embasaram essas mesmas memórias (Nora, 1993, p. 9).

O conceito de memória viva, discutido por Nora (1993), também se aplica às trajetórias analisadas. As professoras reativam constantemente suas lembranças em função do presente, mobilizando experiências passadas para interpretar desafios contemporâneos da docência. Seus relatos demonstram que a memória é seletiva, fragmentada e afetivamente marcada, permitindo compreender não apenas os eventos em si, mas os significados que eles adquiriram ao longo do tempo (Bosi, 2003). Essa dinâmica é particularmente visível na forma como enfrentaram obstáculos de gênero, maternidade e hierarquia institucional, que frequentemente permanecem ausentes em documentos oficiais, mas ganham centralidade nas narrativas orais.

A memória, por ser considerada seletiva, concentra-se em certos fatos, e essa seletividade intrínseca também se manifesta no esquecimento. Essa dinâmica entre lembrar e esquecer modifica o processo de rememoração da trajetória de vida. Para Nora (1993), o ato de lembrar não corresponde a uma reprodução fiel do passado, mas a uma reconstrução marcada por lacunas, silêncios e escolhas. Desse modo, a memória seleciona os fatos e fenômenos por meio do esquecimento, evidenciando aquilo que permanece significativo no presente.

Então, eu entrei na ETFERN imediatamente depois de ter finalizado o curso de Letras, deixe-me lembrar aqui, foram várias, acho que seis pessoas, se não me engano, eu passei em quarto lugar, passei em quinto lugar, eu acho, e aí foram chamadas as quatro primeiras e eu fui chamada para o segundo semestre do ano subsequente que eu fiz o curso, que eu fiz o processo seletivo. (Professora Renata Ferrer, 2025)

Como nos mostra o fragmento acima, o esforço da professora na busca de recompor o momento de sua entrada na ETFERN – apesar das dúvidas e incertezas sobre detalhes – representa a classificação no processo seletivo, revelando a dinâmica seletiva e subjetiva do lembrar.

Muitos detalhes importantes das vivências são esquecidos ou relatados de forma fragmentada. De acordo com Pollak (1989), o esquecimento é tão significativo quanto a lembrança, pois também revela aquilo que foi silenciado por traumas, conflitos internos ou pela própria seletividade da memória social. Esse esquecimento não invalida a narrativa, mas aponta para a complexidade da reconstrução do passado, que é sempre parcial, situada e subjetiva. Esse processo evidencia que a trajetória docente não é apenas uma sucessão de cargos e funções, mas um campo de tensões sociais e culturais, no qual se articulam reconhecimento, resistência e reconstrução de identidade profissional.

A despeito disso, Ricoeur (2007) investiga o papel do esquecimento tanto como forma de apagamento quanto como possibilidade de reconciliação. O autor discute a necessidade de lembrar para evitar a repetição dos erros do passado, mas também ressalta a importância do esquecimento, em certos contextos, como um caminho necessário para a reconstrução social. Desse modo, os lapsos e silêncios percebidos nos relatos das professoras não representam falhas, mas sim marcas do tempo, da dor e das disputas internas e coletivas sobre o que deve ser lembrado ou esquecido.

A memória também transforma, consciente ou inconscientemente, o passado em função do presente, “apresentando a tendência particular de embelezar este passado” (Joutard, 2007, p. 221). Para isso, a memória recorre também ao simbólico, cria mitos, que “não são visões falsas da realidade, mas uma outra maneira de descrever o real, uma outra forma de verdade” (Joutard, 2007, p. 221). A complexidade da memória, portanto, traz reflexões profundas. Pode-se compreendê-la, em certos momentos, como o repositório de nossas experiências individuais, sociais e coletivas.

Ao rememorar os fatos e acontecimentos, o indivíduo mobiliza a memória como um instrumento de reconstrução identitária e de ancoragem histórica. Nesse sentido, a memória não se limita a uma simples evocação do passado, mas constitui uma forma de representação do presente articulada a experiências vividas. Bosi (2003) reforça essa perspectiva ao destacar a importância da escuta atenta e do respeito à narrativa do outro como meio de acesso à memória viva. Para a autora, “narrar é recriar a vida” (Bosi, 2003, p. 29), uma vez que a memória autobiográfica não segue uma linearidade cronológica rígida, mas incorpora emoções, silêncios e ressignificações que emergem no ato de rememorar.

Em sua obra “O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social”, Bosi (2003) aponta que a memória não é apenas repositório do passado, mas um campo ativo de

significações que se reorganizam no presente: “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.” (Bosi, 2003, p. 36). Nessa mesma perspectiva, ela enfatiza que a memória de pessoas idosas, por exemplo, “é uma forma de resistência à opressão do efêmero” (Bosi, 2003, p. 21), o que nos permite compreender que as trajetórias dos indivíduos não se encerram nos fatos, mas nos sentidos que eles atribuem a esses fatos ao rememorá-los.

Halbwachs (2013) estabeleceu, ainda no início do século passado, as primeiras relações entre a memória e a História. Para ele, toda a memória que pertence a um grupo é considerada “Memória Histórica”, e quando ela é lembrada por todos aqueles que presenciaram os fatos e acontecimentos, ele a define como “Memória Coletiva”. Em suas definições, a memória histórica visa produzir imagens unitárias do processo histórico e busca “respostas” para o presente, no passado. Uma das marcas da história é a descontinuidade, pois cada fato encontra-se “separado do que o precede ou o segue por um intervalo, em que se pode até acreditar que nada aconteceu” (Halbwachs, 2013, p. 109), este, segundo o sociólogo, é um dos principais fatores que diferencia a memória coletiva da memória histórica. Ele também trabalha sob a perspectiva de que a memória é vida vivida, ou seja, memória não é a História aprendida, mas é aquilo que vivenciamos. Para o autor:

O essencial é que o momento em que compreendemos vem logo, quando a memória ainda está viva. Assim, é da própria lembrança, em torno dela, que vemos de alguma forma raiar seu significado histórico. Pela atitude da gente grande diante do fato que nos impressionara tão vivamente, sabíamos muito bem que ele merecia ser retido. Se nos lembrarmos, é porque sentíamos que a nossa volta todos se preocupavam com ele. Mais tarde, compreendemos melhor por quê. No começo, a lembrança estava muito dentro da borda, agarrada nas ervas das margens. Da mesma forma, as correntes de pensamento social atravessam o espírito da criança, mas somente com o tempo arrastaria consigo tudo o que lhes pertencem (Halbwachs, 2013, p. 82).

No texto supracitado, compreende-se que a memória é viva, dinâmica e socialmente construída, e que o significado histórico de um acontecimento não está no fato em si, mas na forma como ele é lembrado, compartilhado e reinterpretado ao longo do tempo. Halbwachs (2013) acredita que a memória não se apresenta, de imediato, como um dado histórico pronto, mas como uma vivência marcada pela emoção, pela surpresa ou pelo impacto coletivo, e que só adquire sentido pleno com o passar do tempo. No entanto, a compreensão mais elaborada só emerge posteriormente, quando o indivíduo é capaz de criar uma lembrança à luz de outros quadros de referências.

Em outra passagem, Halbwachs diz:

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (Halbwachs, 2013, p. 39).

Neste caso, para o autor, ambas vivem uma relação de mutualidade, e essa relação é permeada pelas experiências e pelas representações sociais. Quando nossas lembranças se chocam com as lembranças de outros sujeitos, nós as incorporamos e damos origem a novas lembranças com novos significados; as herdamos e as adaptamos às nossas vivências. Portanto, as memórias e a História estão intrinsecamente ligadas e pensar nessas duas noções exige a necessidade de compreendê-las e estudá-las em suas totalidades.

Tratando ainda da ideia de memória, é importante destacar que Halbwachs (2013) também a dividiu em duas concepções: a memória individual e a coletiva. Ambas são consideradas aparentemente semelhantes, pois tratam de um objeto comum (dados e construções), sua compreensão e abordagens podem variar entre diferentes campos do saber. Os contornos dessas duas noções não são nítidos, não é fácil privilegiar uma delas em detrimento de outra.

A primeira trata da memória do sujeito, do seu acesso às lembranças e de sua construção no contexto social. Dificilmente pode ser compartilhada, já que se manifesta como um fenômeno singular, mas pode ser passível de transmissão através da palavra. Esta concepção de memória é tradicionalmente aceita pela psicologia, mesmo por aqueles que atribuem um caráter social à transmissão da memória individual.

A segunda trata do conjunto da memória produzida dentro de um grupo e absorvida pela comunidade. Neste caso, a memória se inscreve em quadros sociais compartilhados, nos quais se articulam lembranças coletivas que dão sentido às experiências vividas.

[...] fizemos amigos espanhóis, que até hoje, 20 e poucos anos depois, a gente se encontra sempre que a gente pode. Eles vieram visitar Natal, ficaram aqui com a gente, e sempre que vamos lá a gente sai junto e tal. Então, a gente fez uma coisa muito boa (Professora Renata Ferrer, 2025).

Como destaca Halbwachs (2013), a memória individual só se sustenta a partir de referenciais coletivos, isto é, das representações e práticas construídas em grupo. Nesse sentido,

as vivências em grupo – as viagens e as saídas para conhecer lugares – da professora Renata, configuram-se como marcos simbólicos que ultrapassam a esfera pessoal, sendo continuamente rememorados e ressignificados pelos presentes.

Ao posicionar-se sobre o assunto, Pollak (1989) ressalta a importância dos “ditos e não ditos” para compreender a memória coletiva. Nas entrevistas com professoras do IFRN, identifica-se que muitos detalhes omitidos ou esquecidos refletem disputas simbólicas sobre o que deve ser lembrado ou silenciado. Esse processo evidencia que a trajetória docente não é apenas uma sucessão de cargos e funções, mas um campo de tensões sociais e culturais, no qual se articulam reconhecimento, resistência e reconstrução de identidade profissional.

A partir da análise da memória coletiva, Pollak acrescenta:

[...] Halbwachs enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Entre eles incluem-se evidentemente os monumentos, esses lugares da memória analisados por Pierre Nora, o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias. Na tradição metodológica durkheimiana, que consiste em tratar fatos sociais como coisas, torna-se possível tomar esses diferentes pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais (Pollak, 1989, p. 5).

Ao dialogar diretamente com Halbwachs, Pollak reconhece que a memória não é isolada nem espontânea; ao contrário, ela é guiada por contextos sociais e culturais que funcionam como “suportes” da lembrança. Ele acrescenta que esses suportes são, inclusive, observáveis empiricamente e permitem identificar as fronteiras simbólicas que separam e organizam os grupos sociais. Enquanto Halbwachs mostra como a memória se transforma no tempo pela força das relações sociais, Pollak destaca os elementos concretos e culturais que sustentam essa transformação e ajudam a definir pertencimentos, identidades e distinções entre grupos.

A análise da memória individual e coletiva também permite observar como eventos semelhantes são percebidos de formas distintas por diferentes professoras. Halbwachs (2013) argumenta que a memória individual se constrói em interação com a memória coletiva, incorporando elementos de experiências de outros sujeitos e formando novas lembranças. No

contexto do IFRN, isso se manifesta na transmissão de saberes, na construção de redes de apoio entre docentes e no fortalecimento de uma identidade profissional compartilhada, mesmo diante de trajetórias marcadas por desafios diversos.

Por fim, a trajetória das professoras titulares do IFRN deve ser compreendida como um processo contínuo de interação entre memória, história e experiência vivida. As narrativas coletadas não apenas reconstróem eventos passados, mas também expressam sentidos, afetos e resistências que configuram a identidade docente, revelando a importância de considerar a memória como ferramenta metodológica e analítica para compreender a história da Educação Profissional e Tecnológica (Ricoeur, 2007; Joutard, 2007).

1.1 Entre a história e a memória: representações do passado no presente

A interseção entre as abordagens conceituais e teóricas das dimensões História e Memória desempenha um papel crucial na formação do entendimento individual e coletivo sobre o passado. A história fornece as narrativas que moldam a identidade coletiva, enquanto a memória, tanto comunicativa quanto cultural, influencia e é influenciada por essa identidade. A compreensão dessas interseções é essencial para a análise crítica de como as sociedades constroem e mantêm suas identidades ao longo do tempo. Diante das significações e particularidades dos termos, essas duas dimensões formalizam o processo de construção das identidades individuais, coletivas, culturais e nacionais. Primeiro, as narrativas históricas e as memórias coletivas contribuem para essa construção quando, por exemplo, as celebrações de eventos históricos, como a independência de uma nação, servem como momentos de reflexão e reforço da identidade coletiva. Segundo a memória coletiva pode influenciar a forma como a história é escrita e interpretada.

Pierre Nora (1989) destaca a importância dos "lugares de memória" (*lieux de mémoire*), em que a memória coletiva é materializada e preservada. Esses lugares, como monumentos e museus, desempenham um papel crucial na manutenção da identidade coletiva ao longo do tempo. No entanto, a manutenção dessas identidades é um processo dinâmico e muitas vezes contestado, refletindo as complexidades e diversidades das experiências humanas.

Com as publicações em alta, a partir da década de 1960, a escrita da história foi trazida para o primeiro plano das reflexões teóricas das disciplinas nas academias. Embora diferentes

em seus argumentos centrais, suas análises permitiram que muitos estudiosos repensassem o texto histórico como um artefato literário. Com base nesse pressuposto, muitos estudos foram desenvolvidos nos últimos anos, atentos ao problema da narrativa e o modo como ela produz e reproduz um dado objeto histórico.

A riqueza das discussões acerca da narrativa contrasta com a pequena quantidade de textos que tratam do caráter de representação da história. Enquanto muitos teóricos apresentam desinteresse em questionar o caráter e os limites da representação real no campo historiográfico, outros enfatizam prioritariamente, as representações sociais. Na obra *As Palavras e as Coisas*, Foucault (2000) discute o problema da representação, sem tratar especificamente da questão da representação histórica.

O ser humano não tem mais história: ou antes, porque fala, trabalha e vive, acha-se ele, em seu ser próprio, todo imbricado em histórias que não lhe são nem subordinadas nem homogêneas. Pela fragmentação do espaço onde se estendia continuamente o saber clássico, pelo enredamento de cada domínio assim liberado sobre seu próprio devir, o homem que aparece no começo do século XIX é ‘desistoricizado’. O atento de muitos pensadores contemporâneos em preferir analisar a problemática das representações sociais, parte do apelo às categorias de análise mobilizadas conhecidas por ‘regime de historicidade’ e por ‘presentismo’ (Foucault, 2000, p.510).

O conceito de regime de historicidade tem sido amplamente utilizado para tratar da relação que uma sociedade tem com seu passado, seu presente e seu futuro, principalmente em seus momentos de crise. Trata-se de uma caracterização ampla, elaborada para operacionalizar uma categoria epistêmica. Para o pesquisador francês François Hartog (2010):

Há um regime antigo onde o passado é a categoria predominante: a fim de compreender o que acontece e poder agir, volta-se ao passado, e a história segue o antigo e poderoso modelo de história *magistra vitae*. A inteligibilidade provém, portanto, do passado. O regime moderno marca uma reversão: ele é futurista. Então, a luz vem do futuro, a experiência do tempo é guiada pelo progresso e a história se torna um processo. Ela se inscreve indo do futuro ao passado; a nação, o povo, o proletariado e seu telos, seu objetivo e seu fim, e igualmente a razão de seu movimento. Entretanto, como na atualidade, o futuro perde sua força motora, desaparece do horizonte, o presente tende a tornar-se, ele mesmo, seu próprio e único horizonte. Instaure-se assim um regime (inédito): o do presentismo (Hartog, 2010, p.767).

Na perspectiva de Hartog (2010), o regime de historicidade considera o passado uma peça preeminente para a compreensão do presente e do futuro, e esclarece que é preciso revisitá-lo para que a história seja construída. No entanto, o regime moderno se manifesta como uma reversão, tornando o futuro a razão do seu movimento, indo do futuro ao passado. Em

contrapartida, mediante a contemporaneidade, o futuro segue perdendo suas forças, dando passagem a um novo regime, até então moderno, o presenteísmo.

O autor também faz referência à noção criada pelo romano Marco Túlio Cícero, na Antiguidade Clássica, a chamada história *Magistra vitae* – História mestra da vida. Essa perspectiva, nascida no pensamento greco-romano e difundida pelo cristianismo, baseava-se na crença de que a narrativa histórica, combinada à retórica e à oratória, serviria para instruir os cidadãos na tomada de decisões, apoiando-se nas experiências de personalidades ilustres. Essa concepção refletia uma tradição clássica, em que o conhecimento do passado é utilizado como guia para o presente e o futuro (Lima , 2006, p. 120).

Ao relacionar essa visão clássica com as trajetórias das professoras, é possível compreender que a memória e a história, quando narradas em suas experiências docentes, assumem uma função pedagógica e formativa. Assim como a *magistra vitae* utilizava o passado para ensinar, as narrativas das professoras também preservam exemplos que transcendem o individual e formam um patrimônio coletivo, orientando e inspirando as gerações seguintes. Contudo, tal como as histórias clássicas selecionavam certos acontecimentos e personagens para cumprir objetivos específicos, a memória docente também é marcada por escolhas e silenciamentos, evidenciando que os exemplos formativos dependem do contexto social e institucional.

Koselleck (2006) enfatiza essa ideia ao afirmar que:

Qualquer que seja o ensinamento que subjaz à nossa fórmula, há algo que sua utilização indica de modo inegável. Seu uso remete a uma possibilidade ininterrupta de compreensão prévia das possibilidades humanas em um continuum histórico de validade geral. A história pode conduzir ao relativo aperfeiçoamento moral ou intelectual de seus contemporâneos e de seus pósteros, mas somente se e enquanto os pressupostos para tal forem basicamente os mesmos (Koselleck , 2006, p.43).

No que tange aos acontecimentos inesperados no contexto histórico, Koselleck (2006) afirma:

Aos acontecimentos imprevisíveis era atribuído um sentido mais profundo ou mais elevado. A tese da capacidade de repetição e, com ela, da capacidade de transmissão de ensinamentos atribuída à experiência histórica era um momento constituinte da própria experiência: história *magistra vitae*. Nenhuma predição saía dos limites cobertos pela história passada. (Koselleck , 2006, p.80).

Assim, a história, entendida como *magistra vitae*, atua como fonte constante de exemplos e ensinamentos, porém com suas limitações e mediações históricas. Nesse sentido, Falcon (1997) destaca que:

[...] essa história pretendeu ser também memória. Coube-lhe então, durante séculos, lembrar e ensinar pelos exemplos reais e ilustres de que era a única depositária. Esta história *magistra vitae* pôde então servir com equanimidade aos políticos, filósofos, juristas e pedagogos (Falcon, 1997, p. 63).

Ao se referir às trajetórias, essa perspectiva reforça a importância da memória e da história não apenas como registros, mas como instrumentos vivos de aprendizagem, reforço identitário e construção coletiva, especialmente considerando os desafios e lutas que atravessam as experiências.

Falcon (1997) sugere uma visão da história como uma disciplina cuja função vai além da simples narração de eventos passados. Ao afirmar que a história "pretendeu ser também memória", o autor destaca o papel que a historiografia desempenhou ao longo dos séculos como guardiã de exemplos significativos, tanto para a instrução quanto para a formação moral e cívica. Nesse sentido, a história, especialmente aquela que se apresenta como *magistra vitae*, não se limita ao registro factual dos acontecimentos, mas adquire uma função pedagógica, servindo de referência tanto para políticos quanto para filósofos, juristas e educadores. A história, então, é vista como uma fonte de aprendizado prático, oferecendo exemplos do que deve ou não ser feito nas diversas esferas da vida pública e privada.

No entanto, a equanimidade mencionada pelo autor implica que essa história, ao longo do tempo, foi considerada uma fonte confiável e imparcial de sabedoria. A crítica contemporânea à história *magistra vitae* questiona justamente essa suposta neutralidade, apontando que a seleção de exemplos históricos frequentemente reflete interesses específicos e as relações de poder de uma determinada época. Ao lembrar e ensinar certos exemplos em detrimento de outros, a história também pode atuar como ferramenta de legitimação ou contestação de ordens sociais, políticas e culturais.

Ao analisar o conceito de *magistra vitae*, Falcon (1997) enfatiza o caráter pedagógico da história e sua função na construção do conhecimento coletivo e da identidade dos grupos sociais. A história, ao ser considerada uma mestra, assume um papel ativo na formação da consciência social e política dos indivíduos, contribuindo para a manutenção e transformação das tradições e valores.

Ao tratar da memória e da maneira como os indivíduos e grupos constroem suas narrativas sobre si mesmos, Pollak (1992) define o conceito de Identidade Social, como um processo dinâmico e relacional, e não como algo fixo ou permanente. Essa identidade é influenciada pelas experiências vividas e pelas representações que os indivíduos fazem de si e dos outros. Para tal aprofundamento, a memória coletiva desempenha um papel fundamental nessa construção, pois permite que determinados eventos sejam selecionados, reinterpretados e transmitidos ao longo do tempo, influenciando a percepção de identidade individual e coletiva. Dialogando com essa perspectiva, Pollak (1989) demonstra que a memória coletiva faz da história não apenas um registro objetivo do passado, mas também um campo de disputa simbólica em que diferentes narrativas competem pela hegemonia da identidade coletiva.

1.2 O conceito da História Oral como método investigativo

Com a justificativa de problematizar a memória como um aspecto envolvido por inúmeros questionamentos, subjetividades, dúvidas e interpretações, e não apenas visto como uma fonte que se limita à coleta de dados sobre os acontecimentos, o campo historiográfico enriquece suas possibilidades de análise, abrindo espaço para uma modalidade de estudo: a História Oral. Este campo enfatiza a importância de entender a maneira como os indivíduos e grupos se lembram e reinterpretam suas experiências, proporcionando novas perspectivas sobre o passado e revelando a relação íntima entre memória e identidade.

A História Oral, assim, não apenas amplia o repertório de fontes históricas, mas permite que o historiador explore as nuances das narrativas pessoais e coletivas, promovendo uma História mais inclusiva e plural. No caso desta pesquisa, essa metodologia se mostra particularmente eficaz para investigar as trajetórias docentes de professoras do IFRN, possibilitando compreender como essas profissionais constroem sentidos para suas experiências a partir das memórias que mobilizam em seus relatos.

Nesse sentido, Alberti (1989) define a História Oral como:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos

históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (Alberti, 1989, p.52).

Na citação acima, a historiadora oferece uma definição mais abrangente e refere-se a História Oral como um método de pesquisa que utiliza entrevistas como ferramenta central para acessar memórias e narrativas de pessoas que vivenciaram ou testemunharam determinados acontecimentos ou contextos históricos. Essa abordagem permite uma aproximação mais direta ao objeto de estudo, captando perspectivas subjetivas, visões de mundo e experiências individuais ou coletivas. Neste estudo, as narrativas de professoras tornam-se fontes centrais para reconstituir suas trajetórias profissionais, revelando os desafios, conquistas e sentidos atribuídos à docência ao longo do tempo.

Discorrendo sobre sua relevância como uma prática essencial no campo da pesquisa, Alberti (1989) argumenta que:

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (Alberti , 1989, p. 4).

De acordo com a autora, a história oral, conforme a citação, se concentra na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado como testemunha do que foi vivido. Neste trecho, a memória não é apenas um registro individual, mas um processo social moldado por estímulos e interações coletivas que influenciam o que é lembrado e como isso ocorre . Esse processo é também influenciado pelo contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido. Para Halbwachs (2004, p. 85), toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Nesse sentido, segundo o autor, a análise das memórias das professoras possibilita compreender como suas identidades docentes foram sendo forjadas em diálogo com os contextos institucional, histórico e social em que atuaram.

A fim de reconhecer a História Oral como uma prática crucial para o campo historiográfico, bem como legitimar sua relevância enquanto percurso metodológico de pesquisa, o historiador francês Philippe Joutard descreve em seu artigo intitulado “História oral: balanço da metodologia produção nos últimos 25 anos”, presente no *livro Usos e abusos da*

história oral, das autoras Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, publicado em 2006, como ocorreu o processo de institucionalização e ampliação da História Oral entre as décadas de 50 e 90. O autor utiliza dos termos “Uma cronologia significativa” para enaltecer os primeiros marcos dessa vertente.

Conforme o historiador descreve, a história consolidou-se como disciplina científica a partir do século XVII, em contraposição à Tradição Oral. No entanto, no século XX, especialmente nos Estados Unidos, houve uma revalorização da história oral quando um grupo de historiadores fundou instituições dedicadas a publicar revistas e realizar seminários para discutir e explorar esse método.

Para Joutard, o avanço da história oral é analisado em três períodos ou em três gerações distintas. “A primeira geração surgiu nos Estados Unidos nos anos 50 e seu intento era modesto: coligir material para os historiadores futuros; seria um instrumento para os biógrafos vindouros. Ela está decididamente do lado das ciências políticas e se ocupa somente dos notáveis” (Joutard, 2000, p. 45). Seu avanço também foi impulsionado pela invenção do gravador, permitindo uma maior sistematização das fontes orais, inicialmente nos Estados Unidos e, em seguida, na Europa. Joutard (1996), ainda esclarece que:

[...] essa nova geração desenvolveu uma nova concepção muito mais ambiciosa: não mais se trata apenas de uma simples fonte complementar do material escrito, e sim ‘de uma outra história’, afim da antropologia, que dá voz aos ‘povos sem história’, iletrados, que valoriza os vencidos, os marginais e as diversas minorias, operários, negros, mulheres. Essa história se pretende militante e se acha à margem do mundo universitário (ou é por este rejeitada). É praticada por não profissionais, feministas, educadores, sindicalistas. (Joutard, 1996, p. 45).

A ideia de utilizar fontes orais para valorizar as memórias daqueles que não possuem condições de registrá-las ainda está presente nas universidades. De fato, essa tendência possibilitou, ainda que gradativamente, que a história oral fosse validada e aceita no meio acadêmico, inclusive nas ciências humanas e sociais de forma geral.

Na Itália, no final dos anos 1960, demarcando a segunda geração, antropólogos como De Martino e Bosio, e o sociólogo Ferrarotti foram pioneiros ao utilizar a História Oral para reconstruir a cultura popular. Marcada por uma nova concepção de oralidade, essa geração se voltava aos relatos dos marginalizados, dos iletrados entre outros, e baseava-se na ideia de que se chega à “verdade do povo” graças ao “testemunho oral” (Joutard, 2006, p. 45).

Diferentemente dos métodos tradicionais, eles consideravam as fontes orais como uma “outra história” e não apenas um complemento.

Esse movimento surgiu em meio aos conflitos transformadores das lutas dos movimentos feministas e sindicalistas de 1968, defendendo uma abordagem alternativa, crítica e não conformista à historiografia tradicional. Por outro lado, na Espanha, a pesquisa com fontes orais teve pouca adesão, sendo Mercedes Vilanova uma das poucas pesquisadoras a se destacar no ramo na Universidade de Barcelona.

A terceira geração da história oral foi marcada por dois eventos importantes: o primeiro, em 1975, na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos; e o segundo, em 1976, em Bolonha, na Itália. Na França, nesse mesmo período, Joutard destacou dois grandes projetos coletivos: um focado nos arquivos orais da Previdência Social e outro na análise de etno-textos, que reuniu historiadores, etnólogos e linguistas. Na América Latina, durante a década de 1970, a história oral avançou, especialmente nas áreas de história política e antropologia. Na Itália, foi iniciado um projeto sobre o mundo operário, culminando na elaboração de um manifesto que destacava a História Oral como instrumento para estudar as classes populares.

Em 1973, foi instituído o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil pela Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), com o objetivo de, por meio de relatos orais, “pensar e entender melhor o Brasil daquele período” (Camargo, 1999, p. 23).

É importante destacar que a História Oral no Brasil, assim como em outros países da América Latina que passaram por regimes ditatoriais, foi incorporada em sintonia com o processo de redemocratização, diferenciando-se, portanto, do papel desempenhado pela história oral em contextos europeus ou norte-americanos. Além disso, a História Oral Brasileira se distingue da chamada “história oral mundista” pela impossibilidade de aplicar os mesmos critérios analíticos utilizados por autores estrangeiros para estudar questões como a escravidão, a miscigenação e as populações marginalizadas e excluídas (Reinaldo; Saeki; Reinaldo, 2003, p. 66).

Essa distinção, contudo, não inviabilizou o intercâmbio de experiências acadêmicas. O próprio CPDOC-FGV, durante o auge de seu Programa de História Oral, trouxe ao Brasil dois especialistas norte-americanos. Embora esses profissionais não priorizassem questões metodológicas, possuíam vasta experiência com o uso do gravador e as particularidades técnicas das entrevistas (Camargo, 1999, p. 23).

Os teóricos Reinaldo, Saeki e Reinaldo, (2003) corrobora o pensamento de Camargo (1999) quando diz:

Nesse contexto, após 40 anos de sua existência, a história oral suscita outras questões a serem discutidas, entre elas: a sua confiabilidade, suas realizações e a necessidade de avaliar as mesmas. Para tanto o autor apresenta dois problemas relacionados que merecem solução. O primeiro refere-se ao gerenciamento dos registros, onde o controle de dados torna-se cada vez mais imperativo. O segundo ponto está associado à utilidade que esses dados têm para a profissão do historiador (Reinaldo; Saeki; Reinaldo, 2003, p. 66).

Para os autores, é inegável que apesar de tantos anos, a história oral ainda enfrenta desafios que demandam reflexão crítica, especialmente em relação à sua confiabilidade, às conquistas e à avaliação contínua de seus métodos e resultados. Eles apontam dois problemas principais: o primeiro é o gerenciamento adequado dos registros, enfatizando a necessidade de controle e organização rigorosa dos dados, o que torna indispensável diante do aumento de informações disponíveis. O segundo problema está relacionado à relevância prática desses dados para o trabalho do historiador, sugerindo que é essencial garantir que os registros obtidos contribuam efetivamente para a análise histórica e para a compreensão do passado.

A criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) em 1994, durante o Segundo Encontro Nacional de História Oral, realizado no CPDOC-FGV, reuniu historiadores orais de várias regiões do Brasil, ampliando o compartilhamento de experiências entre eles. Esse movimento colaborativo resultou na realização de diversos eventos no país e culminou na escolha do Brasil como sede do X Congresso Internacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro em 1998. Esse congresso impulsionou a criação de uma revista semestral e de núcleos de pesquisa dedicados à história oral em várias instituições (Camargo; D'Araújo, 1999).

Nas décadas seguintes, os estudos em história oral ganharam força. Durante os anos 1980, ocorreram encontros internacionais e foi criada uma associação de historiadores orais, consolidando a prática. No Japão em 1986, segundo Joutard (1996):

[...] a sociedade de Ciência Histórica organizou o primeiro simpósio de história oral; os debates teóricos e historiográficos destacaram as possibilidades da história oral, em particular na história da última guerra, e deram ensejo, dois anos depois, a duas publicações. (Joutard, 1996, p. 48).

Na década de 1990, considerada a quarta geração, fatores como a queda do Muro de Berlim, as transformações no Leste Europeu e os estudos sobre o stalinismo impulsionaram o uso das fontes orais. Nesse período, a história oral se firmou como ferramenta essencial para

compreender o "tempo presente", com avanços significativos na metodologia e organização teórica.

No Brasil, em 1975, como afirma Ferreira (2007, p. 134): “a Fundação Getúlio Vargas criou o primeiro programa de história oral destinado a coletar os testemunhos dos líderes políticos brasileiros”. O programa também passou a ofertar cursos sobre história oral realizando pesquisas sobre a metodologia e a consolidando como um campo de investigação. A partir daí, novos programas de história oral foram desenvolvidos em centros de pesquisas e universidades, tais como Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da FGV (CPDOC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Laboratório de História Oral e Iconografia (LABHOI), da Universidade Federal Fluminense (UFF) (Ferreira, 2007).

Vale salientar, que grande parte dos projetos desenvolvidos nesses programas era focada nos estudos do tempo presente e das fontes orais. Como se tratava de um período em que a Ditadura Militar controlava o acesso às universidades públicas, bem como as pesquisas, foram criadas limitações quanto ao progresso e à consolidação da história oral na área de História.

Nos anos 90, estudos sobre temas contemporâneos, a revalorização da análise qualitativa, a atenção às experiências individuais, bem como a revalorização da história política foram incorporados, registrando transformações significativas nos diversos campos da pesquisa histórica. Para Ferreira (2024):

Com essas transformações ocorre um deslocamento dos interesses das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Essas mudanças no cenário historiográfico internacional e seus efeitos no Brasil funcionaram como estímulos importantes para muitas renovações nos campos das pesquisas no Brasil. (Ferreira, 2024, p. 76).

Foi diante desse contexto que em 1993 foi realizado na Universidade de São Paulo - USP, o I Encontro Nacional de História Oral. A ideia era criar uma associação de história oral que pudesse auxiliar pesquisadores interessados pelo tema. Apesar do interesse despertado, optou-se durante o evento pela criação de uma comissão que, durante um ano, mobilizaria os pesquisadores, preparando as condições para enfim concretizar a criação da associação.

Segundo Joutard, a história oral se divide em duas vertentes principais: uma voltada para elites e figuras notáveis, próxima às ciências políticas, e outra centrada nas "populações sem história", com uma abordagem próxima da antropologia. O autor destaca ainda a conexão da história oral com disciplinas como sociologia e linguística, que também utilizam a pesquisa

oral. Inicialmente, a história oral era vista como um complemento a outras fontes documentais e focada em personagens centrais. Contudo, a abordagem antropológica da história oral ganhou força, explorando experiências nacionalistas e ampliando significativamente os métodos dessa prática.

Na visão do autor, a oralidade tem papel mais evidente na antropologia, por estudar sociedades sem registros escritos, marcadas por tradições orais. Embora fontes orais tenham sido usadas desde a antiguidade, com Heródoto e Tucídides, foi somente mais tarde que outras áreas das ciências humanas e sociais passaram a incorporá-las, consolidando o campo da história oral. Essa abordagem interdisciplinar valoriza contribuições de áreas como psicologia, linguística, folclore e semiótica, empregando métodos diversos para análise de relatos orais. Assim, a história oral se estabelece como um diálogo entre a história e as ciências sociais.

Apesar disso, há divergências sobre o conceito de história oral. Enquanto autores como Joutard e Tourtier-Bonazzi a consideram uma metodologia ampla e complexa, outros pesquisadores a entendem como uma área de estudo objetiva, com foco em procedimentos como a condução de entrevistas e as dinâmicas entre entrevistador e entrevistado.

A utilização da História Oral como metodologia de pesquisa está intrinsicamente ligada a procedimentos previamente estabelecidos, a métodos de análise e pesquisa, sendo um desses procedimentos é prática da entrevista. Para Ferreira e Amado (2001, p.16), a história oral, como metodologia de pesquisa, estabelece a organização e a sistematização dos procedimentos necessários para a coleta e análise de informações. Esses procedimentos envolvem desde a escolha dos tipos de entrevistas até as implicações das transcrições, nas quais se incluem suas vantagens e desvantagens, o que influencia na relação entre o historiador e os entrevistados.

Ao considerar a entrevista como um dos principais métodos já utilizados na história, é necessário analisar sobre suas características enquanto etapa de investigação. Essa prática se baseia na narração dos fatos trazidos à luz pelo entrevistado ao contar sua história ou a história da comunidade a que pertence. Nesse sentido, “narrar consiste em expressar o significado da experiência através dos fatos” (Portelli, 1996, p. 62).

Os critérios para elaborar boas perguntas e obter respostas relevantes são fundamentais na construção de uma pesquisa baseada em fontes orais. Após determinar o formato da entrevista e selecionar o perfil do grupo a ser estudado, é necessário avaliar as respostas obtidas. Isso pode ser realizado de três maneiras: “confrontando-as com fontes externas, comparando

com as respostas de outros entrevistados ou analisando as dúvidas e hesitações expressas pelo entrevistado” (Lodi, 1977, p. 19).

No artigo intitulado “Arquivo: Propostas Metodológicas”, de Chantal de Tourtier-Bonazzi, também presente no livro *Usos e abusos da história oral*, a autora enfatiza a importância de um trabalho meticuloso na coleta de depoimentos orais. Ela destaca que é essencial selecionar a testemunha, escolher o local da entrevista e planejar o roteiro. Na seleção das testemunhas, recomenda-se que o entrevistador organize o grupo a partir de critérios como faixa etária, alinhados ao tema e ao período histórico em foco.

Para Tourtier-Bonazzi (2006), o processo exige paciência e atenção do historiador, que deve limitar o tempo da entrevista e evitar perguntas excessivamente detalhadas, para não confundir o entrevistado. É importante que o entrevistador escute atentamente, respeite o entrevistado e leve em conta sua psicologia, além de construir uma relação de confiança por meio de encontros prévios. Essa conexão pode influenciar decisivamente no sucesso ou no insucesso da entrevista, que poderá ser tanto produtiva quanto pouco útil à pesquisa.

O local da entrevista também é crucial. Deve ser um ambiente tranquilo e confortável para o entrevistado. Além disso, a preparação do entrevistador envolve leitura prévia de materiais sobre o tema e a elaboração de um roteiro que deve ser compartilhado com o entrevistado. As entrevistas podem ser dirigidas, semi-dirigidas ou não dirigidas, cada qual com vantagens e desvantagens: a dirigida segue um questionário fixo; a não dirigida pode levar o entrevistado a se afastar do tema; já a semi-dirigida equilibra a estrutura e a espontaneidade, sendo a mais recomendada.

Na etapa de transcrição, algumas normas devem ser seguidas: O entrevistador deve realizar a transcrição o quanto antes; Trechos inaudíveis devem ser indicados entre colchetes; Pausas e silêncios devem ser marcados com reticências; Pessoas mencionadas podem ser identificadas por iniciais, se necessário; Palavras com forte entonação devem estar em negrito; Risos e outras reações devem ser anotados; Subtítulos podem ser inseridos para facilitar a leitura; Erros evidentes, como datas ou nomes, devem ser corrigidos.

O processo de transcrição também se revelou uma etapa essencial da pesquisa, pois permitiu iniciar a reflexão analítica sobre os dados coletados. Segundo Meihy e Ribeiro (2011) a transcrição é uma etapa relevante para o pesquisador, um processo que em muitas vezes é negligenciado quando preterido a terceiros. Para os autores, “a transcrição é uma das fases de grande importância à construção e à análise da documentação escrita” porque “é outro momento

de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa” (Meihsy; Ribeiro, 2011, p. 107). Com isso, ao transcrever os relatos das professoras entrevistadas, esta pesquisa considera esse momento como parte integrante do processo analítico, permitindo refletir sobre os sentidos atribuídos à experiência docente a partir de uma escuta sensível e crítica.

As gravações originais devem ser preservadas, pois são os documentos primários. Caso a testemunha solicite a revisão de suas declarações, ou se novas informações surgirem, o texto transcrito poderá sofrer alterações. Nesse caso, é recomendado que o transcritor assine um Termo de Responsabilidade.

Em relação à publicação, Tourtier-Bonazzi (2006) observa que diferentes profissionais abordam as transcrições de maneira diversa. Enquanto alguns transformam os relatos em textos literários, buscando captar o ritmo e as emoções do depoimento, linguistas e sociólogos preferem publicar as transcrições com máxima fidelidade. Por sua vez, historiadores geralmente organizam os depoimentos de forma cronológica e clara, eliminando repetições e apresentando perguntas e respostas sem emitir opiniões pessoais. Para atender às exigências editoriais, as transcrições devem ser fiéis ao discurso e acessíveis ao leitor.

A despeito disso, Le Goff (1998, p. 08) ressalta que estas características fazem parte de “[...] uma história do poder sob todos os seus aspectos, nem todos políticos, uma história que inclua notadamente o simbólico e o imaginário”. Aqui, o autor apresenta a ideia de que historiador deve considerar as formas de organização social e as representações nelas contidas. Esta corrente historiográfica recebeu o nome de “História Nova”. Em tese, este movimento historiográfico – A Escola dos Annales – liderado por Lucien Febvre e March Bloch em conjunto com outros historiadores, buscava a ampliação da História Tradicional a partir de uma abordagem interdisciplinar. O ideal seria abranger outras áreas do conhecimento a fim de analisar os processos históricos e compreender a sociedade em uma perspectiva holística.

O grupo ampliou o território da história abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e do desenvolvimento de novos métodos para explorá-los. Estão também associadas à colaboração com outras ciências ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes das ciências sociais (Burke, 1997, p. 126).

Ao considerar a História Oral um elemento basilar de investigação, cabe salientar que ela se dirige especialmente à memória dos atores envolvidos em pesquisas, suas vivências e experiências. Neste trabalho, as experiências docentes das professoras entrevistadas ganham centralidade como fonte histórica, revelando como a memória individual e coletiva contribui para a compreensão dos sentidos da profissão e das práticas educativas em contextos específicos.

Com relação ao uso da memória como fonte histórica, persiste ainda hoje uma série de polêmicas sobre como ela deve ser tratada. Momentos que, a partir da oralidade, podem ser documentados e transformados em fontes de pesquisa levantam debates sobre a legitimação da História como ciência. Diante disso, surgem questionamentos: como a memória pode ser organizada e validada como um elemento construtivo para a interpretação histórica? Como os historiadores devem utilizar fontes tidas como registros memorialistas, a exemplo das fontes orais?

Para referenciar o uso de relatos orais na construção de uma reflexão correlacionada à História, é preciso recorrer a tempos recuados. No século XVI, Bernardino de Sahagún, um frade franciscano espanhol, munido de curiosidade e da pretensão de entender os povos nativos, conquistados pelos espanhóis, resolveu entrevistá-los. O intuito seria registrar seus depoimentos sobre a Conquista das Américas, detalhando que e como havia acontecido.

À luz do desenvolvimento da História Oral, hoje tal atitude causaria uma enorme dor de cabeça. Vários questionamentos viriam à tona, dentre alguns, a reflexão sobre até que ponto o entrevistador não estrutura ou motiva as respostas dos entrevistados em uma determinada direção. Sabe-se que há diversos problemas ao transcrever o registro oral para o registro escrito, como a passagem de uma língua a outra, a maneira como que a pergunta é realizada pelo entrevistador, a escolha de uma pergunta. A falta de atenção a essas condições, pode causar más interferências para o desenvolvimento da entrevista. A fim de entender melhor estas considerações, vejamos uma explicação no fragmento a seguir:

[...] a entrevista de história oral é resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado. Note-se que, se chamo isso de ação é porque estou indo um pouco além da constatação inicial de que a entrevista é uma construção do passado. Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias (Alberti, 2004, p. 35).

A partir das indagações de Alberti, fica evidente a importância de trabalhar os trâmites da entrevista com seriedade, assim como todo o processo de transcrição, análise e arquivamento. No ato de documentar fatos, relatos e ações, há, por parte do pesquisador, a necessidade de elaborar documentos fidedignos, a fim de não distanciar a constituição dos fatos e memórias daquilo que realmente fez parte do processo histórico.

Ainda no século XVI, como vimos com Bernardino de Sahagún, esse caminho estava aberto aos historiadores e cronistas renascentistas. No século XVIII, houve um declínio da credibilidade historiográfica nos registros orais, sob a justificativa de não atender o padrão de cientificidade e as ideias de objetividade impostas pelo Iluminismo. A memória individual, até então movida a subjetividades e particularismos, é colocada sob suspeição por uma ciência que pretendia alcançar a verdade e a objetividade.

No século XIX, a descrença prossegue em alguns setores da historiografia, sobretudo no seio do Positivismo. O propósito dos registros orais seguem os padrões de objetividade e universalismo continuaram vigentes como herança do Iluminismo. Durante o Historicismo, a segunda grande corrente historiográfica da época, a utilização dos relatos orais memorialísticos já é bem-vista e aceita. Mas ainda existem conjecturas entre alguns historiadores.

Ainda persistem muitas incertezas em relação aos usos historiográficos da Memória, porque a História está buscando seu espaço como Ciência, como campo epistêmico e profissional que pretende se diferenciar da reflexão sobre o passado e as sociedades que vinha sendo construída por pensadores e historiográficos “amadores”, entre eles, os memorialistas, biógrafos, viajantes, literatos, políticos ou mesmo teólogos. É por este e diversos outros motivos que a memória enquanto fornecedora de materiais é colocada sob suspeita.

A utilização historiográfica dos relatos orais nos anos posteriores se tornava uma ameaça, já que o problema em amparar a História em documentos era o fato de os registros, até então, serem afetados pela subjetividade. No século XX, os historiadores do movimento dos Annales e os novos marxismos iniciaram um processo que iria permitir a expansão de fontes e objetos de estudo, possibilitando, anos mais tarde, um resgate vantajoso das relações entre História e relatos produzidos pela memória.

Como o intuito de expandir as fontes, começaram a captar as pessoas comuns, e não apenas os grandes sujeitos ligados à Política. Estimula-se com a iniciativa uma diversificação que nas últimas décadas do século XX (1980) atingiria também os relatos produzidos por memórias, ocasionando o surgimento de um novo conceito historiográfico, a História Oral. A

centralidade deste novo conceito atenta às singularidades com ênfase na pessoa comum que habitualmente está incluída dos documentos escritos oficiais, dos jornais, das crônicas etc.

Da mesma maneira, a necessidade da perspectiva de uma História-Problema, também favorece a História Oral, pois a intenção não seria recuperar os fatos, mas problematizá-los. Captar registros múltiplos por meio de entrevistas ou/e depoimentos, torna-se um método vantajoso para multiplicar diferentes pontos de vista, confrontá-los, opô-los aos fatos propriamente ditos e enfim, problematizá-los. .

A História Oral abre precedentes sob esta nova perspectiva, e começa a reger seus próprios lugares institucionais. Alistair Thomson, em sua intervenção no ensaio coletivo “Os Debates sobre Memória e História: alguns aspectos internacionais” (1994) situa o surgimento da História Oral nos anos 1970, na Grã-Bretanha e na Austrália (Thomson, Frisch e Hamilton, 2002, p.65). Em decorrência, a partir destes pontos iniciais a História Oral começou a ser difundida pelo mundo, ganhando grandes proporções. Na década de 80, sua utilização cresce consideravelmente. Atualmente, a História Oral é considerada como um dos campos historiográficos mais recorridos pelos historiadores.

Algumas críticas dirigidas ao método, que se posicionavam contra a apropriação das memórias individuais como fontes para a compreensão da História foram revistas. Segundo Alistair Thomson em sua intervenção nos Debates sobre Memória e História (1997), “o principal alvo dessas críticas apontava para o fato de que a memória não seria confiável [...] porque era distorcida pela deterioração física e pela nostalgia da velhice, por preconceitos do entrevistador e do entrevistado e pela influência de versões coletivas e retrospectivas do passado” (1994, p. 34).

A partir da fundamentação de teorias, métodos e técnicas e articulando esses elementos a fim de se alcançar os objetivos propostos, utiliza-se da bibliografia de Alberti (2012); e a História Oral se apresenta como um instrumento de coleta de informações que tem como foco o detalhamento dos relatos memorialísticos das professoras fundado na construção de sua trajetória docente. Desse modo, é através da história oral que as memórias individuais e coletivas são ativadas, e ao mesmo tempo recuperadas, na medida em que cada indivíduo narra sua história considerando o contexto sócio-histórico no qual está inserido e sua interpretação mediante a relação de passado e presente.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO FEMININA E DOCÊNCIA

Ao longo dos anos testemunhamos avanços expressivos relacionados à inserção e à participação das mulheres no campo profissional. Em recortes temporais anteriores, pelo discurso dos homens, as mulheres nem sempre foram consideradas aptas ou capacitadas para o trabalho. Muitas eram vítimas da invisibilidade imposta pelo patriarcado e viviam às margens da vulnerabilidade social. Além disso, essa realidade gerava uma discriminação social que as excluía do acesso igualitário a papéis de prestígio na sociedade.

As desigualdades de gênero e o controle patriarcal, embora ainda maquiados funcionavam como lápides que marcavam a subordinação das mulheres aos ideários de uma sociedade tipicamente masculina. O machismo, por sua vez, algemou o pensamento da mulher de opinião contrária do livre arbítrio em se priorizar, em suprir carências afetivas e até de exercer seus direitos subjetivos, inclusive o direito de ter acesso à leitura, às literaturas, ao conhecimento acadêmico, aos sonhos de serem profissionais. A ausência desses direitos no capitalismo se consolida por meio da sobrecarga do trabalho doméstico não remunerado e da inserção das mulheres nas linhas de produção fabril, sob condições de exploração extrema e brutalidade (Federici, 2017, p.18).

É notório que as demandas das mulheres por acesso à educação e ao mercado de trabalho exigiram delas o enfrentamento das tradicionais obrigações “femininas” como a maternidade, as funções domésticas e a responsabilidade de ocupar o “cargo” de cuidadora da família. Entre os espaços sociais aos quais as mulheres tiveram destaque e se incorporaram mais facilmente foi a docência, campo de trabalho que inicialmente era ocupado apenas pelos homens de “prestígio” na sociedade. Em consequência do favoritismo hierárquico, esses homens geralmente ascendiam a todos os níveis de carreira (Nóvoa, 1988).

No Brasil, um dos indícios que legitimou a presença das mulheres no mercado de trabalho foi o surgimento dos direitos referentes às mulheres, consagrados pela própria Constituição Federal de 1988. O documento aponta no Art. 5º – *caput* – que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, inclusive no âmbito do trabalho. No Art. 7º, inciso XXX, a Constituição proíbe diferenças salariais, de exercício de funções e critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

No entanto, ainda havia dificuldades das profissionais em ocupar posições de topo nas empresas. Antes da Constituição Federal – e essa realidade persiste ainda hoje – as mulheres eram tratadas com discriminação pelo direito brasileiro. No campo da Educação – bem como em outras áreas de conhecimento – enquanto professoras, as mulheres assumiam papéis marcados pelas desigualdades de classes, de gênero, de etnia, de salários.

Estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelam que, embora as mulheres brasileiras ganhassem em média 26,3% a menos que os homens em 2013, a desigualdade é ainda mais profunda para mulheres negras, que enfrentam taxas de desemprego mais elevadas e menor inserção no mercado formal. De acordo com dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), no quarto trimestre de 2023, o desemprego entre mulheres negras chegou a 11%, enquanto entre as não negras foi de 7% (OCDE; OIT, 2024; DIEESE, 2024).

Esse cenário só intensifica as dificuldades que impedem as mulheres de conquistar seus espaços no mercado de trabalho. Além disso, elas ainda sofrem as consequências por serem mães, negras, pobres, indígenas, LGBTQIAPN+, e por essas questões, não avançam nas carreiras profissionais na mesma proporção que os homens.

Outro ponto a considerar é que o conceito de trabalho mudou e se modernizou ao longo do tempo. Os avanços tecnológicos advindos da industrialização transformaram as dinâmicas produtivas, tornando o trabalho não apenas um meio de subsistência, mas também um instrumento de transformação política e social. Esse processo impactou diversas áreas, incluindo a docência, que passou a se ajustar aos preceitos acadêmicos, ao campo epistêmico e à pesquisa. Para as mulheres, essas mudanças representaram uma oportunidade de buscar caminhos profissionais antes restritos aos homens, reivindicar autonomia social e ascender profissionalmente em diferentes níveis de carreira.

Nesse contexto, a profissionalização feminina no campo da docência tornou-se um tema central nos debates sobre gênero, trabalho e educação. Historicamente, a presença das mulheres na Educação Superior cresceu significativamente, refletindo transformações sociais e políticas que ampliaram o acesso à formação acadêmica e às oportunidades profissionais. De acordo com as estatísticas divulgadas no Censo da Educação Superior, em 2022, as mulheres correspondiam a 57,5% dos matriculados em cursos de graduação. “As mulheres permanecem

maioria nas matrículas de graduação presencial e a distância, com predominância em áreas como saúde, educação e serviços sociais” INEP/MEC (2023, p. 24).

No entanto, essa expansão não ocorreu sem desafios, especialmente no que diz respeito à consolidação da docência como uma carreira estruturada e ao reconhecimento do desenvolvimento profissional das professoras ao longo de suas trajetórias.

O desenvolvimento profissional docente é um conceito fundamental para compreender os processos de formação continuada, especialização e ascensão na carreira acadêmica. No caso da carreira de Docentes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Brasil, o percurso docente envolve não apenas a atuação em sala de aula, mas também a participação em atividades de pesquisa, extensão e gestão, que se tornam cada vez mais relevantes na progressão para cargos de maior prestígio, como a carreira de Professor Titular. Essa posição, geralmente associada ao ápice da trajetória acadêmica, exige não apenas excelência no ensino, mas também um histórico consolidado de produção científica e contribuição institucional.

Empreendemos uma reflexão sobre a profissionalização feminina na docência, analisando os desafios enfrentados pelas professoras em sua trajetória profissional e as dinâmicas que envolvem a progressão na carreira acadêmica. A partir desse debate, buscamos compreender as implicações do gênero na construção das trajetórias docentes e os mecanismos institucionais que influenciam o reconhecimento e a valorização das professoras no ensino.

Reitera-se a delimitação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), enquanto lócus de investigação, e a Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico como categoria profissional a ser pesquisada.

2.1 Desenvolvimento Profissional Docente e Gênero

Ao longo da história da profissionalização docente, é possível identificar concepções tradicionalistas que associam a profissão à ideia de “vocação”. Desde os primórdios da institucionalização do ensino, a docência foi compreendida como uma atividade inerente a indivíduos dotados de uma suposta predisposição natural para o cuidado e a manutenção das relações humanas. Esse entendimento contribuiu para que, historicamente, o magistério fosse

progressivamente vinculado ao universo doméstico, sendo desempenhado, muitas vezes, em paralelo às tarefas do lar.

Durante os séculos XIX e XX, essa perspectiva foi reforçada por discursos que exaltavam a dedicação e o amor ao ensino, obscurecendo, assim, as reais condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Como pontua Bruschini (1988, p. 73), “a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho”. Diante desse contexto, Ramalho e Carvalho (1994, p. 52) explicam que a docência foi incorporada a um conjunto de responsabilidades invisibilizadas, como o trabalho doméstico, os cuidados com crianças e a reprodução das condições cotidianas de vida. Tais atividades, desprovidas de remuneração formal, eram marcadas por uma forte carga afetiva e um senso de obrigação moral.

Entretanto, ao longo do tempo, as escolas deixaram de ser meras reprodutoras dos padrões sociais e passaram a desempenhar um papel ativo na construção de significados que impactam a formação dos indivíduos. Dessa forma, ao invés de apenas perpetuar concepções tradicionais, as instituições educacionais passaram a ser espaços que influenciam o desenvolvimento humano da infância à vida adulta, assumindo uma função essencial na sociedade contemporânea.

Nos anos finais do período imperial, as Escolas Normais começaram a abrir suas portas para as mulheres, permitindo sua inserção na formação docente. Para Nascimento (2018), essas instituições constituíam espaços escolares específicos onde se produziam e veiculavam saberes profissionais e modos próprios de formação docente, refletindo os movimentos pedagógicos do século XX. Ainda segundo Nascimento (2018, p.16), esses saberes davam suporte ao preparo profissional do Magistério e seguiam a lógica do movimento pedagógico mundial.

Em algumas dessas instituições, foi adotado o modelo de coeducação, fundamentado na crença de que a Educação Infantil deveria ser uma responsabilidade feminina. Esse argumento se sustentava na ideia de que a mulher já desempenhava naturalmente um papel educador dentro do ambiente doméstico, sendo, portanto, uma extensão de suas funções maternas. Essa concepção foi defendida por intelectuais e políticos da época, que viam na docência um desdobramento do papel tradicional feminino na sociedade (Tanuri, 1979, p. 41; Siqueira, 1999, pp. 220-221). Nos últimos anos do regime monárquico, já se delineava a futura participação das mulheres na estrutura educacional brasileira.

Até a Independência do Brasil, em 1822, a educação popular era inexistente, sendo o acesso à instrução restrito a grupos privilegiados. Somente com a promulgação da Lei de 1827 foi estabelecido o ensino público e gratuito, garantindo, pela primeira vez, a possibilidade de escolarização para a população em geral. No entanto, essa expansão da educação ainda previa a separação entre meninos e meninas, mantendo a distinção de gênero dentro do ambiente escolar.

[...] A lei que fora convertido o projeto de ensino em 15 de outubro de 1827 isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas a quatro operações. Acabara-se, pois, por introduzir diferenças entre os currículos das escolas primárias masculinas e femininas, o que representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para qual de nada serviria o conhecimento da geometria, e ainda do conhecimento que se tinha do grau de ignorância das que se candidatariam aos postos magisteriais (Saffiotti, 2013, p. 274).

No período em questão, as mulheres estavam majoritariamente dedicadas às atividades domésticas, mesmo após a educação ter sido reconhecida como um direito garantido por lei. No entanto, o acesso ao ensino permanecia restrito às camadas mais abastadas da sociedade, evidenciando o caráter classista da instrução formal. Esse cenário era reflexo de uma economia agrária, fortemente dependente do trabalho escravizado, que não demandava a ampliação da educação escolar de maneira equitativa.

Dessa forma, grande parte da população, incluindo as mulheres, era excluída desse processo educacional. O ensino de disciplinas como a geometria, por exemplo, era reservado aos homens e utilizado como critério para determinar níveis salariais, perpetuando a discriminação de gênero por meio da desigualdade de remuneração. Como apontam Ramalho e Carvalho (1994, p. 52), “a ideologia do dom feminino tem sido utilizada pelas professoras como estratégia de defesa de um espaço ocupacional, sugerindo ‘adequabilidade’ dos estereótipos femininos ao magistério infantil”. A docência era percebida como uma extensão das funções maternais e domésticas, o que resultava em uma profissão pouco valorizada e de baixa remuneração para as mulheres.

De acordo com Tanuri (2000, p. 66), em diversas províncias, órfãs institucionalizadas eram direcionadas ao magistério como alternativa ao casamento ou ao serviço doméstico, além de serem utilizadas para suprir a carência de professores no ensino primário a custos reduzidos. Tambara (1998) destaca que essa “feminização precoce do magistério” teve, ao longo da

história, um impacto significativo no seu baixo prestígio social e na desvalorização salarial da profissão.

Neste sentido, Tanuri (2000), assinala que:

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (Tanuri, 2000, p. 66).

As Escolas Normais começaram a obter maior reconhecimento a partir da década de 1870, período em que as ideias liberais de democratização da educação, obrigatoriedade do ensino primário e liberdade de instrução ganharam força. No entanto, foi por meio da profissionalização na área educacional que as mulheres começaram a romper com o confinamento ao espaço doméstico e passaram a ocupar gradativamente o espaço público. Esse avanço possibilitou que, ao longo dos anos, elas refletissem e lutassem contra a estrutura hierárquica de gênero, fortemente baseada em um modelo patriarcal sustentado pelo machismo, autoritarismo e desigualdades de classe e raça.

Durante a segunda metade do século XIX, a saída progressiva dos homens da docência foi impulsionada pela ampliação das oportunidades de formação e emprego nas indústrias, resultado da expansão do capitalismo. Como destaca Santos (2016), essa migração da força de trabalho masculina para setores mais bem remunerados e socialmente prestigiados reforçou as desigualdades de gênero no magistério.

A partir desse contexto, as Escolas Normais passaram a ser predominantemente frequentadas por mulheres, consolidando a percepção, ainda que fundamentada no senso comum, de que elas possuíam maior aptidão para a educação infantil. Nesse cenário, muitos intelectuais passaram a defender a ideia de que o magistério, sobretudo na infância, era uma vocação feminina. Como argumentam Ramalho e Carvalho (1994, p. 52), essa ideologia mascarava as condições precárias do trabalho docente, ao mesmo tempo em que atribuía às professoras um papel central no processo de civilização de uma sociedade marcada pelo analfabetismo, conforme os discursos oficiais da época. Desse modo:

A ideia de que a mulher é elemento moralizador por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância para a moralidade dos povos passa a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. A velha mentalidade patriarcal começava a ceder espaço às

filhas, frente aos apelos oficiais que se intensificavam [sic] (Chamon, 1996, p. 10).

Discutir sobre a institucionalização das Escolas Normais é essencial, pois nos permite compreender que essas instituições marcaram o início da profissionalização feminina no magistério. Diante desse contexto, Chamon (1996) mostra que, no passado, a entrada das mulheres na educação foi incentivada não porque se acreditava que elas tinham as mesmas capacidades que os homens, mas porque eram vistas como responsáveis por ensinar valores morais e bons costumes.

A escola era considerada um lugar onde a mulher poderia “moralizar” a sociedade, formando cidadãos corretos, de acordo com os padrões morais, sociais e culturais estabelecidos pela sociedade em questão para determinados grupos e seus recortes. É paradoxal que a mulher – que precisava ser validada o tempo todo por uma figura masculina – tenha tido essa incumbência de moralizar a sociedade. Observa-se, também, um vínculo muito forte com a questão do maternar.

Com o avanço da industrialização e a busca pela modernização da economia, a educação passou a ser concebida como um fator estratégico para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, sua principal função foi direcionada à qualificação da força de trabalho, tornando-se um elemento essencial para impulsionar o progresso nacional. Dessa forma, a educação foi associada ao papel de vanguarda do desenvolvimento, com o objetivo de capacitar a população para as novas demandas produtivas.

Diante desse cenário, cresceu a necessidade de investimentos na educação feminina, impulsionados pela saída progressiva dos homens da docência em busca de oportunidades mais prestigiadas em outros setores. Esse movimento resultou, a partir da década de 1940, em uma nova configuração do magistério, marcada pela intensificação da presença feminina no ensino primário — fenômeno historicamente conhecido como *feminização da profissão*.

A Feminização do Magistério no Brasil esteve ligada à ideia de vocação feminina, mas, com as demandas de modernização e cidadania, tornou-se necessário que as mulheres buscassem maior formação. As Escolas Normais que se expandiram, entre 1930 e 1940, e depois, com a redemocratização, passaram a certificar professoras, contribuíram para sua inserção massiva no Ensino Primário e Secundário. Esse movimento abriu também espaço para que as mulheres acessassem cursos superiores, ampliando sua presença no campo educacional.

Ao longo do tempo, esse debate tornou-se fundamental para a defesa da formação específica dos futuros professores, consolidando a ideia de que a docência exigia preparo adequado. Contudo, a partir dos anos 1940, a divisão de funções dentro do magistério começou a se acentuar, estabelecendo campos distintos de atuação para homens e mulheres nos diferentes níveis de ensino.

Para Costa (2014):

[...] as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos (Costa, 2014, p. 5).

As palavras da autora evidenciam como a educação reforçava a divisão de gênero desde os primeiros níveis de ensino. As meninas eram instruídas com foco em habilidades domésticas e comportamentos considerados adequados para a vida em sociedade, enquanto os meninos recebiam uma formação mais ampla, voltada para o desenvolvimento de capacidades acadêmicas e preparação para espaços públicos e profissionais. A partir do contexto, certifica-se de que a docência feminina se desenvolveu dentro de um contexto patriarcal, no qual as mulheres eram responsáveis por transmitir conteúdos restritos, reforçando papéis socialmente construídos.

As sucessivas reformas das Escolas Normais, acompanhadas da certificação em magistério, reconhecida como formação de Nível Médio e das mudanças curriculares voltadas à preparação técnica dos alunos normalistas, possibilitaram o avanço para a formação em nível superior. Nesse mesmo período, o fortalecimento do liberalismo no campo político-educacional coincidiu com a expansão das escolas privadas, que, diante de exigências distintas e das instabilidades sociais, econômicas e políticas do país, colocaram em debate a centralidade da Escola Normal como única via de formação docente (Almeida, 2014).

Com o Golpe Militar de 1964, as escolas e universidades passaram por um período de repressão, mas também sofreram mudanças que ainda influenciam a educação no Brasil. Uma dessas mudanças foi a obrigatoriedade da escola para crianças de 7 a 14 anos. Além disso, os professores passaram a precisar de formação de Nível Médio para dar aulas no 1º grau e da chamada Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM). Como essa habilitação podia ser oferecida por qualquer escola de 2º grau, a tradicional Escola Normal foi, aos poucos, perdendo sua função principal e sua identidade na formação de professores (Almeida, 2014).

As teses da educação revolucionária da Primeira República acabaram por se enfraquecer diante das desigualdades sociais e econômicas que atravessavam o país. O analfabetismo ainda atingia grande parte da população, e o ingresso de estudantes de baixa renda nas escolas evidenciava os limites do sistema educacional. Nesse contexto, o magistério passou por um processo de desvalorização profissional, já que muitas jovens viam na docência uma alternativa de trabalho mais acessível, ainda que com baixa remuneração. Assim, tornaram-se comuns cursos noturnos para aquelas que já atuavam no mercado de trabalho (Almeida, 2014).

Nas décadas de 1980 e 1990, o cenário da formação docente se intensificou, estruturando-se em cursos de quatro anos, com currículos que passaram a integrar conteúdos pedagógicos de forma mais sistemática. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxeram novos parâmetros legais, mas o sistema público já apresentava sinais de desgaste. Em 1996, a LDB nº 9.394 reforçou a necessidade de valorização da escolaridade dos professores, determinando que “todos os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior (artigo 62)” (Almeida, 2014, p. 88).

Diante desse novo marco regulatório, os cursos de Pedagogia ganharam destaque, ampliando sua procura e assumindo a responsabilidade pela formação de profissionais voltados para funções de gestão escolar, como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Para dar efetividade a essas mudanças, os estados federativos foram instados a realizar as devidas adequações em tempo hábil, consolidando uma nova etapa no processo de profissionalização do magistério (Almeida, 2014).

A desvalorização do magistério nos anos finais do século XX não pode ser atribuída à presença feminina na profissão. Como ressalta Almeida (1998, p. 80), a inserção das mulheres na docência teve causas objetivas ligadas às desigualdades estruturais do capitalismo, e não à sua suposta “inferioridade sexual”. Ao contrário, a presença feminina promoveu transformações significativas, impulsionando a luta contra a desigualdade de gênero e garantindo que o magistério se mantivesse firme mesmo quando homens se afastaram da carreira em busca de ocupações mais valorizadas economicamente.

A partir das décadas de 1970 e 1980, a maior parte dos professores do ensino elementar passou a ser do sexo feminino. O magistério tornou-se uma opção estratégica de trabalho público para mulheres, muitas vezes independentemente das habilidades ou características maternas. Como destaca Martins (2007), muitas mulheres viam na docência uma atividade que

mesclava compromisso, dedicação, vocação e sentimento, desenvolvendo um modelo de profissionalização que integrava dimensões técnicas e afetivas.

Essa combinação de competência e afetividade permitiu que as professoras enfrentassem desafios históricos da profissão, como baixos salários, infraestrutura precária, propostas pedagógicas impostas e desprestígio social. Martins (2007, p. 95) evidencia que, por meio da afetividade, as professoras puderam exercer suas funções com responsabilidade social e política, demonstrando que profissionalismo e sensibilidade não são incompatíveis. A feminização do magistério, portanto, não apenas assegurou a continuidade da profissão, mas também abriu caminhos para novas formas de prática docente, mais comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por avanços legais e sociais que fortaleceram a posição feminina na educação e na sociedade. O movimento feminista, aliado à luta por direitos constitucionais e à expansão da industrialização, evidenciou a necessidade de igualdade de oportunidades, reconhecimento profissional e autonomia para mulheres. Almeida (2014) ressalta que, apesar dos progressos, persistiram desafios estruturais e culturais, sendo fundamental compreender o papel do gênero na formação e valorização do magistério, bem como na superação das desigualdades históricas.

Durante um longo período, a educação formal destinada às meninas limitava-se ao Ensino Primário, com um currículo fortemente voltado para habilidades manuais, como costura e bordado. A instrução feminina esteve diretamente relacionada às transformações sociais e urbanas impulsionadas pelo desenvolvimento industrial e pela consolidação do capitalismo. Como destaca Rodrigues (2007, p. 96), a escola funcionava como um instrumento secundário dentro desse projeto, alinhada a estruturas e funções previamente definidas.

Além disso, por muito tempo, a organização dos conteúdos escolares seguiu uma estrutura sequencial e hierárquica, com disciplinas fragmentadas que priorizavam a memorização e a reprodução do conhecimento. Como apontam Araújo e Rodrigues (2010, p. 53), “o conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e o reproduzisse”. Esse modelo educacional reforçava o disciplinamento dos estudantes, refletindo os valores de uma sociedade patriarcal que utilizava a escola como instrumento de controle e formação moral.

Dentro dessa perspectiva, as questões de gênero e identidade tornam-se essenciais para compreender a trajetória histórica do magistério. Inicialmente concebida como uma ocupação

predominantemente masculina, a docência passou por um processo de feminização, especialmente no âmbito da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, consolidando a associação entre o ensino e os papéis tradicionais atribuídos às mulheres na sociedade.

A escassez de profissionais do sexo masculino dispostos a atuar na docência contribuiu para que a luta das mulheres pelo acesso à educação ganhasse força na sociedade. Dois dos motivos que constata a escassez da presença masculina no magistério e falta de interesse dos homens em atuar como docentes foram: os baixos salários e as representações sobre a docência. Segundo Enguita (1991, p. 52), “os baixos salários do ensino têm afugentado progressivamente do mesmo os varões educados, para os quais a indústria, o comércio e outros ramos da administração pública abriam novas e melhores oportunidades de emprego”. Para o autor, é a remuneração baixa que afasta os homens dessa profissão.

Embora se argumente que a limitada presença masculina no magistério esteja relacionada aos baixos salários, essa explicação não pode ser considerada isolada. Conforme Novaes (1992, p. 96), os rendimentos obtidos pelos professores, considerando a carga horária, podem ser superiores aos de outras ocupações, como trabalhos no comércio ou em escritórios, inclusive para pessoas com escolaridade de 2º grau.

Para a autora, o fator determinante seria, na verdade, a forma como a docência é socialmente representada, configurando-se como uma profissão tipicamente feminina, associada à vocação natural das mulheres para o cuidado e à maternidade:

[...] há homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de 2º grau, trabalhando no comércio ou em escritórios, que considerando a sua jornada de trabalho, têm salários inferior ao das professoras. Assim o problema está nas representações acerca desta profissão como uma atividade feminina, na qual as mulheres já nasceram com vocação para serem mães (Novaes, 1992, p. 96).

Esse movimento possibilitou a ampliação das oportunidades femininas no espaço público, garantindo-lhes um direito social que, até então, havia sido negado em razão da supremacia masculina que caracterizava a estrutura dominante do Período Imperial.

Como resultado dessa conquista, ao longo do século XX, a docência tornou-se uma profissão majoritariamente feminina. Esse processo consolidou o magistério como um campo profissional no qual a presença das mulheres passou a ser significativamente maior, fenômeno que se mantém até os dias atuais. Conforme afirmam Ramalho e Carvalho (1994, p. 52), “o

fator gênero, ou seja, o condicionamento sociocultural relacionado ao sexo dos indivíduos que ocupam uma profissão, tem um impacto profundo sobre suas práticas e concepções, influenciando diretamente a questão da profissionalização”. Especificamente no caso da docência voltada para o público infantil, observa-se uma forte conexão entre os papéis sociais e sexuais, os quais são reproduzidos por uma sociedade patriarcal.

Em 2025, tanto mulheres quanto homens enfrentam um processo contínuo de construção e desconstrução de estereótipos e padrões de comportamento que são frequentemente utilizados para justificar o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência. Esse processo reflete o legado patriarcal que ainda define as atribuições de gênero no campo educacional, determinando quais áreas são vistas como apropriadas para homens e mulheres.

Apesar da persistência de princípios conservadores e do controle masculino das instâncias administrativas da sociedade brasileira, a predominância feminina nos cursos normais e no Magistério Primário está profundamente ligada à expansão do Ensino Primário público. Simultaneamente, também reflete a luta das mulheres pelo acesso à instrução, buscando se estabelecer profissionalmente e ingressar no mercado de trabalho.

Historicamente, os papéis sociais dentro das famílias foram reproduzidos de maneira conservadora e unilateral ao longo dos anos. No entanto, observam-se diversas transformações na sociedade moderna, embora ainda convivamos em um contexto de movimentos e lutas sociais constantes. Isso porque os espaços sociais, de modo geral, continuam a ser estruturados para defender a superioridade masculina, sustentada pela ideia de que essa superioridade é algo natural, inscrito nas relações de poder.

Como aponta Bourdieu (1999), a organização social é profundamente marcada por estruturas simbólicas que favorecem o princípio masculino, o qual tende a se impor como norma universal e neutra. Essa lógica integra a discussão de que os valores, comportamentos e percepções masculinas são considerados superiores aos femininos. Essa concepção relaciona-se com as trajetórias das professoras, já que muitas das experiências vivenciadas ao longo da caminhada profissional foram permeadas por relações masculinas.

Essas relações socioculturais ultrapassam as questões biológicas e se expandem para outras concepções, levando à compreensão de que tanto mulheres quanto homens têm suas identidades construídas socialmente, longe de serem determinadas unicamente por fatores naturais. A justificativa é que:

[...] o conceito de gênero, desenvolvido pela teoria feminista na década de 80, refere-se a um sistema de relações de poder baseadas em um conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. As relações de gênero (assim como as de classe e raça ou etnia) são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto o sexo (parte biológica – órgãos) é determinado pela natureza, pela biologia, o gênero é construído historicamente, sendo, portanto, variável e mutável (Souza; Carvalho, 2003, p. 8).

É fundamental analisar a docência dentro de seu contexto histórico para compreender a construção desse campo profissional. Conforme Scott (1989, p. 4), “no caso de ‘gênero’, o seu uso envolve tanto um conjunto de posições teóricas quanto simples referências descritivas às relações entre os sexos”. Segundo a autora, o aumento dos estudos de caso sobre a história das mulheres exige uma abordagem que seja capaz de identificar tanto as continuidades quanto as descontinuidades, ajudando a compreender as desigualdades que ainda persistem atualmente, bem como as experiências sociais profundamente distintas. Esse tipo de análise demanda uma investigação que não se limite apenas a explorar a relação entre as experiências masculinas e femininas no passado, mas também examine a conexão entre a história anterior e as práticas históricas do presente.

Como resultado dessa conquista, ao longo do século XX, a docência tornou-se uma profissão majoritariamente feminina. Esse processo consolidou o magistério como um campo profissional no qual a presença das mulheres passou a ser significativamente maior, fenômeno que se mantém até os dias atuais. Conforme afirmam Ramalho e Carvalho (1994, p. 52), “o fator gênero, ou seja, o condicionamento sociocultural relacionado ao sexo dos indivíduos que ocupam uma profissão, tem um impacto profundo sobre suas práticas e concepções, influenciando diretamente a questão da profissionalização”. Especificamente no caso da docência voltada para o público infantil, observa-se uma forte conexão entre os papéis sociais e sexuais, os quais são reproduzidos por uma sociedade patriarcal.

2.2 Carreira Titular: histórico e perspectivas

Pesquisar sobre a Classe Titular nos Institutos Federais não se limita à análise de aspectos burocráticos e administrativos institucionais, mas se insere em um debate mais amplo sobre o papel da educação pública brasileira, o desenvolvimento profissional e a implementação de políticas educacionais que possam contribuir para o fortalecimento dessas instituições. Considerando a importância estratégica dos Institutos Federais no desenvolvimento educacional e social do Brasil, é possível compreender que a ocupação dos docentes em cargos de titular é fundamental, pois reconhece formalmente a trajetória profissional – pesquisa, extensão e gestão educacional – valorizando o acúmulo de experiência e saber docente, garantindo a continuidade e legitimidade nas ações pedagógicas e administrativas e fortalecendo o compromisso do Estado com a valorização do magistério federal, como previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 206, incisos V e VII). Este estudo dá ênfase aos processos de valorização da carreira, aos critérios para o acesso ao cargo de titular, bem como aos desafios enfrentados pelos docentes para atingir e manter essa posição dentro do contexto dos Institutos Federais.

A Classe Titular nos Institutos Federais representa um marco significativo na trajetória profissional dos servidores públicos do ensino no Brasil. A consolidação dos Institutos Federais, iniciada com a Lei nº 11.892, de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trouxe consigo uma série de transformações estruturais e normativas que impactaram diretamente o cotidiano acadêmico e administrativo dessas instituições. A titularidade tem se destacado como um símbolo de reconhecimento, estabilidade e, ao mesmo tempo, de desafios em termos de produção acadêmica, gestão e adaptação a novas demandas do ensino no país.

Os Institutos Federais foram instituídos com o objetivo de expandir e democratizar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Derivados das antigas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os Institutos Federais trouxeram uma nova dinâmica ao ensino, com a oferta de cursos que vão do Ensino Médio Técnico à Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Com relação à carreira docente, foi regulamentada pelo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, conforme a Lei nº 12.772, de 2012, que estabeleceu a progressão funcional baseada em titulação, tempo de serviço e avaliação de desempenho. A ascensão ao topo da carreira tornou-se possível com a instituição do cargo de professor titular, acessível através de critérios específicos de tempo de carreira e produtividade acadêmica.

No âmbito do IFRN, a Resolução nº 52/2014, do Conselho Superior (CONSUP) aprovou o Regulamento para promoção à Classe Titular da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Este regulamento detalha os procedimentos e critérios específicos para a progressão, conforme as diretrizes estabelecidas na legislação federal. No artigo 1º do Capítulo I deste regulamento, que trata das condições para a promoção à classe de titular, e que também está disposto na Lei 12.772/2012, em seu art.14, observa-se os seguintes requisitos:

I – Possuir título de doutor; II – ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; III- lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de pesquisa, ensino, extensão, gestão democrática, produção profissional relevante e representação, ou de defesa de tese acadêmica inédita. §1º - O cumprimento do interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível da classe D-IV. §2º - Aos docentes ocupantes do último nível da classe D-IV na data de 1º de março de 2013 será aplicado o interstício de 18 (dezoito meses) para a promoção à classe de titular. (Brasil, 2014, destaque do pesquisador).

No que se refere aos interstícios:

§1º. Para promoção a que se refere o *caput* observará o cumprimento do interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível da Classe D-IV. §2º. Aos docentes ocupantes do último nível da Classe D-IV, na data de 1º de março de 2013, será aplicado o interstício de 18 (dezoito) meses para a promoção à Classe Titular (Brasil, 2014, destaque do pesquisador).

Ao examinar os normativos jurídicos que regem a carreira docente dentro nos Institutos Federais, impõe-se o desafio de compreender a estrutura do cargo de titular e a profissionalização inerente a ele. Nesse sentido, nota-se que a atuação dos docentes em universidades e Institutos Federais apresenta um grau de complexidade que vai desde a dedicação exclusiva posta como critério fundamental do exercício, até a dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão. Aos docentes dispostos a adentrar nesse espaço, recomenda-se pensar a educação em sua totalidade, adaptar-se a uma visão holística e integrada do que é ser parte de uma universidade e dominar, por meio de suas ações e atividades, o conhecimento cabível e suas implicações nas mais diversas dimensões intelectuais. Agir dessa forma garante a profissionalização acadêmica e o desenvolvimento sustentável da instituição.

Como visto anteriormente, sobretudo no inciso III do art.1º, a aprovação do memorial, bem como a descrição das atividades acadêmicas e científicas desempenhadas durante o percurso profissional do docente, tornam-se uma exigência para a obtenção do cargo de titular.

A apresentação do memorial como exigência da promoção volta a ser citada no capítulo II – Da Promoção à Classe Titular por Análise de Memorial:

Art.2º. Para a promoção à Classe Titular por análise de Memorial Descritivo, o docente deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, produção profissional relevante e representação (Brasil, 2014, destaque do pesquisador)

O direcionamento de como o requerente/docente deve se candidatar ao processo de promoção e progressão à carreira de titular fica evidente entre os artigos 3º e 5º do capítulo II do Regulamento para a promoção à classe de titular da carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, especialmente na Seção I, que trata dos procedimentos e da análise da solicitação.

A despeito da solicitação de promoção à Classe Titular no IFRN, o processo se inicia com a formalização do pedido pelo docente interessado. O primeiro passo é preencher o formulário específico de solicitação, que está disponível nos canais oficiais da instituição. Em seguida, o docente deve protocolar esse formulário junto à gestão do campus onde está lotado, anexando a documentação exigida, incluindo a tese acadêmica que sustenta o pedido de promoção.

Após a protocolização, a documentação segue para análise das instâncias competentes. A Gestão de Pessoas do campus realiza uma conferência inicial dos documentos apresentados. Em seguida, a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) revisa os documentos e emite um parecer sobre a conformidade do pedido com as normas institucionais. Caso a documentação seja considerada adequada, o processo avança para a etapa final.

Na sequência, a Direção Geral do Campus emite uma portaria que oficializa a promoção do docente à Classe Titular. Ao final do processo, o setor de Gestão de Pessoas realiza o cadastro da promoção no Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE) e efetua o pagamento dos retroativos devidos.

Em conformidade com os normativos que regulam o processo de promoção e progressão à carreira de titular docente nos Institutos Federais, a apresentação do memorial descritivo é um requisito essencial para avaliar o percurso acadêmico e profissional do candidato e da candidata. Esse documento, previsto nos regimentos internos das instituições, funciona como um relato detalhado que evidencia as contribuições para o ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, além de permitir que a banca avaliadora examine a trajetória consolidada do docente e da docente, suas produções intelectuais e impactos no ambiente institucional e comunitário. O memorial se apresenta como um instrumento reflexivo e criterioso, proporcionando uma visão

abrangente da evolução do professor em suas práticas educacionais, o que se alinha com os critérios de excelência exigidos para o cargo de titular.

A Classe de Professor Titular reflete uma valorização da experiência e da contribuição acadêmico-científica do docente. Para alcançar essa posição, é necessário cumprir requisitos como tempo de serviço, produção acadêmica e participação em atividades institucionais. A titularidade é vista como um reconhecimento pelo compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quadro 3 - Estrutura das carreiras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT

2008			2025		
CARREIRA	CLASSE	NÍVEL	NÍVEL	CLASSE	CARREIRA
Carreiras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do que trata a Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008	Titular	1	1	Titular	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008
	D IV	4	4	C	
		3	3		
		2	2		
		1	1		
	D III	4	4	B	
		3	3		
		2	2		
		1	1		
	D II	2	1	A	
1					
D I		2			
		1			

Fonte: ANDES-SINDICATO NACIONAL (2025).

Como explica o Quadro 3, a estrutura das carreiras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais é erigida em diferentes classes e níveis, organizando a progressão dos docentes ao longo de sua trajetória profissional. Essa estrutura segue o Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos federais e possui especificidades que diferenciam a docência nos Institutos Federais da carreira do Magistério Superior.

Na versão de 2012, as classes identificadas por “D I, D II, D III e D IV”, passa em 2025 a ser nomeado como A, B, C e Titular. *Classe A* caracteriza a entrada na carreira EBTT, 1 nível. *Classe B* – 4 níveis; *Classe C* – 4 níveis e no final Classe Titular – 1 nível (nível máximo). Esses níveis representam estágios dentro da mesma classe. Essa alteração não necessariamente implica mudança nas regras de progressão/promoção, mas pode refletir adequações institucionais, nomenclaturas internas ou normativas complementares.

A progressão ocorre por meio de três mecanismos principais: a progressão funcional, que consiste no avanço do servidor de um nível para o outro dentro da mesma classe; a promoção por titulação, que é a mudança de uma classe para outra subsequente; e a aceleração da promoção, que permite ao docente progredir mais rapidamente nas classes iniciais ao concluir o estágio probatório, desde que possua titulação compatível (título de especialista, mestre ou doutor).

Quadro 4 – Estrutura das Carreiras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT - Comparativo

ELEMENTO DA CARREIRA	LEI Nº 12.772/2012	MP Nº 1.286/2024
ESTRUTURA DAS CLASSES	5 classes: DI, DII, DIII, DIV e Titular	4 classes, mas renomeadas como: A, B, C, e Titular
NÍVEIS POR CLASSE	DI: 2 níveis DII: 2 níveis DIII: 4 níveis DIV: 4 níveis Titular: 1 nível	Mesma quantidade de níveis. Apenas a nomenclatura muda para Classe A (inicial) até Titular
PROGRESSÃO FUNCIONAL	24 meses + avaliação de desempenho (Art. 14, §2º)	Mantém os 24 meses, mas permite redução do interstício em casos de desempenho excepcional
PROMOÇÃO FUNCIONAL	24 meses no último nível + avaliação de desempenho Classe Titular exige doutorado	Mantém exigências, mas moderniza o processo de avaliação e permite mais formatos de memorial
PROMOÇÃO À CLASSE TITULAR	Doutorado + avaliação + memorial (ensino, pesquisa, extensão e gestão)	Mantém doutorado, mas admite relatórios técnico-científicos, inovação e impacto social
ACELERAÇÃO DA PROMOÇÃO	Possível após estágio probatório com titulação (Art. 15)	Mantida e ampliada, reconhecendo experiências e titulações anteriores ao ingresso na carreira
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	Com base em critérios internos (Portaria MEC nº 982/2013)	Amplia os critérios, incluindo inovação, impacto na comunidade e interdisciplinaridade

PRODUÇÃO ACADÊMICA	Considerada na promoção à Classe Titular	Também considerada na progressão para antecipação de interstício, valorizando mestres e doutores
GESTÃO ACADÊMICA	Valorizada no memorial	Reconhecida também na progressão acelerada, quando documentada

Fonte: Autoria Própria (2025).

O quadro 4 apresenta a estrutura da carreira dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), destacando as atualizações nas versões de 2012 e 2025, com base na Lei nº 12.772/2012 e de acordo com as alterações da Medida Provisória nº 1.286, de 31 de dezembro de 2024.

Na versão de 2025, as classes identificadas por “D I, D II, D III e D IV” passam a ser nomeadas como A, B, C e Titular. Essa alteração não necessariamente implica mudança nas regras de progressão/promoção, mas pode refletir adequações institucionais, nomenclaturas internas ou normativas complementares. A progressão ocorre por meio de três mecanismos principais: a progressão funcional, que consiste no avanço do servidor de um nível para o outro dentro da mesma classe; a promoção por titulação, que é a mudança de uma classe para outra subsequente; e a aceleração da promoção, que permite ao docente progredir mais rapidamente nas classes iniciais ao concluir o estágio probatório, desde que possua titulação compatível, como título de especialista, mestre ou doutor.

A Lei nº 12.772/2012 estabeleceu diretrizes claras para o desenvolvimento funcional dos docentes EBTT, fundamentadas em tempo de serviço, avaliação de desempenho e titulação. Já a MP nº 1.286/2024 trouxe inovações, especialmente na valorização da produção acadêmica, na flexibilização dos formatos de memorial e na possibilidade de aceleração da promoção com base em desempenho ou experiência prévia. Essa modernização visa atender às demandas contemporâneas da Educação Federal, equilibrando reconhecimento do mérito com responsividade institucional.

Como vimos, a Classe Titular representa o ápice da carreira EBTT e é alcançada após um longo percurso de progressões e promoções. Para atingir essa posição, o docente deve atender a critérios rigorosos, que incluem a obtenção do título de doutor, tempo mínimo de serviço na classe D IV e uma avaliação de desempenho que comprove contribuições significativas para a instituição e para a área de atuação. A promoção à Classe Titular confere maior prestígio acadêmico e salarial, consolidando o docente como uma referência dentro da

instituição. Além disso, essa posição está associada a um nível elevado de responsabilidade, incluindo a liderança em projetos institucionais, a orientação de novos docentes e a participação ativa no desenvolvimento das políticas educacionais dos Institutos Federais.

3 VOZES DAS PROFESSORAS TITULARES DO IFRN

Neste capítulo são apresentadas as histórias de vida e trajetórias profissionais de três professoras titulares do IFRN, cujas narrativas foram colhidas por meio de entrevistas pautadas no método da História Oral. A partir dessas entrevistas, buscou-se compreender os desafios, conquistas e significados atribuídos à carreira docente, analisando como suas experiências individuais se entrelaçam com a história da instituição e com os contextos educacionais mais amplos.

Ao reconhecer e registrar as vozes/memórias dessas professoras, o presente capítulo evidencia o papel transformador que elas exercem dentro do IFRN e no cenário educacional brasileiro. Mais do que relatos individuais, suas histórias revelam os desafios enfrentados pelas mulheres no decorrer de suas profissionalizações, bem como as conquistas que redefinem paradigmas e inspiram futuras gerações de docentes.

A participação dessas professoras nas entrevistas se torna, portanto, um ato fundamental para a valorização da memória e da experiência docente. Ao compartilharem suas trajetórias, contribuem não apenas para o registro histórico da instituição, mas também para a reflexão sobre os caminhos percorridos e os desafios enfrentados por mulheres no ensino profissional. Suas vozes ressoam como testemunhos vivos de um percurso marcado por conquistas acadêmicas, enfrentamentos institucionais e compromissos com a formação de novas gerações. Essa disponibilidade em compartilhar suas histórias também fortalece a importância da História Oral como ferramenta para compreensão da identidade profissional e dos significados que envolvem a docência no Ensino Federal.

3.1 As protagonistas: conhecendo as professoras pesquisadas

Nenhum termo define melhor o papel das professoras no cenário acadêmico do que “Protagonistas”. Por séculos, as mulheres protagonizaram acontecimentos e fatos que marcaram a história. Foram protagonistas da luta de classes e de gênero, intensificada pela divisão sexual e social do trabalho; da conquista dos direitos trabalhistas; da reivindicação por igualdade salarial nas ruas; da ocupação de espaços majoritariamente masculinos e do acesso à

profissionalização, entre outros. Foram protagonistas também de suas próprias histórias, trajetórias e narrativas, em diversos cenários e situações de suas vidas.

No mundo das Artes Cênicas, o protagonista é o personagem central da narrativa, em torno do qual se desenvolvem todas as ações e os objetivos centrais do enredo. Seu papel frente aos demais que constroem a trama é o de maior destaque. Diante dos traços que fazem um simples ator se tornar um protagonista, destacam-se a persistência em atingir os objetivos profissionais, a curiosidade constante e a maleabilidade diante de possíveis mudanças decorrentes das experiências. Sznclwar (2015) ao conceituar o termo protagonista, diz:

O protagonista é o ator principal, aquele que está no centro da cena. [...] e estar no centro da cena está ligado a questão do eu, a existência de cada um enquanto indivíduo dotado de sua singularidade, fruto de uma história que sempre pessoal e vivida na relação com o outro. Uma relação que é subjetiva e intersubjetiva. (Sznclwar, 2015, p.13).

Sznclwar (2015) destaca que o protagonista, enquanto ator principal no centro da cena, representa mais do que um simples papel ou posição; ele é a expressão singular do “eu”, uma identidade construída a partir da própria história pessoal e das relações vividas com os outros. Essa ideia ressalta a importância da dimensão subjetiva e intersubjetiva na constituição da identidade, indicando que o sujeito não se forma isoladamente, mas em constante diálogo e interação com seu contexto social e as pessoas ao seu redor.

Essa concepção contribui significativamente para a análise das trajetórias profissionais, como as das professoras, ao evidenciar que suas experiências e identidades são construídas não apenas a partir de eventos individuais, mas também pela complexa rede de relações e influências sociais que as envolvem. Essa compreensão amplia o olhar para além do percurso formal, destacando as dinâmicas sociais e culturais que moldam a atuação dessas mulheres.

Nesse sentido, é impossível não relacionar a simbologia do termo “protagonista” com as representações históricas do papel da mulher enquanto profissional nas dinâmicas sociais. Apesar de, por décadas, as mulheres terem sido submetidas ao silenciamento, à dominação masculina e ao controle patriarcal, que restringiram suas vozes em um sistema tradicionalmente misógino e machista, muitas, por meio da resistência, transformaram o silêncio em uma estratégia de afirmação e defesa pessoal, fazendo dele uma arma a seu favor, mesmo diante da invisibilidade imposta.

A seleção das professoras a serem entrevistadas neste estudo foi orientada por critérios cuidadosamente definidos com o objetivo de assegurar a representatividade docente no IFRN.

Considerando o foco da pesquisa nas trajetórias profissionais e acadêmicas das professoras titulares, foram estabelecidos critérios de inclusão que priorizam a experiência, o vínculo institucional e a relevância da atuação dessas mulheres no contexto do IFRN. Tais critérios visam identificar perfis que contribuam de forma significativa para a compreensão da construção histórica e pedagógica do corpo docente feminino na instituição.

Entre os critérios de inclusão, destacam-se: a ocupação do cargo de professora titular no momento da pesquisa; a identificação de gênero como mulher; o vínculo profissional com o IFRN; a posse de memorial descritivo ou registros documentais acessíveis; o consentimento em participar do estudo; a comprovação de tempo mínimo de 15 anos de atuação na instituição; e o desempenho de atividades de relevância acadêmica. Com base nos referidos parâmetros, foram selecionadas participantes com trajetórias consolidadas e com potencial para oferecer narrativas ricas à análise histórica proposta.

No caso desta pesquisa, as entrevistadas ideais são aquelas que, além de atenderem aos critérios estabelecidos, também carreguem consigo uma memória institucional significativa cheia de interpretações individuais e coletivas, que permitem à pesquisa acessar camadas subjetivas das experiências vivenciadas no percurso profissional.

É importante acrescentar que utilizarei de pseudônimos para atribuir as professoras entrevistadas. A escolha foi feita com base em nomes comuns entre mulheres brasileiras e visam garantir a proteção da identidade das participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica que tratam da privacidade, do anonimato e da confidencialidade dos dados pessoais. Como afirma Weller (2006, p. 515), “o uso de pseudônimos é um recurso amplamente adotado nas pesquisas qualitativas com seres humanos, como forma de resguardar a identidade dos sujeitos e preservar sua integridade”.

Para essa pesquisa, as entrevistas se caracterizam do tipo semiestruturada, ou seja, aquela “que se desenrola a partir de um esquema [roteiro de perguntas] básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2012, p. 34). Esse formato favorece a flexibilidade na condução da entrevista, permitindo ao sujeito entrevistado explorar aspectos que considere mais relevantes e significativos de sua trajetória. O roteiro possibilitou não apenas cobrir os tópicos planejados, mas também aprofundar lacunas, esclarecer pontos específicos e promover uma interação menos formal entre pesquisador e participante. Esse ambiente de escuta favoreceu a expressão da singularidade de cada depoente nas narrativas compartilhadas.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 27 de fevereiro e 5 de maio de 2025, com duração entre trinta minutos e uma hora, de forma remota, via videoconferência por meio do *Google Meet*, uma ferramenta de comunicação *online*. Mesmo diante do cansaço decorrente da rotina de trabalho, todas as professoras demonstraram grande disponibilidade e generosidade ao compartilhar suas experiências. Muitas relataram que esse momento representou uma vivência significativa, na qual puderam rememorar passagens importantes de suas trajetórias. A oportunidade de “se olharem” proporcionou emoção e reflexão acerca dos caminhos construídos ao longo dos anos.

A trajetória pessoal e profissional das professoras é percebida como um processo revolucionário que abrange diversas gerações, as quais não apenas se sucedem no tempo, mas se conectam e se entrelaçam na contínua construção da realidade social. Nesse contexto, cada trajetória assume um papel singular dentro desse processo histórico compartilhado, contribuindo com experiências e saberes próprios para a formação coletiva.

Diante disso, apresento de forma resumida os percursos das professoras titulares entrevistadas, conforme as narrativas por elas construídas. São destacados aspectos que as caracterizam como atuantes na área da Educação, em especial, Educação Profissional, bem como elementos considerados centrais em suas vivências e trajetórias profissionais.

A primeira docente titular entrevistada, doravante identificada como Marta Oliveira, possui graduação em Geologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluída em 1989. É especialista em Gemologia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com formação em 1990, e em Gestão Ambiental, também pela UFRN, com conclusão em 2001. Obteve o título de Mestre em Geologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 1992 a 1996, e posteriormente, entre os anos de 2008 e 2011, cursou o Doutorado em Educação na UFRN, instituição onde também realizou sua formação inicial.

Sua trajetória acadêmica e profissional está fortemente vinculada à área das Geociências, com ênfase em Geologia e Mineralogia. Atua, sobretudo, em temáticas relacionadas à Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Ensino a Distância. Em 2025, exerce a coordenação do Museu de Minérios do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), bem como do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, ofertado pelo Campus Zona Leste da referida instituição.

Marta Oliveira é uma professora com uma trajetória marcante no campo da Geociência e Educação Ambiental. Ela consolidou uma carreira dedicada à Educação Tecnológica,

especialmente no trabalho com a inclusão. Marta foi uma das primeiras professoras a trabalhar essa abordagem dentro do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado do Rio Grande do Norte. Entre 1996 e 2005, atuou no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), instituição onde recebeu quatro menções elogiosas em reconhecimento à sua atuação exemplar. Desde então, sua contribuição tem sido contínua e significativa, especialmente após a transformação do CEFET em IFRN, onde atua há 19 anos como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Ao longo de seus 36 anos de formação, Marta acumulou um repertório acadêmico expressivo. Sua produção científica contempla a publicação de artigos e capítulos de livros, além de outras colaborações acadêmicas relevantes. Esse trabalho intelectual reflete seu compromisso com a pesquisa aplicada e com a formação crítica dos seus alunos, especialmente em áreas como a Educação Ambiental e a Geografia do Semiárido, temáticas de grande relevância para a realidade nordestina. Sua experiência também inclui a coordenação do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido no Campus Zona Leste do IFRN, onde fomentou o desenvolvimento regional através da educação.

Outro ponto de destaque é sua atuação como coordenadora do Museu de Minérios do IFRN, espaço voltado à Educação Científica e ao patrimônio geológico do estado. Por meio dessa função, Marta contribui não apenas para a difusão do conhecimento, mas também para a valorização da pesquisa e ciência. Sua carreira é um exemplo de dedicação e sua atuação tem impactado diretamente a produção de conhecimento e a formação de novos profissionais.

A segunda docente titular entrevistada, identificada neste estudo como Lilian Vidal, iniciou sua trajetória acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde cursou a graduação em Engenharia Elétrica entre os anos de 1991 e 1995. No mesmo ano em que concluiu a graduação, ingressou no mestrado na mesma área, dando continuidade à sua formação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em São Paulo, no período de 1995 a 1997. Em 2023, ampliou seu campo de atuação ao obter o título de Doutora em Sociologia da Educação e Política Educativa pela Universidade do Minho (UMINHO), em Portugal. No ano de 2025, ocupa a função de Assessora de Projetos Estratégicos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Desde 1998, exerce a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, tendo sua carreira profissional marcada por uma relevante atuação na área de Gestão Educacional. Seu ingresso em funções administrativas teve início em 2000, ao assumir a coordenação do Curso

Superior de Tecnologia em Informática. Desde então, ocupou diferentes cargos estratégicos no âmbito institucional, entre os quais se destacam: Gerente Educacional de Tecnologia da Informação (2000–2006), Diretora da Unidade de Ensino da Zona Norte de Natal (2006–2009) e Pró-Reitora de Ensino do IFRN (2009–2012), cargo ao qual retornou em 2023, reafirmando sua liderança e compromisso com o desenvolvimento institucional.

Além de sua atuação no IFRN, Lilian Vidal teve importante passagem no Ministério da Educação (MEC), onde exerceu o cargo de Diretora de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica entre 2012 e 2014. Nesse período, participou da formulação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação profissional no Brasil. Entre suas contribuições, destacam-se a coordenação da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC), a participação no desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica e na atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

No âmbito institucional, a professora liderou ou integrou equipes responsáveis por documentos de grande relevância, como o projeto de implantação do IFRN (2008), a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2009–2012), do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRN (2016–2018). Entre 2015 e 2016, atuou como Assessora de Informações e Dados Institucionais do IFRN, e, entre 2021 e 2023, foi Assessora de Projetos Estratégicos da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

Sua dedicação à educação também se manifesta na produção acadêmica, com a publicação do livro “Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva” (Editora do IFRN, 2012), e na participação em comissões julgadoras de concursos públicos. Ao longo de mais de duas décadas de atuação, Lilian Vidal tem demonstrado compromisso com a melhoria contínua da Educação Profissional e Tecnológica, influenciando positivamente tanto a Política Institucional quanto a Nacional.

A terceira docente titular entrevistada, referida neste estudo como Renata Ferrer, possui uma trajetória acadêmica marcada pela diversidade de formações e pelo trânsito entre distintas áreas do conhecimento, com ênfase nas Ciências Humanas e na Educação. Iniciou sua formação *lato sensu* com a especialização em Linguística Textual pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluída em 1989. Ainda na mesma instituição, cursou um aperfeiçoamento em Gerência da Qualidade, promovido em parceria com o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), em 1992.

Posteriormente, aprofundou sua formação *stricto sensu* com o Mestrado em Letras pela UFRN (1993–1996), direcionando seu percurso acadêmico para a interface entre Linguagem e Práticas Pedagógicas. Em 1999, iniciou seus estudos na *Universidad Complutense de Madrid* (UCM), na Espanha, onde obteve dois títulos: o Mestrado em Teoría e Historia de la Educación (1999–2001) e o Doutorado em Educação (1999–2006). A realização de ambos os cursos no exterior revela não apenas o compromisso com a formação continuada em uma perspectiva internacional, mas também o interesse em compreender a educação sob enfoques históricos e epistemológicos amplos, com base em referenciais europeus.

A trajetória profissional da Professora Renata Ferrer é marcada por uma dedicação exemplar à educação, especialmente no campo do ensino de Língua Portuguesa e da Formação De Professores. Formada desde 1980, destacou-se logo no início de sua jornada ao conquistar o primeiro lugar no vestibular de Letras, demonstrando desde cedo seu comprometimento com a docência e o saber. Sua carreira ganhou relevância quando, entre 1983 e 1995, esteve vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), contribuindo ativamente para a consolidação da instituição como referência na formação técnica e tecnológica. Seu reconhecimento pelos serviços prestados à instituição veio de forma oficial em 1999, quando foi honrosamente homenageada por sua contribuição.

Com uma atuação expressiva também no IFRN, a Professora Renata foi premiada em quatro ocasiões entre 2015 e 2023, reflexo de sua constante dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão. Sua produção acadêmica e científica é notável: são 71 artigos publicados, 19 livros e 48 capítulos de livros, além de outras colaborações significativas que reforçam sua autoridade intelectual no campo da educação. Em 2004, completou 13 anos de Formação Complementar iniciada em 1981, demonstrando seu contínuo investimento na própria formação e atualização, sempre em sintonia com as exigências e transformações do meio acadêmico.

Sua contribuição para a Educação a Distância (EAD) também merece destaque. Renata Ferrer atuou como Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no IFRN até 2010 e como Coordenadora-adjunta até 2012. Foi responsável pela elaboração de material didático de Língua Portuguesa para o PROITEC e para cursos técnicos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto na modalidade presencial quanto na EAD. Atuou como professora em diversas especializações, como a do PROEJA (2008 a 2010), na especialização em Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar e em cursos de aperfeiçoamento voltados à gestão educacional e à formação de professores.

A participação ativa da Professora Renata Ferrer em programas de pós-graduação e pesquisa reforça sua relevância acadêmica. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN e integra o Núcleo de Pesquisa em Educação da instituição. Desde 2008, é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de participar do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação. Entre 2021 e 2023, coordenou o GT 18 da ANPED, voltado à Educação de Jovens e Adultos, e esteve à frente da coordenação do PPGEP/IFRN nesse mesmo período, promovendo avanços significativos no debate acadêmico e nas práticas educacionais.

Como editora de uma revista acadêmica, a Professora Renata Ferrer continua a exercer um papel central na valorização e divulgação do conhecimento científico produzido no campo da educação. Sua carreira é exemplo de compromisso com a formação humana, com a inclusão educacional e com a qualidade da pesquisa e do ensino. Sua atuação transcende as salas de aula e os espaços institucionais, influenciando políticas públicas, práticas docentes e o próprio desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Sua trajetória inspira educadores, pesquisadores e gestores comprometidos com uma educação transformadora e socialmente referenciada.

Assim, ao reunir os relatos de vida e de carreira de três professoras titulares do IFRN, este capítulo busca compreender como suas trajetórias foram sendo construídas em diálogo com as experiências vivenciadas na instituição, mediadas por concepções de trabalho, relações entre maternidade e docência, formas de reconhecimento profissional e institucional, além das atuações em sala de aula, na gestão e no processo de titularidade.

As narrativas que se seguem não apenas evidenciam os desafios enfrentados ao longo dessas trajetórias, mas também revelam os sentidos atribuídos à prática docente, às lutas por valorização profissional e às escolhas que marcaram suas histórias. Ao dar visibilidade a essas vozes, a pesquisa contribui para refletir sobre o lugar da memória na constituição da identidade profissional e nas disputas simbólicas em torno da docência no âmbito da Educação Profissional.

3.2 O Substrato das Memórias: as Vozes Femininas

*Relembro as tuas cartas uma a uma,
Em minha mente todas se gravaram
Não encontro uma só que não resuma
Tudo o que nossos lábios já trocaram.*

*Tu me escrevias sempre; vez nenhuma
A sua falta os olhos meus choraram.
Morria o sol do estio ... vinha a bruma,
- E as tuas cartas nunca me faltaram.*

*Hoje os dias se passam lentamente
Que me escrevas espero ansiosamente,
Mas com que mágoa vejo que emudeces...*

*Termina esse silêncio que crucia,
É que me vai trazendo dia a dia
A certeza cruel de que me esqueces!*
(Maria Carolina Wanderley)

No poema *Tuas Cartas*, de Maria Carolina Wanderley (1917), a memória surge como mediadora das experiências afetivas. Ao recordar as cartas recebidas, a autora revive a proximidade com o amado e sente novamente o carinho e a saudade. Esse resgate da memória transforma a ausência em presença simbólica, mostrando como lembrar os momentos vividos permite reconstruir sentidos e emoções ligados ao amor e à conexão perdida.

O título do poema remete à dimensão afetiva e memorialística da escrita, destacando a importância da lembrança das cartas como registro das experiências e emoções vividas. No poema, a memória atua como elo entre passado e presente, permitindo que sentimentos de carinho, saudade e intimidade sejam revividos e preservados. Nesse contexto, o texto não apenas expressa emoções individuais, mas reinscreve essas vivências na memória coletiva, evidenciando como a lembrança e a escrita poética se entrelaçam na preservação de significados essenciais da experiência humana.

Neste espaço, evidenciar as vozes dessas professoras, compreende como suas experiências, memórias e percursos acadêmicos e profissionais foram construídos dentro da instituição. A partir de suas narrativas, emergem ecos de memória que revelam não apenas as marcas de um contexto histórico e social, mas também de suas atuações na Educação Profissional.

As professoras titulares participantes desta pesquisa possuem trajetórias diversas, mas compartilham um elemento comum: a dedicação à docência e à Educação Profissional. Com formações acadêmicas variadas e anos de experiência no magistério, essas educadoras tiveram que, por muitas vezes, que se ressignificarem ao longo de suas carreiras, especialmente em meio a desafios pessoais e institucionais, avanços pedagógicos e transformações sociais. Suas narrativas refletem não apenas os caminhos percorridos para alcançar a titularidade, mas também nos percalços evidenciados pela presença feminina em um espaço historicamente permeado por desigualdades de gênero.

Para dar inteligibilidade aos dados obtidos durante as entrevistas, foram criadas unidades de codificação, ou seja, definidas as categorias de análise: Trabalho e Experiência; Gênero e Maternidade; e Docência e Reconhecimento. A ordem das categorias dialoga com as perguntas descritas no roteiro das entrevistas que está subdividida em três blocos: Bloco 1 – Início da Trajetória/ Entrada na instituição. Bloco 2 – Desenvolvimento na carreira e Aspectos Pessoais/ Crescimento na instituição. Bloco 3 – Percepções sobre a profissão e desafios/ A titularidade.

Antes de iniciar a análise das narrativas das professoras titulares, é importante ressaltar o interesse e o respeito que todas tiveram com esse estudo. A prontidão e a satisfação em aceitar o convite intensifica a credibilidade e a relevância deste estudo para suas vidas. Percebi durante as entrevistas que a intenção de elucidar as trajetórias não era apenas minha, mas partia delas também e que a satisfação de estar diante de um pesquisador, contribuindo com o que se tem de mais precioso – suas memórias – comprova o desejo de serem reconhecidas pelo trabalho prestado à educação e à instituição.

Esse desejo também é comprovado pela disponibilidade do tempo que elas reservaram para a aplicação das entrevistas. Nesse sentido, cabe apresentar alguns dados referentes à realização das entrevistas.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Marta Oliveira. A conversa durou 47min44s e foi realizada durante a semana, em plena quinta-feira, dia 27 de fevereiro de 2025, às 19h. Ainda que realizado por meio de videochamada, o encontro proporcionou um ambiente de conforto e espontaneidade nas respostas, favorecendo a qualidade do diálogo estabelecido.

A segunda entrevista foi realizada no dia 15 de março de 2025, às 16h, com a professora Lilian Vidal. O tempo de duração foi de 1h10min. O encontro virtual revelou narrativas valiosas que ampliaram e fortaleceram a qualidade deste estudo. Na apresentação dos relatos veremos

como o seu percurso dentro da instituição foi desafiador, tendo em vista, que poucas horas depois de assinar o Termo de Posse, já foi direcionada ao exercício da docência.

A terceira e última entrevista foi com a professora Renata Ferrer. Realizada no dia 05 de maio de 2025, às 17h15min, teve duração de 35min29s. Um encontro breve e sucinto, mas que contribuiu em grande escala para o desenvolvimento deste trabalho. A entrevistada também é uma professora querida na instituição – IFRN, pois sua atuação docente vai além das conexões criadas em sala de aula.

Para melhor compreensão, afirmamos que as narrativas serão descritas com base no que propõem as categorias de análise.

3.2.1 Trabalho e Experiência

Nesta seção, ao abordar a categoria “Trabalho e Experiência”, interessa compreender como as professoras titulares do IFRN narram sua inserção na docência, evidenciando os desafios e aprendizagens que marcaram o início de suas trajetórias profissionais.

No início da entrevista, a professora Marta foi logo me avisando: "Eu falo muito, viu? Se me deixar à vontade, passamos horas aqui". Não chegamos a uma hora, mas tudo que foi narrado se tornou importante para compreender sua trajetória.

A primeira pergunta foi orientada para o processo de ingresso no IFRN, compreendendo que a entrada na instituição não representa apenas um momento de inserção profissional, mas uma experiência concreta de trabalho que, como aponta Thompson (1987), participa da formação histórica dos sujeitos, moldando trajetórias, consciências e formas de atuação no mundo. Assim, o trabalho docente emerge como espaço de construção de si e de relação com o coletivo, atravessado por lutas, permanências e transformações.

Bom, ontem eu comemorei 42 anos de casada e 29 anos de IF. Por incrível que pareça, eu me casei e tomei posse no mesmo dia, 26 de fevereiro. Portanto, eu já poderia me aposentar [...] quando eu cheguei aqui em Natal, o professor Mário me convidou para fazer umas atividades lá no IF, porque tinha muitas meninas no curso de geologia, do técnico, e que não conseguiam ir para a empresa, era um mercado meio fechado e tal. E eu comecei, então, aí no IF, trabalhando com lapidação, joalheria e com gemologia. E aí o que aconteceu? Surgiu um concurso para ser professora, e eu já estava ali naquele negócio,

gostando e tal, aí eu fiz o concurso para ser professora (Professora Marta Oliveira, 2025).

Ao afirmar que se casou e tomou posse no mesmo dia, Marta constrói uma narrativa em que vida pessoal e vida profissional caminham juntas. Essa junção entre sua vida pessoal e a profissional ecoa a noção de experiência de classe trazida por Thompson (1987) no parágrafo anterior, para quem o trabalho é vivido como prática social concreta, moldando a consciência dos sujeitos não de forma abstrata, mas em suas relações cotidianas e afetivas.

Além disso, o trecho revela que a sua entrada como servidora no IFRN, foi motivada pela exclusão de alunas no mercado de trabalho na área de geologia, evidenciando a desigualdade de gênero imposta pelo machismo estrutural. No decorrer das narrativas, observaremos que camadas como desigualdade de gênero e machismo serão constantemente ressaltadas.

A professora Lilian Vidal, por sua vez, ao ser questionada sobre como foi seu ingresso no IFRN, relatou:

Bom, eu fui estudante de Engenharia Elétrica, e logo na sequência, fiz mestrado, do mestrado, ingressei na instituição. Eu fiz concurso para o IFRN em 1998. Então, ingressei lá e no primeiro dia de aula, foi a coisa mais interessante, porque no primeiro dia de aula, no dia da minha posse, foi também o dia do meu exercício. Eu dei aula antes de assinar meu exercício. Duas horas antes de estar com o termo assinado, eu comecei a dar aula. E ingressei, na época, na unidade de ensino descentralizado, a UNED, de Mossoró. Passei seis meses em Mossoró, entrei em julho. E, quando foi no início do ano letivo seguinte, eu já tinha conseguido passar pelo edital. Na verdade, não teve edital ... remanejamento. Então, em 2000, eu vim parar aqui no Campus Natal Central, na diretoria. O início foi dessa forma (Professora Lilian Vidal, 2025).

Nota-se no fragmento, que o ingresso de Lilian foi marcado por um forte simbolismo. Ao relatar que “no primeiro dia de aula, no dia da minha posse, foi também o dia do meu exercício [...] eu comecei a dar aula duas horas antes de estar com o termo assinado”, a professora nos apresenta um início abrupto e simbólico de sua trajetória docente no IFRN. Essa antecipação, ainda que revestida de entusiasmo, revela o modo como as instituições de ensino naturalizam a prontidão e a disponibilidade total dos sujeitos, mesmo em desacordo com os ritos formais. Tal episódio, longe de ser apenas uma curiosidade, pode ser compreendido como

um indicativo das exigências estruturais e simbólicas impostas ao trabalhador docente nas instituições públicas.

Diante das premissas, é evidente que as primeiras experiências iniciais da professora Marta e da professora Lilian mostram como o trabalho docente se entrelaça à vida pessoal e à construção da identidade profissional. Ambas viveram momentos importantes simultaneamente: Marta casou-se no mesmo dia em que tomou posse, e Lilian começou a dar aulas antes mesmo de assinar seu Termo de Exercício. Seus caminhos foram influenciados por desafios externos.

A professora Lilian diz, no decorrer da entrevista, que o seu desejo era ingressar na instituição como professora, e logo após concluir o mestrado decidiu se candidatar a uma vaga por meio de Concurso Público. Com a aprovação nas mãos, conseguiu seu ingresso na unidade de ensino descentralizado, a UNED, em Mossoró. Sendo remanejada em 1998, para o IFRN, Campus Natal Central.

Essa é uma história bem particular de remoção docente a pedido, que é o que a gente chama de remanejamento, né? Então, logo no ano seguinte, em 2000, eu vim parar aqui no Campus Natal Central, na diretoria que, na época, era uma gerência educacional, né? Mas hoje é a diretoria da DIATINF, dentro do Campus Natal Central. O início foi dessa forma (Professora Lilian Vidal, 2025).

Sob a perspectiva de Antunes (2018), o relato da professora Lilian pode ser entendido como um exemplo das formas atuais de intensificação do trabalho, que também afetam o serviço público. A instituição, mesmo sem dizer isso abertamente, acaba exigindo do servidor mais do que apenas cumprir tarefas formais: espera-se também uma entrega pessoal, quase imediata, ao ritmo acelerado das demandas. Essa pressão cria conflitos entre o desejo de ensinar e as condições reais de trabalho.

Outro ponto importante da narrativa é a forma como a professora mudou de Campus. Ela relata que a transferência para o Campus Natal Central aconteceu por “remanejamento”, sem edital público. Isso mostra como as decisões sobre pessoal nas instituições de ensino nem sempre seguem procedimentos claros e podem gerar incertezas para quem trabalha nelas. Esses dois aspectos revelam como o trabalho docente está cada vez mais sujeito a exigências que vão além do previsto, afetando diretamente a experiência profissional.

A professora Lilian deixa claro em sua narrativa que havia um desejo em trabalhar como docente em uma Instituição Federal. O mesmo desejo possuía a professora Renata Ferrer, que ao relatar sobre a sua chegada no IFRN, não poupou palavras e já foi logo respondendo:

Eu tinha acabado de terminar Letras em dezembro e aí então abriu o concurso para o instituto né ... na época era a ETFRN... eu não tinha nada de especialização, mestrado, doutorado, não tinha nada. Fui só com a graduação que fiz e terminei passando nesse primeiro concurso ... deixe-me lembrar aqui, foram várias, acho que seis pessoas, se não me engano, eu passei em quarto lugar, passei em quinto lugar, eu acho, e aí foram chamadas as quatro primeiras e eu fui chamada para o segundo semestre do ano subsequente que eu fiz o curso, que eu fiz o processo seletivo. Então, esse ingresso se deu imediatamente.(Professora Renata Ferrer, 2025).

Conforme a narrativa, o seu ingresso na instituição foi algo mais tranquilo. Recém-formada em Letras, Renata relata que foi aprovada em quinto lugar no seu primeiro processo seletivo, na ETFRN, atualmente IFRN.

Ao rememorar essa experiência a entrevistada traz à tona importantes reflexões sobre o processo de inserção no mundo do trabalho docente e sobre as transformações nas exigências de qualificação profissional ao longo do tempo. A ausência de especialização, mestrado ou doutorado, mencionada por Renata, evidencia um momento histórico em que a formação inicial ainda era compreendida como suficiente para o exercício da docência, especialmente no contexto da Educação Profissional.

Nesse caso, o ingresso "imediato" após a graduação confirma que, naquele contexto, o mérito técnico ainda era mais determinante do que o acúmulo de títulos acadêmicos. Essa experiência ilustra o que Dubar (1997) define como a construção identitária no trabalho, em que o reconhecimento profissional se faz ao longo da trajetória, e não apenas no momento da entrada.

Além disso, ao afirmar que “não tinha nada” além da graduação, Renata expressa, ainda que de forma espontânea, a percepção de que sua entrada se deu com baixo capital simbólico — conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (1996) para se referir aos atributos legitimados socialmente (como títulos, diplomas e prestígio) que conferem valor no campo profissional. A conquista da vaga, portanto, marca o início de uma trajetória de construção de autoridade e reconhecimento institucional, realizada não apenas por meio da titulação posterior, mas também pelo acúmulo de experiências e pela permanência no magistério público.

Por sua vez, o relato da professora Renata Ferrer nos leva a compreender como a identidade profissional feminina vai se constituindo não apenas em função de funções atribuídas, mas a partir de uma cultura institucional que forja modos de ser e de estar no mundo. A professora Renata Ferrer é clara e em suas palavras deixa clara a responsabilidade em estar diante de um cargo tão almejado.

A minha história? Eu não sei se..., mas, para mim, é importante, que é assim, eu entrei no Instituto, assim que eu me formei, e cresci com a cultura de ensinar. A partir do que o Instituto fazia, né? ETFRN, depois CEFET e depois Instituto (Professora Renata Ferrer, 2025).

No seu caso, sob a minha ótica, analisei a narrativa de Renata com uma imensidão de gatilhos. Talvez seja pelo fato de sua trajetória ser o exemplo mais próximo de realização profissional que eu quero idealizar para a minha vida. Percebi, durante nossa conversa que ela enfatizou o processo formativo como parte de sua inserção institucional: "Eu entrei no Instituto, assim que me formei e cresci com a cultura de ensinar" (Ferrer, 2025). Sua trajetória demonstra como a docência se articula com as transformações históricas da instituição, de ETFRN a IFRN, revelando uma identidade profissional construída em diálogo com a memória coletiva. Ficou claro no construir de suas experiências a vontade e o desejo de estar sempre melhorando.

Nota-se ainda a estruturação de camadas mais profundas das experiências profissionais das professoras nas instituições federais, como o IFRN. As falas das professoras evidenciam que suas trajetórias não são apenas marcos individuais, mas atravessamentos históricos, culturais e políticos.

Partindo do pressuposto que a validade das experiências vividos na instituição promove a construção da identidade das professoras enquanto profissionais, trago nesse texto, fragmentos que revelam como as relações de poder são construídas dentro das instituições, inclusive no campo do trabalho. Vou confessar que fiquei surpreso com o fato de elas lembrarem tão facilmente de dados como datas, cargos e ocupações. Desse modo, ao analisar as trajetórias profissionais dessas mulheres tive que considerar os contextos institucionais e simbólicos que definem o que é possível ou legítimo para elas.

Dando continuidade à análise, perguntei as entrevistadas sobre os desafios e as aprendizagens nos primeiros anos como professora do IFRN.

A professora Marta respondeu:

E aí essa minha trajetória foi muito interessante, porque quando eu passei para ser professora, me deu muito medo de ser professora, porque eu não tinha feito o que era preciso para ser professora, eu tinha feito um bacharelado. Eu entrei no IF, eu já estava de 54 anos, ou seja, eu não era mais uma mocinha. Eu tinha medo dos alunos, eu ficava receosa que eles pudessem fazer alguma coisa e tal (Professora Marta Oliveira, 2025).

Ao lembrar de sua entrada no IFRN, embora que tardia, Marta mostra que sua trajetória foi marcada por medos ao se referir ao primeiro contato que teve com os alunos e com a prática da sala de aula. Ao declarar: “Eu tinha medo dos alunos, eu ficava receosa que eles pudessem fazer alguma coisa e tal”, Marta se refere ao fato de ter formação em licenciatura. Ela também se refere aos conflitos e as tensões entre o *habitus*² previamente incorporado e o novo campo simbólico e prático que exige a docência, em diálogo com o que propõe Bourdieu (1979).

Embora o medo do inesperado persista diante da falta de experiência, a rede de apoio institucional formada por colegas professores a deixou segura mediante esse novo desafio.

E eu tive três gestores importantes na minha vida, quando eu entrei no IF. O primeiro deles é o professor Antônio, o professor Sérgio e o professor Paulo. Eles me apoiaram muito, eles me adotaram. Inclusive, o professor Paulo, muitas vezes, entrou na sala de aula para poder não deixar que os alunos fizessem alguma coisa comigo (Professora Marta Oliveira, 2025).

Ao reconhecer que o apoio dos professores foi fundamental, Marta destaca que sua forma de ensinar hoje ainda é influenciada pelo que aprendeu com eles:

A minha prática pedagógica tem muito deles, do fazer deles, da forma como eles lidavam com o aluno, de formar um aluno para o mundo, da gente ver o aluno não como um número, mas como um sujeito que chegava com um processo (Professora Marta Oliveira, 2025).

Sua prática docente não é apenas uma atividade técnica, mas um espaço de vivência e aprendizagem. Nesse espaço, diferentes aspectos da vida pessoal, social e profissional se

² Em *A distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu discute como o *habitus* funciona como sistema estruturado de disposições duráveis que moldam percepções, práticas e gostos (incluindo percepções sobre o trabalho e trajetória profissional). Ele argumenta que essas disposições não são aleatórias, mas emergem de condições sociais específicas e se manifestam em formas de ação e representação no cotidiano (Bourdieu, 1979, p. 101).

cruzam, revelando como sua trajetória foi sendo construída ao longo do tempo, conectando lembranças do passado, experiências atuais e expectativas para o futuro.

Resolvemos então, perguntar sobre algumas das experiências que marcaram as trajetórias das professoras. Aquelas experiências que quando relembradas despertam uma sensação de resiliência, de orgulho. Sem demora, a Marta resolveu me contar o porquê de ter se tornado uma referência na área de Educação Inclusiva.

Durante muitos anos eu fui a gestora regional, eu representava todo o Nordeste brasileiro, todas as instituições do Nordeste, junto ao Ministério da Educação, para assuntos relacionados com a inclusão. Esse trabalho que eu fiz com as pessoas com deficiência me deu muita visibilidade. Eu fui professora, durante muito tempo, de todas as licenciaturas que tinha no IF, era licenciatura em Geografia, em Física e em Espanhol. Depois foram surgindo outras pessoas e tal, e aí a gente é meio que colocado de escanteio e eu acabei migrando para outra coisa. Hoje eu atuo no Museu de Minerais (Professora Marta Oliveira, 2025).

No fragmento acima, quando a narradora diz “Durante muitos anos eu fui gestora regional representando todo o Nordeste junto ao MEC, e atuei em várias áreas”, ela traz em sua voz, a multiplicidade de papéis que muitas mulheres ocupam em espaços nacionalmente reconhecidos e dá ênfase à possibilidade de mulheres ocuparem cargos considerados importantes para o país.

Não obstante ter se tornado uma referência no campo da Educação Inclusiva, Marta também viveu outras experiências, sendo uma delas o momento em que recebeu o maior dos presentes em sua carreira.

Quando eu assumi do IF, o primeiro presente que eu recebi foi o museu, que não era um museu, era uma sala cheia de material, de rochas, de minerais e tal, e que eu recebia esse presente e a partir daí também é ter uma trajetória ligada exatamente a esse acervo. Vou fazer curso de museografia, vou fazer não sei o quê. Só para você ter uma ideia, o projeto museográfico do museu, ficou muito tempo engavetado, porque ele tinha muita poesia. Poesia num museu de minérios? Como assim? Como que vai faltar um poema de Carlos Drummond de Andrade num museu de pedra? Então, ficou muito tempo engavetado, até que chegou um determinado momento que ele teve que nascer. Porque o bebê, quando entra na barriga, ele tem que nascer. Não tem jeito. (Professora Marta Oliveira, 2025).

Ao afirmar que recebeu o museu como “presente”, Marta não vê o museu apenas como uma tarefa que lhe foi atribuída, mas como algo que ela assumiu com envolvimento e carinho.

A partir disso, percebe-se que sua trajetória está profundamente ligada às experiências que viveu. A experiência, como explica Thompson (1987, p. 9), não é algo que acontece de forma isolada, mas surge da interação entre as condições sociais e as escolhas que cada pessoa faz. Ou seja, mesmo que existam estruturas que moldem o caminho, cada sujeito interpreta e dá novo sentido a elas por meio da sua ação.

Ao analisar o trecho “Quando eu assumi do IF, o primeiro presente que eu recebi foi o museu”, percebo que sua compreensão vai além de uma coincidência entre sua formação em Geologia e o acervo do espaço. A escolha também pode ser entendida como a ideia de que mulheres são naturalmente mais cuidadosas, organizadas e habilidosas para administrar espaços. Assim, o gesto carrega tanto reconhecimento profissional quanto uma carga simbólica ligada à feminilidade e às funções tradicionalmente atribuídas às mulheres.

E foi exatamente isso que aconteceu, de acordo com o relato de Marta, a sala que antes era apenas um depósito de materiais se transformou, por suas mãos, em um museu. Isso faz ainda mais sentido se olharmos com as lentes de Nora (1993), que define os museus como “lugares de memória”. Segundo o autor, esses lugares existem quando a memória viva precisa de um espaço material para se conservar. Foi exatamente isso que a professora Marta fez: criou um museu que não fala apenas de minerais, mas também da história da instituição e de sua trajetória.

Ela destaca sua atuação em diversas frentes institucionais, incluindo sua contribuição na formação de licenciaturas e na construção do Museu de Minerais: “Eu recebi esse presente e, a partir daí, também é ter uma trajetória ligada exatamente a esse acervo”. Sua fala, sem dúvida, remete à noção de memória institucional como espaço de reconhecimento e produção de sentido. De maneira que “A memória institucional se apresenta como uma possibilidade de “costura” do sujeito à organização, para que este se reconheça como elemento partícipe de sua trajetória” (Machado, 2014, p.110).

Observei que ao relembrar o que aconteceu, Marta se entusiasma e se orgulha de sua trajetória no IFRN. Acredito que ela saiba o quanto sua resistência significa para as suas alunas mulheres. É sobre abrir caminhos.

A despeito das experiências vivenciadas pela professora Lilian Vidal, no início de sua chegada ao IFRN, destaco a “não formação” específica para a docência. Assim como Lilian, professoras bacharéis, como até mesmo a professora Marta que tem formação em Geologia, também sentem essa dificuldade. Nesta perspectiva, para Gatti (2004), o professor universitário,

assim como os docentes dos demais níveis de ensino, precisa dominar não apenas os conteúdos de sua área específica, mas também desenvolver competências pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem efetiva e significativa para seus alunos.

[...] sem formação, assim que eu cheguei, já fui entrando em sala de aula. Uma experiência de alguém que saiu diretamente da academia, literalmente da sala de aula, sem nenhuma formação específica. E essa não formação específica para a docência continuou ainda toda a minha vida. Então, eu não tive, institucionalmente, essa formação. [...] a falta dessa formação pedagógica, digamos assim, didática, para o exercício da docência foi um desafio bastante considerável. Foi tão desafiante que em alguns momentos eu tive dificuldade, principalmente no meu primeiro semestre de aula, eu tive dificuldade com uma das minhas turmas, que era uma turma de adultos, e que era o equivalente a um curso técnico subsequente, mas era um público trabalhador. Então, a engenheira, que não tinha nada de formação pedagógica, que não sabia ainda fazer a transposição da graduação e da pós-graduação para um curso técnico, pegando um público de Educação de Jovens e Adultos. Então, é quase uma predestinação ao fracasso como docente (Professora Lilian Vidal, 2025).

O depoimento de Lilian explicita com contundência o abismo entre a formação técnica e acadêmica e a realidade da sala de aula. Formada em engenharia e convocada para lecionar em um curso técnico voltado a trabalhadores da EJA, relata a entrada repentina no campo da docência, sem formação específica no magistério, descrevendo-a como um “salto no escuro” e “quase uma predestinação ao fracasso”.

Essa experiência desnuda um problema estrutural da educação brasileira: a crença equivocada de que domínio de conteúdo técnico é suficiente para a prática pedagógica. A ausência de formação didática e de conhecimentos sobre os fundamentos da educação compromete diretamente a qualidade do ensino, “a memória dos que lutam na base do sistema educacional é, muitas vezes, a memória da falta: de recursos, de formação, de reconhecimento” (Bosi, 1994, p. 45).

A caminhada profissional da entrevistada foi construída por longos passos, em que suas experiências foram permeadas por momentos que exigiram seriedade, autonomia e liderança. Esse contexto dialoga com as narrativas da professora Marta, que também assumiu cargos de grande responsabilidade, chegando a ocupar uma função de reconhecimento nacionalmente. Ambas revelam trajetórias marcadas pela força do trabalho e pela capacidade de enfrentar desafios institucionais.

No decorrer da entrevista, vi-me diversas vezes admirado e surpreendido com tamanha bagagem profissional. Não há resumo que dê conta de sua trajetória: Lilian foi além do que ela mesma poderia esperar, assim como Marta, ao consolidar um percurso profissional que alia competência e reconhecimento em diferentes esferas.

E fui me autoformando como professora a partir dessas interações com os estudantes, com os demais colegas, com a equipe técnico-pedagógica muito fortemente. Acho que, inclusive, é um diferencial, esse apoio que a equipe técnico-pedagógica fornece aos docentes que buscam essa formação, essa formação didática, digamos assim, para atuar como docente. Eu estou falando aqui num espaço dos docentes bacharéis e tecnólogos, que não são licenciados (Professora Lilian Vidal, 2025).

Apesar da “não formação” específica, não faltaram oportunidades de vivenciar experiências complexas durante sua docência. Uma delas foi ter encarado a prática da sala de aula sem ser licenciada, assumindo turmas com alunos matriculados nos cursos de nível técnico e outros na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Outra experiência foi quando em 2000 ocupou o cargo de coordenadora de curso que, na época, nem existia a nomenclatura desse cargo, era Responsável Acadêmico do curso. “Logo depois que eu ingressei no IF como professora, eu entrei também na minha segunda paixão... que é ser gestora” (Professora Lilian Vidal, 2025).

Diante das experiências iniciais, vemos no quanto uma engenheira elétrica, mestra em Engenharia de Computação, foi desafiada em assumir o papel de professora no curso de Informática. E as experiências não param por aqui.

Eu comecei a ser coordenadora de curso já em 1999, entrei no IF em 1998, em 1999 era coordenadora de curso. [...] desde 2000, eu comecei a ocupar cargos de gestão. Fiquei na diretoria acadêmica da DIATINF (na época GEINF) até o início de 2006. Em 2006, eu fui convidada para implantar o Campus da Zona Norte de Natal. Quando eu fui para a Zona Norte, ainda era CEFET. Somente em 2008, no finalzinho de 2009, foi que viramos Instituto, IFRN. Então, em 2006, fui a primeira Diretora da Unidade de Ensino Descentralizado da Zona Norte de Natal, que passou a ser o Campus Natal Zona Norte. E aí, em 2009, quando teve essa mudança de CEFET para Instituto, o professor Belchior, que era o Diretor-Geral do CEFET e passou a ser Reitor do IFRN, me convidou para ser Pró-reitora de Ensino (Professora Lilian Vidal, 2025).

Como gestora no Campus da Zona Norte, recém-chegada, enfrentou inúmeros desafios, entre alguns, o desafio de gerenciar ou de administrar, pelo menos, uma unidade que estava em interação com toda essa diversidade.

Então, eu cheguei em um Campus que eu tinha uma diversidade de técnicos, um conjunto de estudantes de diversas faixas etárias, de diversas realidades. Eu tinha que aprender a ser uma nova gestora, que eu já sabia um pouco, mas eu tinha que aprender a ter uma nova postura, uma postura educacional para os alunos. Esse para mim também foi um grande desafio (Professora Lilian Vidal, 2025).

Outro desafio enfrentado pela professora, decorrente da ocupação de um novo cargo no IFRN, foi executar um Projeto Político Pedagógico em seis meses. Segundo a entrevistada, o tempo total para desenvolver o projeto foi de dois anos e meio.

E aí foi quando eu disse que o Projeto Político-Pedagógico é o meu alicerce, essa caminhada na gestão educacional. A gente deu uma sorte em 2009 com a implementação de mais seis campi – já tínhamos os dois primeiros, depois mais três, chegaram mais seis – e a gente tinha muitos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que não podiam ir para os campi que estavam em construção e a gente teve dois meses maravilhosos para formar essa equipe. E aí, obviamente, eu consegui usufruir dessa formação também (Professora Lilian Vidal, 2025).

Como se não bastasse, a presteza dedicada durante o período da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, de 2019 a 2012, rendeu os olhares do MEC. Então, foi quando o MEC a convidou para compor a Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica lá na SETEC, em Brasília,. Durante a entrevista, Lilian relatou que por vezes no decorrer de sua trajetória, se sentia incapaz de assumir cargos de gestão. Mas dessa vez foi diferente: “Então, enfim, esses três anos de formação ao longo do PPP me deram uma confiança, um conhecimento de que eu posso, eu tenho a competência para isso”. E ela ainda afirmou:

Passei três anos, na verdade, dois anos e meio, em Brasília, e retornei, retornei para o IF, e, quando eu retornei, eu entrei de licença capacitação, porque eu estava também fazendo um doutorado na Universidade do Minho. Isso foi em 2014. Veja, isso foi em 2014, a partir de 2013 foi quando a nossa carreira ganhou a possibilidade de titularidade, de chegar ao nível titular. [...] aí eu voltei para a gestão, como Assessora de dados e informações institucionais na PRODES. [...] e eu estou lá na Pró-Reitoria de ensino até agora. (Professora Lilian Vidal, 2025).

As trajetórias em discussão exemplificam como as mulheres podem se tornar autoridades nas estruturas das instituições, que por muitas vezes estão atreladas às relações de poder marcadas pela tradição masculina. Historicamente, o acesso das mulheres às Instituições Federais de Ensino Técnico e Tecnológico, especialmente em posições de liderança, foi restrito. Durante o século XX, a Educação Técnica refletiu e reforçou a divisão sexual do trabalho, as mulheres eram vistas como auxiliares ou voltadas às áreas ditas “do cuidado” (Kuenzer, 2000, p. 137). A presença feminina na docência e na gestão, é fruto de décadas de lutas por reconhecimento e igualdade de condições.

Ao tratar da trajetória das professoras entrevistadas nos contextos envoltos às transformações femininas dentro dos Institutos Federais, especialmente na Educação Profissional, destaco como experiência um momento que marcou o ensino de Língua Portuguesa. A transição da abordagem tradicional, centrada na gramática normativa, para uma concepção de língua como prática social. A docência para a professora Renata, se viu marcada pela necessidade de adaptabilidade profissional, exigindo de sua atuação, a resignificação de criar métodos de ensino, assim como, utilizar novos recursos pedagógicos.

Imediatamente depois da minha entrada, apareceu o primeiro curso de especialização na universidade. Esse curso fez com que esses professores mais experientes iniciassem um projeto de mudança total da perspectiva de ensino de Língua Portuguesa dentro do Instituto. E aí, esse foi um grande desafio, porque eu mal tinha aprendido a trabalhar da forma tradicional, já ia começar a trabalhar de uma outra forma, diferente, e que não havia material didático, porque a gente pensou a partir da perspectiva da Língua Portuguesa enquanto prática social. Trabalhando com gênero textual de uma outra forma que os livros não traziam. Eles traziam, basicamente, a gramática. Não tinha esse trabalho com gênero textual, que depois aparecia no livro didático. [...] muitos dos alunos diziam, quando é que a gente vai começar a aula de língua portuguesa de verdade? Porque eles queriam a gramática, queriam decorar as regras da gramática, como eles faziam no ensino fundamental nas outras escolas. E aí, a gente tinha que fazer o material (Professora Renata Ferrer, 2025).

A experiência relatada acima pela entrevistada mostra como a docência foi marcada por um processo constante de transformação e adaptação. Nesse caso, ela não se restringe a dominar conteúdos ou aplicar metodologias já consolidadas, mas implica reconstruir práticas de ensino em resposta a novos paradigmas educacionais e às demandas concretas dos alunos.

Um ponto de destaque em sua trajetória foi a necessidade de produzir seus próprios materiais didáticos, já que os livros disponíveis não atendiam à nova proposta – a abordagem

da língua como prática social. Essa mudança exigiu da professora não apenas uma revisão de concepções teóricas, mas também uma ruptura com a tradição. Renata aponta que, recém-ingressa, mal havia aprendido a trabalhar pelo método tradicional e já precisava se reinventar. Esse processo traduz o que se pode compreender como a condição contínua de reinvenção que marca a profissão docente.

Outro aspecto revelado é a resistência dos alunos, que esperavam um ensino focado apenas na memorização de regras gramaticais, como estavam acostumados em outras escolas.

Ao responder como foi o processo de criação desse novo material didático, a professora Renata respondeu:

Então, o outro desafio foi aprender a fazer material didático para a Língua Portuguesa nessa perspectiva. Mas, esse desafio terminou sendo bastante diluído, porque a gente fazia tudo em conjunto, tudo em grupo, como era tudo muito novo, como não havia material, como a gente tinha que partir do zero, realmente. [...] a gente escolhia os textos em conjunto, a gente elaborava todo o plano da aula. o que é que a gente tinha que abordar no texto, como é que a gente tinha que abordar. Então, a gente se juntava em grupos, escolhia, discutia o texto, discutia quais os pontos fundamentais que a gente tinha, a partir do programa que a gente já tinha feito. E como é que a gente ia abordar isso em sala de aula? Eu me lembro que eu era mais ágil na datilografia, e era datilografia ainda, né? Datilografava os textos no stencil, levava pra gráfica imprimir, né? A partir do extenso, a gráfica rodava (Professora Renata Ferrer, 2025).

Nota-se que a criação coletiva do material didático foi essencial, uma vez que não havia livros que contemplassem a perspectiva adotada. A ausência de referenciais prontos reforçou a necessidade de colaboração, demonstrando que a adaptabilidade não é um esforço isolado, mas compartilhado em redes de docentes. Renata Ferrer destaca que a produção dos materiais foi vivida como um desafio, mas também como experiência formadora, em que o trabalho em grupo diluiu as dificuldades individuais e potencializou o aprendizado.

Os relatos analisados nesta categoria revelam que as trajetórias das professoras titulares no IFRN foram marcadas por inserções singulares no mundo do trabalho, nas quais desafios e aprendizados se entrelaçaram à construção de sua identidade docente. Ao reconstituir o seu ingresso na instituição, observa-se que cada passo na carreira foi permeado por escolhas, resistências e conquistas que formaram não apenas suas práticas pedagógicas, mas também a forma como compreendem o trabalho docente. Nesse sentido, o percurso profissional dessas professoras evidencia que a experiência é uma dimensão viva da memória, permitindo compreender a docência como prática social situada e historicamente construída.

3.2.2 Gênero e Maternidade

A segunda seção volta-se à análise da categoria Gênero e Maternidade, a partir das memórias e dos relatos apresentados pelas professoras entrevistadas. O objetivo é compreender como a condição de ser mulher e mãe atravessou suas trajetórias profissionais, especialmente no contexto do IFRN, destacando as experiências que marcaram esse processo, evidenciando como maternidade e docência se entrecruzaram na construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Quando nos referimos a essas professoras como autoridades dentro do IFRN, nos questionamos como seria conciliar as tensões entre o exercício da profissão e as responsabilidades familiares e, ao abordar essas dimensões, nos deparamos com o conceito atribuído por Scott (1995, p. 86) à palavra Gênero: “é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder”. Segundo a historiadora, o gênero, enquanto elemento constitutivo das identidades dos sujeitos e enquanto estrutura social, perpassa múltiplas dimensões da vida. Nesse sentido, atentar-se a trajetória de Lilian nos permite compreender os múltiplos papéis que ela teve que desempenhar na sociedade.

Os recortes que serão aqui apresentados visam discutir duas categorias centrais que emergem de seus depoimentos, o gênero e a maternidade.

Em 2005, eu tinha apenas o meu filho, o primeiro. Em 2004, eu engravidei. Em 2005, eu tive minha segunda filha. [...] quando eu ingressei lá em Mossoró. Então, isso, para mim, era um dilema, né? Eu deixava meu filhote em casa com dois meses de vida e partia para outra ação que eu amava, outra atividade que eu amava. Então, quando eu fui implantar o Campus Zona Norte, minha filhota estava com pouco mais de seis meses, em 2006. Em 2008, engravidei do meu terceiro filho. Na verdade, em 2007, que ele nasceu em 2008. De fato, no início, os maiores desafios foram realmente conciliar ser mãe de um bebê de dois meses e a docência. Eu entrei no IFRN com o filhote mais velho, que hoje há faz 27 anos, que é o tempo que eu entrei no IFRN também. Ele tinha dois meses, então eu ia toda semana e voltava para Mossoró, que foi a unidade em que eu ingressei no IFRN (Professora Lilian Vidal, 2025).

Observa-se no depoimento da entrevistada, uma referência aos desafios vividos por mulheres que conciliam a maternidade com a carreira docente, especialmente em contextos que

exigem deslocamentos constantes. Nesse caso específico, a entrada no IFRN, em meados dos anos 1990, marcou o início de uma trajetória que, embora gratificante do ponto de vista profissional, impôs exigências emocionais e físicas significativas.

Ao relatar as "idas e vindas" semanais entre Natal e Mossoró com um filho recém-nascido, a professora evidencia uma dimensão do trabalho docente que ultrapassa o espaço da sala de aula: a conciliação entre o papel de mãe e professora. Esse duplo pertencimento não raro provoca tensões e dilemas pessoais, sobretudo, quando a distância geográfica acentua a sensação de ausência e de perda de momentos significativos no cuidado com os filhos.

Ainda que a professora afirme seu apreço pela sala de aula quando diz: “eu sempre adorei sala de aula, adoro a sala de aula”, seu entusiasmo convive com as lembranças do pouco convívio com o seu filho. Tal compreensão é evidente no relato seguinte, quando ela fala:

Por muitos anos, eu trabalhei 14 horas por dia, morava pertinho de casa e não ia almoçar com meus filhos, não almoçava, muitas vezes, não almoçava. Então, claro, que aí a gente vai envelhecendo também, a gente vai criando e ganhando maturidade e aprendendo que a gente nem sobrevive, então, assim, o desafio foi e é, ainda continua sendo, esse policiamento em relação ao equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal nos diversos aspectos.

O relato da narradora nos conduz a uma reflexão profunda sobre os desafios vividos por mulheres que enfrentam, diariamente, a sobreposição de papéis sociais. Sua experiência revela como a docência, embora fonte de realização pessoal e profissional, pode também tornar-se um espaço de tensão quando atravessada pelas exigências da maternidade e pela lógica institucional que, muitas vezes, ignora as particularidades da vida das mulheres. Ao mencionar longas jornadas de trabalho e a ausência nas refeições com os filhos, Lilian escancara o preço cobrado pela dedicação à carreira, bem como a constante necessidade de vigilância sobre os próprios limites físicos e emocionais. É um aprendizado que se constrói no tempo, mediado pela maturidade e pela consciência de que o equilíbrio entre vida pessoal e profissional não é dado, mas arduamente conquistado. Ainda assim, é notável como, em meio a tantas renúncias, ela manteve viva a paixão pela sala de aula e seguiu em busca de reconhecimento dentro do IFRN — não apenas como professora, mas como mulher que inscreveu sua história nas contradições e possibilidades do fazer docente.

Desde pequena, na verdade, eu sempre gostava de brincar de professora. [...] Alfabetizei, inclusive, a pessoa que trabalhava na casa. Então, assim, sempre

foi um sonho ser professora. E, realmente, eu me identifiquei bastante com o fazer da docência... (Professora Lilian Vidal, 2025).

É interessante observar o quanto esse trecho da fala da entrevistada se destaca em meio as experiências que cercam a sua trajetória docente. Sua fala revela de forma tocante como os sonhos de infância podem se tornar reais, delineando uma trajetória profundamente enraizada em experiências afetivas e lúdicas. Ao afirmar que desde pequena gostava de brincar de professora; essa prática, comum entre crianças que imitam atividades adultas, pode ser entendida como uma manifestação inicial de familiaridade com aspectos do universo pedagógico. Observa-se também, como as emoções se materializam em cada relato. Como a euforia se manifesta dentro de cada palavras. Como sorriem ao rememorar suas histórias.

Durante a entrevista, ao relatar que alfabetizou uma pessoa que trabalhava em sua casa, Lilian transforma em experiência concreta aquilo que na infância se manifestava por meio do brincar, aproximando-se, mesmo que intuitivamente, do fazer docente. Esse gesto revela, mesmo em pouca idade, uma consciência social e uma noção de responsabilidade que são marcas do *éthos*³ docente. A trajetória da professora, portanto, ilustra como o brincar pode ser um campo fértil para a emergência de identidades profissionais. Seu relato é uma expressão clara da ideia de que os sonhos infantis, quando nutridos, podem se transformar em vocações maduras e significativas.

Em termos simbólicos, a professora Lilian concretiza o desejo de infância como um projeto de vida. O "fazer da docência", com o qual ela afirma se identificar, é, nesse caso, a materialização daquele mundo imaginado na brincadeira, que a fez fazer história como educadora no IFRN.

A trajetória de Lilian é atravessada por memórias marcantes que revelam como a identidade docente pode ser construída desde a infância, alimentada por experiências afetivas e simbólicas. Ao lembrar da brincadeira que chegou a alfabetizar uma pessoa que trabalhava em sua casa, ela aciona lembranças que evoca uma infância permeada de emoção e entusiasmo. Conforme Halbwachs (2013), é por meio das lembranças vividas em coletividade que o sujeito organiza o passado e atribui sentido ao presente. A docência, nesse caso, não é apresentada

³ Éthos se refere ao caráter moral ou ao conjunto de disposições habituais de uma pessoa, ou seja, sua forma constante de agir e pensar. Para Nóvoa (1992, p.25) “O éthos profissional do professor não se constrói apenas nas instituições de formação, mas no seu percurso, na sua experiência e no modo como se inscreve nas culturas escolares”.

como uma escolha tardia, mas como um chamado que se manifesta precocemente e que permanece latente até se materializar em uma prática profissional.

As memórias da professora Lilian não apenas registram momentos, mas constroem um fio condutor de continuidade entre a criança sonhadora e a educadora protagonista de Políticas Públicas e transformações institucionais. Seu percurso no IFRN e sua atuação no Ministério da Educação são marcos que atualizam aquele desejo infantil, mostrando como a memória pessoal pode se transformar em ação coletiva. Ao assumir cargos estratégicos e participar da formulação de políticas para a EPT, a entrevista reelabora suas lembranças como força propulsora de compromisso social.

Falando um pouco dos desafios, um dos primeiros desafios é justamente essa auto concepção. E, assim, como você não tem exemplos de outras mulheres que conseguiram, que fizeram antes, então, você diz que não. Mas aí, eu ia para um espaço que era completamente masculino. A diretoria era masculina. Os outros dois campis que estavam sendo implantados (Currais Novos e Ipanguaçu) eram homens que iriam estar à frente. Os dois diretores do Campus Central e o Campus Mossoró eram homens também. Existia a imagem da professora Luzia como diretora-geral do CEFET, mas eu não convivi com ela. E essa parte não era exaltada (Professora Lilian Vidal, 2025).

Diante do excerto, percebe-se que em sua narrativa, Lilian evidencia dois elementos centrais presentes nas discussões sobre gênero. O primeiro é sobre a ausência das mulheres em posições de liderança e o segundo, sobre a invisibilidade do reconhecimento profissional feminino.

E eu vim saber dessa primeira diretora geral do CEFET por uma galeria macabra que tinha lá numa sala que eu morria de medo de ficar sozinha a noite, lá no Campus Central. Muitas, muitas vezes, eu ficava sozinha, até oito horas da noite, trabalhando na organização, em licitações de tudo do Campus Zona Norte. E eu tinha medo, porque eu tinha que sair sozinha de lá mesmo. E aí, a minha mente me dizia que era só uma figura, mas eu tinha medo do quadro, da história. Então, eu nunca tinha tido curiosidade sobre a professora Luzia. E, para ser muito honesta, a história dela, eu vim conhecer há pouco tempo, muito pouco tempo, há cerca de três anos. Então, isso nunca foi mencionado nos espaços em que eu estive, quando eu estava no campus (Professora Lilian Vidal, 2025).

Um dos trechos mais marcantes de seu depoimento foi quando ela lembrou que, ao assumir responsabilidades no Campus Zona Norte, não tinha referências femininas diretas que tivessem ocupado cargos similares. Como ela mesma afirma: “Como você não tem exemplos de outras mulheres que conseguiram, que fizeram antes, então, você diz que não”. Não obstante, esse sentimento de se autoquestionar diante da ausência de modelos femininos é o reflexo de uma estrutura que não apenas afasta as mulheres do poder, mas também as apaga da memória institucional, como aponta Scott (1995), “a organização social da diferença sexual se legitima por meio da exclusão das mulheres das narrativas de poder” (Scott, 1995, p. 32).

Um momento que rendeu gargalhadas durante a entrevista foi quando Lilian lembrou de um episódio envolvendo a professora Luzia, uma antiga diretora. O nome da professora Luzia lhe veio ao conhecimento por meio de um retrato em uma sala isolada, onde a professora costumava trabalhar até tarde da noite. Ao narrar o episódio, ela sorri de forma contagiante, lembrando do medo que sentia de ficar sozinha naquele local. Ela conta: “A minha mente me dizia que era só uma figura, mas eu tinha medo do quadro, da história”. Essa passagem simbólica mostra como a memória da primeira diretora, em vez de inspiradora, era silenciosa e quase fantasmagórica. Essa experiência repercute nas palavras de Perrot (2005), quando diz “as mulheres estão ausentes da história porque foram silenciadas. E quando aparecem, é muitas vezes como sombras” (Perrot, 2005, p. 15).

O fato de Lilian ter superado tantos obstáculos, mesmo sem referências próximas, contrasta com a próxima narrativa:

Eu tinha um grande exemplo de gestora, que não era do IF, que era minha mãe. Desde que minha mãe trabalhava na Caixa Econômica Federal – já é aposentada – era gerente também. Teve uma história de galgar espaços notarialmente masculinos, de gestão. E, assim, ela tinha uma formação de administração, eu era engenheira. Eu era alguém nem: nem tinha formação pedagógica para sala de aula, e nem formação de gestão para ser gestora profissional (Professora Lilian Vidal, 2025).

Ao mencionar sua mãe como uma grande referência de gestora, em seu depoimento, a narradora revela não apenas uma admiração profunda, mas também um reconhecimento simbólico da força que ambas compartilham em suas trajetórias. Assim como ela, sua mãe também enfrentou desafios em espaços historicamente masculinizados, quando ocupou cargos de liderança, rompendo barreiras de gênero no ambiente profissional. A professora reconhece

que, embora sua formação inicial não tenha sido voltada para a docência nem para a gestão, viu na figura materna um exemplo concreto de mulher determinada, resiliente e competente.

Essa relação entre mãe e filha vai além do vínculo afetivo. O orgulho que a entrevistada expressa ao falar de sua mãe, evidencia como a presença de uma figura feminina forte pode ser fundamental para lidar com as exigências e pressões de uma trajetória profissional complexa. Ao citá-la, Lilian também se vê espelhada, ao mesmo tempo em que exalta a trajetória da mãe, reconhece que trilhou um caminho igualmente árduo, mesmo que por vezes sem se dar conta disso.

Diante das entrevistas, um fato que me deixou surpreso. No dia anterior à entrevista, a professora Marta comemorou seus 42 anos de casamento. E, por incrível que pareça, como ela mesma expressa, casou-se no mesmo dia em que tomou posse como servidora pública no IFRN. Poderia sim já está aposentada, mas deixou claro que não quer pensar nessa questão. Um dos pontos chaves de nossa conversa foi quando questionada sobre os maiores desafios enfrentados nos primeiros anos como professora. Não houve hesitação ao responder:

Eu enfrentei muitos problemas por ser mulher dentro da Geologia. E isso me dava problemas no sentido assim, eu não conseguia fazer uma aula externa sozinha. [...] Tinha muitas críticas ao meu fazer pedagógico. Ah, mas você é o quê? Essa coisa de mulher e tal, que embeleza muito e tal. [...] E aí assim, um grande desafio que eu ainda enfrento, incrível que pareça, é de ser mulher dentro de uma área masculina. Tem muitas coisas que a gente vê o risinho assim, disfarçado (Professora Marta Oliveira, 2025).

Percebe-se que muitas barreiras alicerçadas pela divisão sexual do trabalho ainda coloca a mulher na posição de “sexo frágil” e estigmatiza suas capacidades de assumir profissões “masculinas”. A figura da mulher forte em suas escolhas confronta com os ideais defendidos por uma sociedade patriarcal, em que a mulher é delicada demais para trabalhar em espaços que a exijam coragem e firmeza. O excerto, “Essa coisa de mulher e tal, que embeleza muito e tal” certifica o grau de estereotipação tradicionalmente construído à imagem da mulher.

Esposa e mãe de um casal de filhos, atualmente o mais velho com 40 anos, Marta Oliveira soube com maestria conciliar as demandas do trabalho e familiares. Segundo a entrevistada, aconteceu de uma forma muito tranquila: “Eu digo, meus filhos não nasceram grandes, eles nasceram pequenos, eles foram crescendo. Quando eu entrei no IF, a minha filha tinha quatro anos e o meu filho tinha dez. Então, eu fiz toda a carreira com meus filhos

crecendo”. A realidade de Marta é comum a realidade de muitas professoras que na busca de se realizar-se profissionalmente, também enfrentam os percalços de ser mãe.

A partir dos relatos, percebo que as narrativas são singularidades e semelhantes. E essa dualidade é apresentada em quase todos os discursos. Em alguns deles ao se referir a como conciliaram os papéis de mãe e professora, e em outro, no quanto foram corajosas nas escolhas de suas profissões, optando por graduações em áreas onde a presença masculina é predominante.

Retomando ao discurso sobre gênero dentro das camadas do trabalho, deparo-me com uma extensão de depoimentos que evidencia pontos delicados a despeito das trajetórias das professoras.

Atualmente eu tenho sofrido um pouco de preconceito em relação a ser mulher com as atividades de campo. Agora pouco a gente teve que entrar com um processo contra um motorista, porque toda vez que eu ia para o campo, acontecia alguma coisa com esse motorista e que era especificamente porque eu era mulher. E aí me magoou porque eu com uma trajetória dessa dentro da escola ... de estar ali, de fazer minhas coisas corretamente, de ir para a aula de campo e de prestar contas, tem que passar por esse processo, de estar ali um macho escroto, desculpa falar, achando que porque eu sou mulher, ele pode se posicionar e achar onde que tem que parar o ônibus, onde que tem que entrar, ele que define isso daí. E depois não aconteceu apenas comigo, aconteceu comigo e com outra professora. E aí foi muito ruim porque a gente percebeu que era um processo relacionado com as mulheres (Professora Marta Oliveira, 2025).

A situação narrada pela entrevistada ao vivenciar tal experiência me deixou pensativo sobre até que ponto o fato de ser mulher se torna uma ameaça à integridade masculina. A conduta do motorista não se trata apenas de um problema ligado ao comportamento, mas também se trata de uma recusa simbólica à posição de liderança, o que configura um padrão recorrente nas relações de poder atravessadas pelo gênero. O não reconhecer a autoridade de uma mulher se expressa no que estudiosas feministas denominam de "masculinidade frágil", é quando o homem tem a necessidade constante de reafirmar sua masculinidade perante a sociedade, e ao se sentir ameaçado tenta validá-la como superioridade com atitudes de sabotagem ou desobediência. Além disso, a entrevistada relata que o caso não foi isolado. Uma segunda professora foi alvo da mesma postura, indicando que o problema não era pessoal, e sim sistêmico voltado especificamente às mulheres.

Não tenho dúvidas sobre o quanto deve ter sido desconfortável para a entrevistada relembrar esse episódio. Uma professora com anos de dedicação, reconhecida por sua trajetória dentro da instituição, cumprindo rigorosamente com as responsabilidades, tendo que se ver obrigada a enfrentar esse tratamento recorrendo a processos administrativos, somente para garantir o mínimo de respeito e segurança no ambiente de trabalho.

Então, assim, isso que é uma coisa que me incomoda, como eu disse, acaba que as mulheres, dentro da instituição, que é gigantesca, reconhecida, com muitas coisas maravilhosas, com mestrado, doutorado, engenharia e tal, e a gente não consegue ter o protagonismo das mulheres (Professora Marta Oliveira, 2025).

É revoltante constatar que, mesmo com tantos avanços institucionais, a desigualdade de gênero ainda opera como uma força corrosiva, capaz de comprometer a dignidade e o exercício pleno da função docente. Um fator evidenciado, de forma contundente nas narrativas de Marta, é que o machismo estrutural ainda persiste mesmo em instituições públicas de prestígio, como o IFRN, um espaço onde o discurso de inclusão e igualdade nem sempre se traduz em práticas concretas.

É inadmissível que, após décadas de dedicação profissional, uma docente com trajetória reconhecida precise enfrentar situações de desrespeito e violência simbólica apenas por ser mulher. A tentativa de subordinação por parte de um funcionário diante da autoridade docente feminina revela não apenas um comportamento isolado, mas um padrão de dominação que silencia, constrange e tenta apagar o protagonismo das mulheres. A indignação expressa pela professora não é individual, mas coletiva, e precisa ser ouvida como um alerta para a urgência de ações institucionais firmes contra qualquer forma de discriminação de gênero.

Partindo da proposta de discutir sobre gênero, perguntei à professora Renata Ferrer, se durante seu ingresso na ETFERN, atual IFRN, ela presenciou ou enfrentou algum problema ligado à discriminação de gênero. Em resposta ela afirmou:

Então, Letras é um espaço onde a mulher também, normalmente, está inserida... [...] eu acho que esse ingresso na instituição, por esse lado de gênero, eu não tive problema, não. Eu não tive problema, não (Professora Renata Ferrer, 2025).

Percebe-se que a fala da professora Renata revela como essa inserção de mulheres em espaços docentes já é socialmente naturalizada, a ponto de não causar estranhamento ou dificuldade no ingresso institucional.

Ao ser questionada sobre alguns desafios, ela disse que lidar com a maternidade e ao mesmo tempo crescer profissionalmente, teria sido difícil sem os cuidados e a parceria do seu esposo. Assim como a professora Marta Oliveira, a professora Renata Ferrer também enfrentou uma gestação nos primeiros anos na instituição: “[...] eu estava ainda muito no início da minha profissão no Instituto, quando nasceu o meu segundo filho... E aí, esse deu mais trabalho, né? Porque era bebê, bebê mesmo, e não gostava de dormir de noite”. Provavelmente foi mais complicado conciliar sua tripla jornada de trabalho depois do nascimento do seu segundo filho, mesmo dividindo os afazeres domésticos com o esposo: “Sempre tive ajuda em casa, sempre tive ajuda do meu esposo, que sempre ficava embalando, pegava o bebê e ficava passeando dentro de casa com ele, até ele dormir de novo.”

No trecho anterior, quando falo “a tripla jornada de trabalho”, me refiro à rotina da professora Renata Ferrer que, além de lidar com a maternidade, lecionava na ETFERN e ainda assim trabalhava em organização bancária. A professora Renata Ferrer tem dois filhos, um casal, e a diferença de idade entre eles é de cinco anos. É imperceptível a grandeza que a experiência da maternidade trouxe para as entrevistadas.

É nesse entrelaçamento de funções que a discussão sobre gênero se torna indispensável. A atuação profissional das mulheres, especialmente no campo educacional, é historicamente atravessada por múltiplas exigências que ultrapassam o exercício docente. As professoras, como registra nas narrativas de Renata, muitas vezes, carregam a responsabilidade de cuidar do lar e dos filhos como extensões naturais de sua identidade social, o que intensifica o desgaste físico e mental. Nesse sentido, as lembranças evocadas por Renata revelam não apenas uma vivência individual, mas um padrão que se repete na trajetória de tantas outras mulheres. Como afirma Bosi, “a memória individual se enraíza em situações vividas no seio de grupos que a reforçam” (2003, p. 52). Essa afirmação permite compreender que a experiência de Renata não é isolada, mas compartilhada e reforçada por contextos sociais que naturalizam as múltiplas jornadas femininas, dificultando a conciliação entre vida profissional e pessoal. O que comprova o próximo relato:

O outro desafio é que eu já tinha um bebê, já tinha minha filha mais velha, né? E ela era pequena, então a gente tinha que fazer toda a organização da casa, né? Pra que eu pudesse estar no Instituto. Nesse ponto, na época, a gente não tinha a questão do ponto e a exigência das 24 horas no Instituto, né? Então, ficava mais fácil de eu ir apenas para os momentos que eu dava aula e das reuniões. O restante, e da mesma forma também o meu marido fazia, né? Daí, a gente conseguia conciliar um pouco melhor as questões de casa com a nossa filha. E, pouco depois, eu fiquei grávida, né? Então, os meus filhos têm 5 anos

de diferença. Então, eu estava ainda muito no início da minha profissão no Instituto, quando nasceu o meu segundo filho, né? E aí, esse deu mais trabalho, né? Porque era bebê, bebê mesmo, e não gostava de dormir de noite, né? E eu ainda trabalhava no banco (Professora Renata Ferrer, 2025).

Considera-se a partir dos relatos de Renata que os desafios enfrentados em sua trajetória, não se diferencia do que as outras entrevistadas apresentaram ao narrar suas experiências. O depoimento anterior é riquíssimo para problematizar a interseção entre maternidade e gênero, especialmente no contexto da docência e do serviço público.

Ao narrar o desafio de cuidar de uma filha pequena e de um bebê recém-nascido enquanto cumpria duas jornadas de trabalho (na ETFERN e no Banco do Brasil), ela evidencia o que a literatura feminina considera como dupla jornada de trabalho, uma compreensão que recai majoritariamente sobre as mulheres ao longo de décadas.

Eu passei um período trabalhando no Banco do Brasil e na ETFERN. E o meu filho não dormia de noite. Quando eu chegava do banco, porque eu comecei a trabalhar no banco de noite, de 6h à meia-noite, ele acordava e não dormia, né? Então, esse desafio de conseguir conciliar nesse período, esse perrengue dessa criatura que não dormia. Com o sono que eu tinha no outro dia para ir trabalhar, aí, quer dizer, mas sempre tive ajuda de casa, né? Sempre tive ajuda do meu esposo, que sempre ficava embalando, meu esposo o pegava e ficava passeando dentro de casa, até ele dormir de novo, enfim. Mas foi um período bastante complicado, até ele conseguir conciliar o sono normalmente, né? Essas coisas que, né, quando a gente tem criança pequena, acontece, né?

Este relato abre espaço para debater como a sociedade reproduz de maneira desigual os papéis de gênero. Segundo Perrot (2005), a construção social dos papéis de gênero ao longo da história destinou às mulheres o espaço privado (doméstico, afetivo e invisibilizado), enquanto os homens ocuparam o espaço público (político, produtivo e valorizado). Quando a entrevistada cita a presença do seu esposo no cuidado doméstico afirma “Sempre tive ajuda do meu esposo... meu esposo o pegava e ficava passeando dentro de casa, até ele dormir de novo”. Tal faladialoga com o que defende Perrot (2005) ao dizer que, para que haja uma real igualdade de gênero, é preciso desnaturalizar esses papéis, reconhecer a maternidade e o cuidado como parte da agenda pública e responsabilizar igualmente homens e mulheres por eles.

A professora Renata Ferrer evidencia em suas narrativas, os desafios da maternidade e da vida conjugal e torna-se consciente de que sua trajetória foi atravessada por desigualdades

de gênero e por barreiras sociais, enfrentadas com coragem e empenho. Nesse sentido, sua memória é também um espaço de resistência e afirmação. Diante de uma carreira baseada na busca por conhecimento, sua atuação se estende para além da sala de aula. Se dedicou à produção científica e à gestão educacional, demonstrando que as memórias de iniciação profissional, muitas vezes marcadas por inseguranças, podem se transformar em pilares de um projeto educativo socialmente comprometido e inspirador para novas gerações de educadoras.

As histórias de vida das professoras titulares mostram que a maternidade e as questões de gênero atravessaram profundamente suas trajetórias, ora como obstáculos impostos pelo machismo estrutural, ora como forças que as impulsionaram a resistir e reafirmar seu espaço no magistério. A articulação entre o exercício profissional e as demandas da vida pessoal expõe tensões e sobrecargas, mas também revela práticas de enfrentamento que reafirmam a centralidade da memória feminina na docência. Assim, discutir gênero e maternidade a partir dessas narrativas permite compreender como a experiência de ser mulher e professora no IFRN é marcada por desigualdades, mas também por estratégias de resistência que integram e dão sentido às trajetórias dessas docentes.

3.2.3 Docência e Reconhecimento

Ao discutir a categoria “Docência e Reconhecimento”, interessa compreender como as professoras titulares do IFRN vivenciaram momentos de valorização profissional, seja pela instituição ou pela comunidade, situando esses episódios no percurso de construção de suas trajetórias.

A docência no ensino federal tem sido, historicamente, marcada por desafios e transformações, refletindo tanto avanços na educação quanto nas dinâmicas de gênero dentro das instituições acadêmicas.

Iniciando a discussão, ao questionar a professora Marta sobre como ela se ressignificou como professora, ela disse:

Eu queria ser tudo, menos professora, porque eu sou do interior de Minas Gerais, e lá no interior de Minas Gerais, as minhas primas e tias, todas eram professoras. E eram daquelas professoras de interior que, assim, terminavam o curso normal, que era para a formação de professor, e aí elas se casavam e se tornaram professoras. E aí trabalhava na escola e depois cuidava dos meninos e tal. E eu dizia, meu Deus, nunca que eu quero isso para a minha

vida. Eu quero glamour, luzes e coisa e tal. quando eu passei em geologia, eu disse, pronto, me livrei dessa sina de ser professora. Quando eu cheguei aqui em Natal, o professor do IF me convidou para fazer umas atividades lá no IF. E eis que surgem para mim os alunos com deficiência, alunos cegos e alunos com deficiência física. E com isso, eu comecei a fazer esse trabalho, gostei para caramba desse trabalho. Eu fui uma das primeiras professoras a trabalhar com inclusão dentro das instituições federais de educação tecnológica. [...] hoje eu agradeço todos os dias da minha vida de ser professora, porque eu nasci para ser professora. Eu adoro a sala de aula, eu adoro tudo que eu faço, eu acho bom pra caramba estar interagindo com os alunos e tal. (Professora Marta Oliveira, 2025).

O trecho da entrevista da professora Marta ilustra a transformação de uma representação socialmente construída sobre o ser professora, para uma vivência prática que ressignifica essa identidade profissional. Observa-se que no início de sua trajetória, Marta rejeita a ideia de ser professora, associando-a de prestígio e de brilho, o oposto do "*glamour*" que desejava para si. Não se via lecionando em uma escola e muito menos levando a vida como suas primas professoras. Esse desejo por "*luzes*" e sucesso reflete o contraste entre os sonhos de valorização pessoal e a visão social depreciativa da docência, marcada pela desvalorização salarial, pelo excesso de trabalho e pela falta de reconhecimento simbólico.

No entanto, a mudança em sua percepção se dá justamente no contato com a prática docente. O exercício do ensino, ainda que não intencional no início, revela um aspecto fundamental da profissão que muitas vezes os estereótipos ocultam. A forma como Marta passa a falar da sala de aula como "*adoro tudo que eu faço*", "*acho bom pra caramba estar interagindo com os alunos*", revela o modo como o cotidiano da escola, com seus vínculos e interações humanas, produziu uma experiência transformadora.

O vínculo afetivo que Marta estabelece com os estudantes mostra que ser professora vai além de cumprir tarefas. Esse envolvimento quebra a ideia de que a docência é apenas uma função repetitiva e sem brilho, e mostra como ela também transforma quem ensina. Quando Marta afirma que "*nasceu para ser professora*", ela não só assume com orgulho uma identidade que antes hesitava em aceitar, como também a transforma em uma escolha carregada de significado e realização pessoal. Como destaca Dubar (2005, p. 136), a identidade profissional é algo que se forma e se refaz continuamente, especialmente nos momentos de mudança ou desafio ao longo da trajetória.

Ampliando ainda mais a compreensão das narrativas, dessa vez sobre as dificuldades ligadas ao exercício da docência, a professora Marta as conecta com as condições políticas da educação no Brasil.

Eu encaro que a dificuldade que eu tive na minha trajetória foi relacionada com as condições políticas que refletem diretamente no ensino, na educação no Brasil. Lamentavelmente, a gente teve um ministro da educação que foi o Haddad, que foi maravilhoso, tinha uma visão ampla da própria inclusão e que depois a coisa foi se perdendo e isso é uma dificuldade. E que reflete, como eu te disse, no laboratório, na atividade de campo, reflete enfim, nos ambientes, reflete de uma forma global (Professora Marta Oliveira, 2025).

Sem dúvidas, o despreparo inicial da professora é reflexo de uma estrutura que naturaliza a improvisação pedagógica. O que se espera das mulheres ao assumir uma turma? Que naturalmente saibam ensinar. Esse posicionamento só revela o quanto a docência como prática é desvalorizada na história, especialmente quando exercida em um espaço masculinizado.

Este caso conecta-se diretamente aos efeitos da política de desvalorização do magistério, especialmente evidente nos anos 1990, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. A suspensão de concursos públicos e o avanço da lógica gerencialista impuseram aos profissionais da educação vínculos frágeis e ausência de políticas sistemáticas de formação continuada. Para Frigotto (2001, p. 33), esse período marcou “a inserção subordinada da educação à lógica do mercado, transformando professores em operadores de políticas avaliativas e conteudistas empobrecidos”.

Durante a entrevista, percebi o entusiasmo na fala da narradora ao se referir ao papel positivo de Fernando Haddad como ministro da Educação entre os anos de 2005 e 2012, ao destacar o olhar atento do ministro para a Educação Inclusiva, mas, ao mesmo tempo, lamentou a perda desse horizonte político ao longo dos anos seguintes. Segundo a professora, a degradação das políticas públicas além de afetar o fazer docente, também afeta as estruturas físicas da escola: “como eu te disse, no laboratório, na atividade de campo, reflete enfim, nos ambientes”.

Ao mencionar os impactos da Política Educacional nos últimos anos, Marta reflete o descompasso entre os avanços pontuais ocorridos durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva como a expansão dos Institutos Federais e programas de inclusão e os limites impostos por uma política macroeconômica que não priorizou a valorização concreta do magistério.

A voz da entrevistada denuncia que o magistério é uma profissão marcada por desafios históricos e permanentes, que exigem políticas públicas comprometidas com a formação integral, a valorização simbólica e a melhoria das condições de trabalho dos educadores. Ao rememorar suas experiências vividas dentro desse contexto histórico, elas estão reconstruindo a história de uma sociedade, na qual contempla as nuances da educação no Brasil, pois, como lembra Halbwachs (2006, p. 89), “a memória coletiva não é uma repetição do passado, mas uma reorganização do vivido a partir do presente e para o futuro”.

Chegando ao final da entrevista, conversamos com a professora Marta sobre reconhecimento institucional. Como foi o seu processo de promoção à Classe Titular e qual a importância do título para a sua vida profissional.

E aí chegou o processo de titularidade que foi natural. O IF foi um dos primeiros IFs do Brasil a começar com a titularidade. Eu fui da primeira leva de titulares dentro da instituição. Pra ser titular no IF, a gente precisa juntar um monte de documento e comprovar um monte de coisa. E aí, pra mim, foi muito fácil. Porque eu tinha dezenas de recursos. E eu fico muito triste das instituições que não exigem o memorial. Isso é triste. Porque o memorial é tão rico, ele possibilita tantas coisas. Eu mesmo já tinha vontade de escrever um memorial, mesmo não precisando. Mas a demanda é tanta coisa. A minha tese, o primeiro capítulo, é mais ou menos um memorial. (Professora Marta Oliveira, 2025).

A partir do relato acima, percebo que as narrativas apresentam camadas profundas de reconhecimento profissional docente, especialmente quando Marta alcança a Classe de Titular. Quando a professora afirma: “A minha titularidade veio num momento em que eu nem esperava, eu já tinha um processo engatilhado, mas acabei não fazendo. E aí, quando eu fui ver, eu já tinha os requisitos”. Ela não apenas celebra uma conquista pessoal, mas também sinaliza o quanto essa chegada é marcada por um acúmulo significativo de experiências, práticas e engajamentos ao longo da trajetória. A titularidade, nesse contexto, não é um ponto de chegada qualquer, mas a validação institucional de um percurso dedicado ao ensino, pesquisa e extensão, além do compromisso ético e político com a formação humana.

Então nós, titulares, a gente foi muito demandado para participar de bancas de outras instituições, como até hoje a gente faz muito isso no IF. E foi um desafio muito grande de a gente vivenciar formas diferenciadas de avaliar colegas. Em algum lugar tinha um memorial, então você ia ali, lia o memorial e aí a pessoa apresentava o memorial e falava e tal. Aí, a pessoa vai assinar, aparece já a aula. Inclusive, depois que eu virei titular, eu participo de inúmeras bancas em

várias instituições. E as que eu mais gosto é exatamente os memoriais. Porque eu adoro ler memorial. E acho muito legal as pessoas contarem da história delas e desse contexto como que elas viraram profissionais. (Professora Marta Oliveira, 2025).

É nesse cenário que o memorial assume um papel central. Como destaca Passeggi (2006, p. 211), o memorial de formação não é apenas um documento técnico-administrativo, mas uma escrita de si que articula “*luta e luto*”, a luta contra os desafios da docência e o luto simbólico pelas versões anteriores de si mesma, que são ressignificadas ao longo da carreira. Essa concepção é expressa quando a professora Marta afirma: “Eu tive que me debruçar sobre tudo o que eu fiz, sobre tudo o que eu pensei, sobre o que me constitui enquanto professora”. Aqui, o memorial funciona como um espelho reflexivo da trajetória e como um instrumento de legitimação diante das instâncias avaliadoras, o que reforça sua dupla função: subjetiva e institucional.

No entanto, é com visível decepção que a professora menciona a ausência de espaço para a apresentação do memorial no processo de progressão à Classe de Titular no IFRN. Ao dizer: “Me deu uma tristeza muito grande porque eu achei que ia poder apresentar meu memorial”, a entrevista expressa algo mais do que frustração pessoal, ela explicita o esvaziamento simbólico de uma prática que poderia representar, institucionalmente, um momento de reconhecimento público da trajetória docente. Como pesquisador, é impossível não partilhar desse incômodo: retirar o momento de apresentação é silenciar a narrativa viva do educador, desconsiderar a espessura de sua experiência e privar a comunidade acadêmica de um testemunho formativo. Isso revela uma contradição preocupante entre os dispositivos burocráticos e a valorização efetiva do sujeito que ensina.

Ainda assim, todo esse processo, desde a elaboração do memorial até o reconhecimento da titularidade, impactou positivamente a trajetória profissional da professora. Ao revisitar sua caminhada, reorganizar documentos, refletir sobre projetos e práticas pedagógicas, a entrevistada afirma-se com mais segurança e convicção em sua identidade docente. Assim, podemos observar que “toda identidade é construída e reconstruída ao longo da trajetória, especialmente em momentos de transição ou crise” (DUBAR, 2005, p. 135), e o ingresso na classe de titular constitui justamente uma dessas passagens marcantes, em que o passado é reinterpretado à luz do presente e projetado para o futuro.

Ao mesmo tempo, Marta toca nos desafios que acompanham essa posição de titular, quando menciona: “Eu sei que agora tenho que me envolver mais com os processos de avaliação dos colegas, ler memoriais, participar de bancas, analisar projetos e publicações”. A narrativa evidencia a ampliação das responsabilidades e a complexidade das novas exigências acadêmicas que se impõem. Trata-se de um processo que exige domínio técnico, sensibilidade ética e comprometimento com o coletivo da instituição, elementos que configuram a docência não apenas como uma profissão, mas como um campo de experiência, como aponta Thompson (1981), em que a identidade é continuamente moldada pelas relações vividas.

O reconhecimento da titularidade também pode ser lido, à luz de Bourdieu (1979), como um capital simbólico acumulado ao longo do tempo, resultado de investimentos anteriores e de uma trajetória que se traduz em autoridade e legitimidade dentro do campo acadêmico. Ainda que a conquista venha “quando eu nem esperava”, como diz a narradora, ela é o reflexo de um caminho longo, atravessado por desafios e aprendizagens, e agora também por novas responsabilidades, que incluem avaliar os pares e contribuir para a formação de outros docentes.

Assim, a experiência da professora Marta se articula com uma dimensão mais ampla da docência no Brasil, especialmente na Rede Federal, onde as trajetórias individuais se entrelaçam com políticas institucionais, práticas coletivas e formas de reconhecimento que não se limitam a títulos, mas que ganham vida nos relatos, nas bancas, nos projetos e, sobretudo, na escrita memorialística que preserva, compartilha e transforma essas vivências em legado. Privar o docente do momento de apresentar essa narrativa é, sem dúvida, um retrocesso simbólico que merece ser revisto.

Sem dúvidas, a trajetória da entrevistada revela o papel formador da prática docente e da memória que, como destaca Halbwachs (2013), permite atribuir novos sentidos ao passado à luz das vivências atuais. Ao reconstruir sua relação com o magistério, a professora Marta reafirma o lugar da docência como um espaço de realização e compromisso intelectual. Sua formação acadêmica, aliada à atuação em áreas como a Educação Ambiental e o Patrimônio Científico, exemplifica a figura do professor pesquisador e engajado.

Para a professora Lilian Vidal, sua chegada à titularidade aconteceu devido os anos dedicados à gestão, desde a coordenação de curso até sua atuação na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC): “Comecei a ser coordenadora de curso já em 1999 [...] fui a primeira Diretora da Unidade de Ensino Descentralizado da Zona Norte” (Vidal,

2025). Em sua narrativa, evidências sobre o quanto é difícil para as mulheres ascenderem profissionalmente em contextos marcados por estruturas patriarcais. Sua trajetória exemplifica como as mulheres se tornam autoridades nas estruturas das instituições, que por muitas vezes estão atreladas às relações de poder marcadas pela tradição masculina.

Ao ser questionada sobre como conquistou a titularidade, Lilian responde:

Poderia ter sido bem mais rápido, porque eu já entrei com o mestrado e, quando eu entrei, os pulinhos eram de dois em dois anos. Logo, eu cheguei no topo da carreira, digamos assim, para a titularidade, desde 2013. Mas, logo depois que eu ingressei no IF como professora, eu entrei também na minha segunda paixão dentro do IFRN, segunda em termos de cronologia, porque em termos do que eu amo fazer é a primeira, que é ser gestora. (Professora Lilian Vidal, 2025).

Como relata a narradora, o processo de progressão à Classe Titular deveria ter sido bem mais rápido. Apesar de ainda estar mestranda, ela reconhecia que o seu percurso na instituição foi regado por contribuições.

Em 2013, com a regulamentação da lei 12.772/2012, o processo de progressão tornou-se mais exigente. A carreira do magistério superior estava estruturada em classes A até E, nomeadas originalmente como Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular, com níveis dentro de cada classe. Após o ingresso, o docente podia pedir promoção acelerada. Isso significa que um docente com doutorado poderia saltar diretamente para a classe C. Para classe Titular, era exigido a apresentação e defesa de memorial ou tese inédita. Atualmente (2025), com a MP nº 1.286/2024, o processo de progressão e promoção na carreira EBTT foi reestruturado com novas regras aplicáveis para o cumprimento dos interstícios concluídos após o dia 1 de janeiro de 2025. No caso do alcance da titularidade, ainda que vigente o conceito de aceleração por titulação, o modelo passou por ajustes institucionais. Em algumas IFS já não é mais necessário concurso para classe Titular, a promoção pode ocorrer mediante análise de memorial, seguindo critérios qualificados e interstícios exigidos de desempenho. O que não se enquadra ao IFRN.

A chegada à titularidade, para Lilian representou o fim de um ciclo longo e exigente, marcado por responsabilidades e compromissos institucionais que, durante anos, exigiu dela constante comprovação de mérito por meio de pontuações, relatórios e atividades avaliáveis. Vejamos o que ela diz sobre essa experiência:

Sabe o que a titularidade me trouxe? Nenhuma coisa, nem outra. Alívio. Eu vou ser muito sincera que eu não posso dizer outra coisa. A titularidade me

trouxe alívio. E por que alívio? Porque essa parte eu cumpri. Agora eu estou livre para me desafiar, para fazer o que eu quiser, sem me preocupar com números... nem atividades que eu preciso fazer para cumprir algo institucionalmente, algo normativo. Entende? É um alívio, eu me libertei de ter que ser aquela pessoa que tinha que fazer isso, que tinha que pontuar em não sei quantos itens, em diversas dimensões. Meu memorial tinha o dobro, o triplo de pontos do que eu precisava, porque eu fiz muita coisa. Como eu disse no início, eu podia, desde 2013, ser titular, se eu fosse doutora, mas eu não era doutora (Professora Lilian Vidal, 2025).

O que se observa é que, para a entrevistada, alcançar a titularidade foi um ato de alívio emocional e mental. Ao dizer que a titularidade "não trouxe nem uma coisa, nem outra", mas sim "alívio", Lilian reflete um sentimento que vai além da conquista formal. No trecho, ela não se concentra nos ganhos materiais ou prestígio, mas na libertação de uma lógica institucional.

Eu acho que esse é o nosso principal apelo, como mulheres líderes titulares ou não, no meu caso, titular sim, na minha trajetória, mostrar também que a titularidade não se dá só pela sala de aula, mas também por fora da sala de aula. Que bom que a gente tem oportunidade de escolha. Então, assim, eu amo a sala de aula, mas a vida me levou para outro caminho. Que bom que esse outro caminho também me deu a possibilidade de ser titular. E é isso. Acho que é isso (Professora Lilian Vidal, 2025).

Com base na trajetória de vida e profissional da entrevistada, e nas experiências relatadas até aqui, reforçamos que ela trabalhou muito antes mesmo de alcançar o título. Seu Memorial, por exemplo, tinha o triplo de créditos que ela precisava para ser titular. Isso indica um compromisso real com a instituição, com a pesquisa, com a produção acadêmica e com a formação de estudantes. Essa constatação reforça que seu esforço não foi motivado pela busca da titularidade, mas por um senso de responsabilidade e entrega ao seu papel docente.

Dando continuidade à entrevista, discutiremos a partir do próximo relato, camadas que envolvem a docência e o reconhecimento (profissional e institucional) da professora Renata. Ressalto que as próximas narrativas emergem outros desafios, não mais ligados à ausência de formação – como vimos anteriormente – mas à necessidade de transformação da prática pedagógica diante de novos paradigmas de ensino da língua portuguesa:

Eu acho que trabalhar com essas pessoas que eu admirava, com os professores do Instituto. E, também, um grande desafio foi participar de um projeto de ensino de língua portuguesa dentro do Instituto, que mudou para, até hoje, o que se faz em língua portuguesa dentro do Instituto. Não tinha esse trabalho com gênero textual, que depois aparecia no livro didático. Então, a gente tinha

que fazer o nosso material. Aprender esse novo, essa nova forma de ensinar, que muitos dos alunos diziam, quando é que a gente vai começar a aula de língua portuguesa de verdade? Porque eles queriam a gramática, queriam decorar as regras da gramática, como eles faziam no ensino fundamental nas outras escolas, né? E aí, a gente tinha que fazer o material. Então, o outro desafio foi, também, aprender a fazer material didático para a língua portuguesa nessa perspectiva. [...] assim, desafios profissionais, desafios nessa mudança de metodologia e embasamento epistemológico para o trabalho com a língua (Professora Renata Ferrer, 2025).

Inserida em um Instituto Federal, a professora faz jus a sua escolha pela docência quando participa de um projeto que rompe com o ensino tradicional baseado exclusivamente na gramática normativa e exige a construção de uma nova abordagem centrada em gêneros discursivos e práticas sociais. Quando diz: “Aprender esse novo, essa nova forma de ensinar”, ela se refere à tensão entre o conhecimento consolidado e às exigências da inovação. Seus alunos, acostumados ao ensino bancário, questionavam a ausência da gramática decorada, o que demonstra a resistência cultural à mudança metodológica.

Antes de finalizar a entrevista, a questioneei: “Professora, a titularidade trouxe novas responsabilidades?”. E ela respondeu:

Ser professor titular não muda muito as nossas atividades na instituição. O que a instituição nos demanda não se modifica porque a gente é professor titular. Então, eu acho que eu não senti muito, não senti esse peso, não, para falar a verdade. Não foi algo que, ai, meu Deus, e agora o que é que eu vou fazer? Ai, meu Deus, não. Foi, por exemplo, foi diferente quando a gente, dentro do programa, a gente passou de mestrado para também incluir o curso de doutorado. Eu disse, nossa, eu vou ter que estudar mais ainda para me orientar meus alunos, porque agora é doutorado. Com a titularidade, não houve isso. Foi algo, assim, bem normal para mim (Professora Renata Ferrer, 2025).

Esse trecho da entrevista revela um aspecto marcante da trajetória profissional da professora Renata: a naturalidade com que ela encara cada etapa de sua carreira. Ao ser questionada sobre a titularidade, sua resposta demonstra que esse novo título não trouxe um peso simbólico ou uma pressão adicional, como muitos poderiam imaginar. Pelo contrário, ela reagiu com serenidade, sem enxergar a conquista como um divisor de águas em suas atividades no IFRN. Essa postura confirma um traço recorrente em sua trajetória: as conquistas foram sendo incorporadas com leveza, resultado de um percurso construído com dedicação, compromisso e trabalho. A titularidade, nesse contexto, não foi percebida como ruptura, mas como uma continuidade orgânica de seu caminho profissional, diferentemente da ampliação do

programa de mestrado para doutorado, essa sim uma mudança que exigiu um novo esforço e preparação. Isso mostra que, para Renata, a docência é um processo em constante construção, mas que nem todo reconhecimento institucional implica, necessariamente, uma mudança prática no fazer docente.

Ao longo da entrevista com a professora Renata, percebi por meio de suas narrativas que pensar o ensino da língua de forma crítica, entendendo que ser professora envolve muito mais do que dar aula. É preciso estar sempre aprendendo e repensando o que se faz. Como diz Portelli (1997, p. 68), a memória oral não serve apenas para guardar lembranças, mas também para refletir sobre as experiências vividas. Quando Renata cria seus próprios materiais e adapta suas aulas à realidade, ela mostra que não é só alguém que aplica o que já existe, mas uma profissional que transforma sua prática e contribui para a construção de novos conhecimentos na educação.

Finalizando a entrevista, Lilian faz um apelo destacando que ser titular não remete apenas a conquistar um título acadêmico, a cumprir com as exigências institucionais e/ou comprovar capacidades através de pontos, e sim ser consciente de que o contexto “Fora da sala de aula”, apesar de nos cobrar por responsabilidades, também nos modifica, no ressignifica, e consequentemente, nos melhora. E o bom? É que podemos continuar escolhendo os caminhos que preferimos seguir.

Ao reunir as narrativas das professoras, evidencia-se que o reconhecimento institucional, materializado na titularidade, ultrapassa a dimensão burocrática de um título formal. Ele se entrelaça às trajetórias docentes, revelando diferentes modos de enfrentar desafios, reafirmar a identidade profissional e atribuir sentido à docência no IFRN. Nesse contexto, a titularidade não se apresenta apenas como um marco na carreira, mas como parte constitutiva da história de vida dessas professoras, permitindo compreender como cada uma delas ressignifica o lugar da docência em sua trajetória e na memória coletiva da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo procuramos, por meio das memórias, garimpar elementos que pudessem nos mostrar quais os desafios enfrentados pelas professoras titulares no vivenciar de suas trajetórias. Para isso, tomamos como referência os relatos memorialísticos de três professoras titulares do IFRN (Marta Oliveira, Lilian Vidal e Renata Ferrer), para as quais nos dirigimos de forma a conhecer suas experiências profissionais, que foram divididas em três categorias: Trabalho e Experiência, Gênero e Maternidade e Docência e Reconhecimento.

A partir dos relatos envoltos às categorias, percebi que as múltiplas experiências e os desafios narrados nos percursos de vida das professoras entrevistadas confirmam o que questionamos no início deste estudo. Desse modo, foi possível perceber também que essas experiências construíram elementos identitários a partir de continuidades e de rupturas, que as fizeram profissionais capazes de ocupar grandes cargos no campo acadêmico. Como por exemplo, a classe titular no IFRN. Além disso, as histórias de vida das professoras titulares puderam revelar como foi árdua a luta cotidiana para dar sentido e significado às atribuições ao longo da atuação profissional. Nesse espaço de atuação, foi possível perceber o quanto o processo de formação foi relevante na construção da identidade docente.

Percebi nas falas das participantes que todas buscam a valorização do trabalho docente nos seus mais diversos significados, os quais destacamos: a dignidade como pessoa humana, a ascensão profissional nas áreas que escolheram atuar e a valorização das mulheres enquanto trabalhadoras partes de uma sociedade.

Rememorar essas experiências por meio dos relatos de vida e das trajetórias individuais possibilita reconhecer a persistência das professoras entrevistadas para resistir e se afirmar em contextos historicamente marcados pela negligência às questões de gênero. Além de dar visibilidade às barreiras enfrentadas ao longo do caminho. Em suas memórias, elas evidenciam as condições impostas pelos contextos social e familiar e aprendem a enxergar o mundo com as lentes da resistência, que se firmaram em todos os espaços ocupados desde a inserção nos institutos até a promoção à Classe Titular.

As professoras em alguns momentos ficaram surpresas ao lembrar de tantos detalhes sobre suas trajetórias. Chegaram até a confessar que reviver tais experiências as deixaram felizes. Recordar momentos que por muito tempo estiveram “escondidos” no subconsciente as fizeram refletir sobre os anos dedicados ao trabalho e a instituição. Segundo Bosi (2003, p. 75),

as mulheres, ao reconstruírem suas memórias, resistem ao apagamento de suas trajetórias e afirmam a importância de suas experiências no tecido social. Elas guardam, em suas narrativas, a história silenciosa de um cotidiano muitas vezes negligenciado pela história oficial. De acordo com as narrativas das professoras, constatei que as trajetórias não são apenas histórias pessoais, mas sim um reflexo das transformações sociais que acontecem ao longo do tempo, nas quais os indivíduos se veem envolvidos, muitas vezes de forma inconsciente.

Como vimos, o início das trajetórias, ainda que distintas e singulares, traz algo similar em ambos os contextos, a inserção da mulher no mundo do trabalho. Três mulheres em busca de emancipação econômica, aptas a enfrentar novos desafios, carregando sonhos, medos, receios e incertezas que ora poderia contribuir para a realização pessoal e profissional, como também poderia ser barreiras estruturais e até simbólicas que se apoiam em uma imposição da realidade econômica. Partindo dessa premissa, Scott (1991, p. 14-16) acredita que o trabalho assalariado foi, para muitas mulheres, uma necessidade econômica, mas também um campo de disputas, marcado por desigualdades de gênero que naturalizavam a exclusão ou a desvalorização de suas capacidades.

A chegada à titularidade representou um avanço significativo pessoal na carreira das professoras. Foi um ensejo determinante que possibilitou a garantia de benefícios, como estabilidade no cargo, participação em projetos institucionais e reconhecimento profissional. Embora, segundo as professoras, na prática, a situação é bem mais complexa, pois poucas mudanças ocorreram nos campos da atuação pedagógica dentro do IFRN.

A profissionalização, nesses termos, é atravessada por uma multiplicidade de tarefas que exigem das mulheres uma capacidade constante de adaptação e resistência. Nesse viés, percebemos as consequências das promoções durante a carreira docente que exigiam que decisões precisassem ser tomadas, embora que precoce.

Embora persista a dificuldade de acesso a cargos de gestão, bem como a desqualificação das decisões técnicas quando exercidas por mulheres, compreendemos que, para as professoras entrevistadas, o processo de progressão de carreira foi firmado a partir da análise das competências técnicas e da dedicação aos preceitos normativos da instituição. Percebemos que as indicações para ocupação de cargos de gestão e coordenação foram realizadas mediante atuação das professoras enquanto profissionais.

Além da sobrecarga cotidiana, as professoras lidaram com a persistência de estigmas que naturalizam a exclusão das mulheres de espaços historicamente masculinizados, como o da

Educação Profissional e Tecnológica. É perceptível essa discussão nas narrativas das professoras. A análise também evidencia os reflexos de condutas machistas, que embora, muitas vezes veladas, reproduzem preconceitos simbólicos que fragilizam a autoridade docente feminina e impõem às mulheres a necessidade constante de reafirmação de sua legitimidade profissional.

Reconhecemos que no processo de consolidação da identidade docente, as professoras titulares entrevistadas enfrentaram desafios que extrapolaram o campo profissional, especialmente aqueles relacionados à conciliação entre o exercício da maternidade e à formação continuada. O papel socialmente atribuído às mulheres como principais cuidadoras do lar e dos filhos impôs, historicamente, uma sobrecarga àquelas que, mesmo diante de uma rotina exigente e exaustiva, persistiram na trajetória de qualificação profissional. No caso das nossas entrevistadas, no ideário de se tornarem excelentes professoras

A demanda por reorganização do tempo, as limitações nas participações e no acesso integral à instituição, além da ausência de políticas efetivas de suporte à maternidade durante a formação docente tornam-se elementos estruturantes das dificuldades enfrentadas.

Trabalhar com uma fonte como a memória é partir do objetivo, por isso, não tem como generalizar as explicações. Desse modo, o que procuramos produzir a partir das narrativas das professoras entrevistadas, ancora-se na compreensão, na hermenêutica e no qualitativo. Quisemos mostrar neste estudo a importância de ressaltar o passado a partir das memórias como possibilidade de produzir um conhecimento relevante e essencial, enfatizando o que as professoras têm a dizer sobre suas trajetórias.

É importante salientar que as memórias tomadas neste estudo, como objeto de investigação, foram ofertadas de forma generosa e procuramos analisá-las sem julgamentos, tratando-as com cuidado e respeito, especialmente pelas protagonistas deste trabalho.

Sentir-se parte de um passado, mesmo que pelas memórias de outros professores, gera uma sensação de pertencimento, de aconchego, uma espécie de elo que nos permite refazer enquanto docentes. Estudar a trajetória das professoras, independentes de nível de carreira, reafirma a relevância do uso de métodos autobiográficos, da fonte oral, das narrativas e da memória e abrem um leque de possibilidades de pesquisas que visam contemplar outros docentes e suas carreiras.

Como apontamento final, ressaltamos os aportes que esta investigação oferece. Entendemos que pensar sobre quem somos enquanto docentes envolve também o exercício de

nos reconhecermos em relação aos percursos de outros profissionais. Nesse contexto, ao acessar integralmente as trajetórias das professoras entrevistadas, somos instigados a refletir sobre nossos próprios caminhos, ampliando nossa consciência sobre nós mesmos. Essa experiência nos posiciona como sujeitos ativos, detentores de saberes, valores e escolhas que moldam nossa prática e nossa identidade profissional.

REFERÊNCIAS

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

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p.36.

AMADO, J.; FERREIRA, M.M. **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ANDES-SINDICATO NACIONAL. **Tabelas salariais a partir de janeiro de 2025**. SINDOIF – Seção Sindical do ANDES-SN no IFRS Porto Alegre. 2 jan. 2025. Disponível em: <https://www.andes.sindoif.org.br/2025/01/02/tabelas-salariais-a-partir-de-janeiro-de-2025/>. Acesso em: 02 de ago.2025.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/953>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

BOSI, Ecléa. **História oral: memória, tempo, identidade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 75.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997. p.126.

CAMARGO, A.; D'ARAÚJO, C. Como a história oral chegou ao Brasil, (entrevista). **História oral**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.23, 1999.

CAVALCANTE, Ilane F.; CAVALCANTI, Natália C. S. B. Escrevivendo: experiências de docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica representadas em memoriais de promoção para a carreira de titular. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 53, p. 156–170, 12 nov. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5925>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p.326.

CHAMON, Magda L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Francisca Thais Pereira *et al.*. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. **Anais V SETEPE**, Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>>. Acesso em: 20 de mar. 2025.

DELGADO, Lucilia. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Boletim de Emprego e Desigualdade**. São Paulo: DIEESE, 2024.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Institucionalização e expansão da História Oral: dez anos da IOHA. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 134, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013, p. 39 -109.

HARPER, Douglas. **Online Etymology dictionary**. 2001. Disponível em: <http://www.etymonline.com>. Acesso em: 01 ago. 2025.

HARTOG, François. **Historicidade/regimes de historicidade**. In: DELACROIX, Christian *et al.* (Dir.). *Historiografias II – Conceitos e debates*. Paris: Gallimard, 2010. pág. 766-771.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2022 – Notas estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2023, p. 24.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar História e memória. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 14, n. 23, pp. 205-212, jan./jun. 2005

KUENZER, Acácia Zeneida. **A Educação Profissional e a exclusão das mulheres: rupturas e permanências**. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Educação Profissional: categorias de análise*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 133–153.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: _____. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977, p.19.

LUCENA, Celia. T. **Artes de lembrar e de inventar: (re)lembranças de migrantes**. São Paulo: Arte & Ciência. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Vitor Barletta. **Historiografia da mídia**. [livro eletrônico] / Vitor Barletta Machado. Volta Redonda: FOA, 2014, pág. 110.

MARUANI, Margaret. **Introdução. O adeus ao trabalho, e aí?** In.: M. Maruani (Org.). *Trabalho, logo existo: Perspectivas feministas*, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 11-15.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1958, p. 201-202.

NEVES, Margarida de Souza. **Nos compassos do tempo: A história e a cultura da memória**. In: SOIHET, Rachel *et al* (Org.). Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 21-33.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: Les Lieux de Mémoire. **Representações**, pág. 7-24, 1989.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 7-28, dez. 1993.

NORA, Pierre. **Memória coletiva**. In: LE GOFF, J. *et al* (orgs). A nova história. Paris: Retz, 1978.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OCDE; OIT. **Relatório sobre desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro**. Paris: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2024.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: NOVAES, Adauto (Org.). Tempo e memória. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **A batalha da memória: escrita, memória e oralidade**. São Paulo: Letra e Voz, 1997.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto História**, São Paulo: EDUC, n.º 22, 2001.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Eulina P. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, v. 88, p. 47-54, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar, educar para a vida :cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93-102.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica. 1987.

SAFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila, São Paulo: USP, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Francinaide de Lima. A escola normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971). 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SZNELWAR, Laerte. **Quando trabalhar é ser protagonista e o protagonismo no trabalho** [livro eletrônico] / Laerte Idal Aznelwar. São Paulo: Blucher. 2015

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, may/aug. 2000.

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

TELLES, Norma. **Escritoras, escritas, escrituras**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009. 678p. p. 401-442

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON, P. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 65-92.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa. Vol. 1, A Árvore da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WEISZFLÖG, Walter. **Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 2009. Disponível em <http://www.michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 01. ago. 2025.

WELLER, Wivian. Entrevistas narrativas e subjetividade: a pesquisa e a vida entrelaçadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 138, p. 511–529, jul./2006

MARTINS, Angela Maria Souza. **A feminização do trabalho docente – século XX**. In: MARTINS, Angela Maria Souza. Fundamentos da Educação 3. v. 2 - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres e Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XX no Brasil. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da Docência: entre o Profissionalismo e a Proletarização. **Teoria e Educação**, vol. 4: 1991, pp. 41-61.

WANDERLEY, Maria Carolina. **Tuas Cartas**. Publicado no jornal *A República*, 14 fev. 1917. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10487/tuas-cartas>. Acesso em: 28 ago. 2025.

Documento Digitalizado Restrito

Dissertação

Assunto: Dissertação
Assinado por: Lidiane Santana
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Lidiane Cristina de Santana, AUX EM ADMINISTRACAO**, em 14/11/2025 08:20:37.

Este documento foi armazenado no SUAP em 14/11/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2389110

Código de Autenticação: cb4e938ab3

