

**MEMÓRIA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:**

**construindo aprendizagens ao longo da vida**

**MEMORIA, FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:**

**construyendo aprendizajes a lo largo de la vida**

**MEMORY, TRAINING AND TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT:**

**building lifelong learning**

Iandra Fernandes Caldas<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7298-6065>

Maria Lúcia Pessoa Sampaio<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6589-9879>

**RESUMO**

Este trabalho é um recorte de algumas discussões e análises de dados empíricos que foram aprofundadas na tese intitulada “No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros”, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Letras do *Campus Avançado* de Pau dos Ferros, da Universidade do Rio Grande do Norte. O foco de interesse está na construção da narrativa de uma professora aposentada do Departamento de Educação do *Campus* e instituição mencionados, de forma a estabelecer um diálogo com suas percepções acerca da profissão e das escolhas feitas ao longo de sua vida, tendo em vista o processo de (re) memorização, formação e desenvolvimento profissional, que emergem como categorias teóricas. O conteúdo memorialístico trazido pela professora foi apreciado através de uma abordagem qualitativa, tendo a História Oral Temática como metodologia de pesquisa e a entrevista temática semiestruturada como principal ferramenta para a coleta dos dados e constituição do *corpus*. Para a análise foram elegidos como marcos: a voz do sujeito, a situação dialógica e a negociação de sentidos. Entende-se, a partir daí, que a formação e o desenvolvimento profissional docente constituem um processo, vão se configurando no decorrer das trajetórias individuais que se fazem socialmente. Por meio das narrativas, é possível interpretar

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: [iandrafernandes@uern.br](mailto:iandrafernandes@uern.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Possui pós-doutorado no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8. Professora aposentada do Departamento de Educação da UERN. E-mail: [malupsampaio@hotmail.com](mailto:malupsampaio@hotmail.com)

**Como referenciar este artigo:**

CALDAS, Iandra Fernandes; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Memória, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: construindo aprendizagens ao longo da vida. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7784>

fragmentos da história social, partindo da subjetividade de uma história individual, pois o (re)memorador, ao mesmo tempo que faz aparecer a imagem de si.

**PALAVRAS CHAVES:** Formação; Desenvolvimento Profissional Docente; Memória

#### RESUMEN

Este trabajo es un recorte de algunas discusiones y análisis de datos empíricos que se profundizaron en la tesis titulada "En el telar del tiempo, tejer memorias, (re) contar historias de profesores jubilados del curso de Pedagogía de la UERN de Pau dos Ferros", vinculada al Programa de Posgrado en Letras del Campus Avanzado de Pau dos Ferros, de la Universidad de Rio Grande do Norte. El centro de interés está en la construcción de la narrativa de una profesora jubilada del Departamento de Educación del Campus e institución mencionados, de forma a establecer un relación con sus percepciones acerca de la profesión y de sus elecciones a lo largo de su vida, con vistas al proceso de (re)memoración, formación y desarrollo profesional, que emergen como categorías teóricas. El material de memorias traído por la profesora fue apreciado a través de un abordaje cualitativo, teniendo la Historia Oral Temática como metodología de investigación y la entrevista temática semiestructurada como principal herramienta para la recopilación de los datos y constitución del corpus. Para el análisis, fueran elegidos como marcos: la voz del sujeto, la situación dialógica y la negociación de sentidos. En ese sentido, se entiende que la formación y el desarrollo profesional docente constituyen un proceso que configuran el transcurrir de las trayectorias individuales, las cuales se hacen socialmente. A través de las narrativas, es posible interpretar fragmentos de la historia social, partiendo de la subjetividad de una historia individual, pues la persona que (re)memoriza, al mismo tiempo que hace, aparecer la imagen de sí.

**PALABRAS CLAVE:** Memoria. Formación. Desarrollo Profesional Docente.

#### ABSTRACT

This paper is an excerpt from some discussions and analyzes of empirical data that were deepened in the thesis entitled "Weaving memories through time, (re) telling stories about retired teachers from the Pedagogy course at UERN in Pau dos Ferros", linked to the Postgraduate Program in Literature at the Advanced Campus of Pau dos Ferros, University of Rio Grande do Norte. The focus of interest is on the construction of the narrative of a retired teacher from the Education Department of the aforementioned Campus and institution, in order to establish a dialogue with her perceptions about the profession and the choices she made throughout her life, in view of the process of (re)memoration, training and professional development, which emerge as theoretical categories. The memorialistic content brought by the teacher was appreciated through a qualitative approach, using Thematic Oral History as a research methodology and the semi-structured thematic interview as the main tool for data collection and constitution of the corpus. For this research, we analyzed the subject's voice, the dialogical situation and the negotiation of meanings. We concluded that the formation and professional development of teachers constitute a process, that are configured during the course of individual trajectories that are socially made. Through the narratives, it is possible to interpret fragments of social history, starting from the subjectivity of an individual story, as the (re)memorator, at the same time that makes the image of himself appear.

**KEY-WORDS:** Memory. Teacher's training. Teacher Professional Development.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como foco de interesse os conteúdos emanados da memória da professora participante da pesquisa, de forma que pudéssemos estabelecer um diálogo com as suas percepções acerca da profissão e das escolhas feitas ao longo de sua vida. Nos relatos, o sujeito evoca suas memórias, transformando-as em narrativas, selecionando e contando acontecimentos, em conformidade com os sentidos adquiridos no momento presente, comungando com a compreensão de “que a memória está presente na vida de cada pessoa, ela é ativa, viva, é parte da vida humana” (PEREIRA, GIARETA, p. 5, 2022).

Desse modo, o conteúdo memorialístico trazido pela professora entrevistada e o conteúdo subjetivo do tempo presente (concepções, crenças, valores, laços de relação e pertencimento a determinados grupos, etc.) foram apreciados através de uma abordagem qualitativa, tendo a História Oral como metodologia de pesquisa e a entrevista semiestruturada como principal ferramenta para a coleta dos dados. Os dados empíricos foram interpretados numa perspectiva reflexiva, em um atento processo de interpretação e compreensão multidisciplinar das subjetividades e sensibilidades humanas. Para tal finalidade, dividimos o trabalho em dois tópicos: “Memória, Formação e Desenvolvimento Profissional” (onde faremos uma breve exposição conceitual sobre estes temas) e “Costurando lembranças e tecendo memórias de aprendizagens ao longo da vida” (onde faremos uma breve análise do relato memorialístico da professora aposentada do DE/CAPF/UERN, aqui designada pelas iniciais de seu nome).

É importante destacar que o projeto que originou a tese, de onde extraímos este trabalho, passou pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e foi aprovado pelo parecer nº 2.399.695 de 26 de novembro de 2017.

Na construção desta pesquisa entramos no terreno dos testemunhos vivos, no caso, o testemunho pessoal da profissional entrevistada, que através de sua experiência de vida e formação nos ensina que aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser (DELORES, 1996) são pilares que sustentam nossa história. Na entrevista, recolhemos pontos de vista acerca dos temas propostos, nas afirmações, contradições, omissões e momentos de silêncio sob os quais atua a pessoa/professora, como sujeito *na* história e *da* história. A riqueza do seu relato, assim, está justamente em possibilitar que captemos bem mais do que a “oficialidade” pode registrar.

## 1 MEMÓRIA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*[...] a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, captura-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto. (LARROSA, p. 53, 2006).*

Toda experiência de formação implica um encontro do eu com o outro em um diálogo contínuo para o desenvolvimento do si, tendo presente que tomar consciência do si é o primeiro passo para se efetivar o projeto de tornar-se. Nesse processo, a formação é auto processual, é uma escolha que não está prevista.

A formação docente costuma estar relacionada à formação inicial e continuada de professores da educação básica. A formação do professor da educação superior ainda recebe pouca atenção, visto que, entre outras razões, esse docente vem se constituindo, historicamente, com base na profissão exercida paralelamente à formação. Discordamos, no entanto, dessa pouca relevância creditada à formação do docente universitário, pois partimos do pressuposto de que as pessoas se formam ao longo da vida, em várias instâncias, a partir de múltiplas interações (familiar, cultural, escolar e acadêmica) que constituem o itinerário global de formação profissional do docente:

*A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeições e de adesões (DOMINICÉ, 2014, p. 89).*

Esse processo formativo acontece de maneira gradativa e, em muitos momentos, com experiências distintas ocorrendo de forma paralela. Assim, não se pode afirmar precisamente quando ocorre seu início e fim. A formação não deve ser percebida como algo que acontece de forma imediata, mas de maneira contínua e processual, possibilitando que o professor esteja em constante desenvolvimento.

A formação tem a função social de contribuir para a construção de *saberes* em benefício da cultura e do sistema socioeconômico. E pode englobar diferentes aspectos, dependendo do ponto de vista adotado. Como objeto, a formação é oferecida e

organizada de forma exterior ao sujeito; se considerada como sujeito, ela está intrínseca aos indivíduos, como uma iniciativa pessoal. Dentro desse conceito amplo e complexo, devemos levar em consideração que:

**Em primeiro lugar**, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. **Em segundo lugar**, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. **Em terceiro lugar**, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da informação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (GARCIA, 1999, p. 21-22). (grifo nosso)

O conceito de formação pode estar suscetível a múltiplas perspectivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal, em que o indivíduo busca identificar-se com alguns valores do contexto sociocultural e na autorrealização. Para Freire (2015, p. 25), “[...] quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Esse é um movimento cíclico, dinâmico e dialético, fundamentado na ação de fazer e de pensar sobre o fazer.

No pensamento de Garcia (1999), a formação pode ser classificada em: autoformação, heteroformação e interformação. Na **autoformação**: o indivíduo participa de forma independente, a singularidade da pessoa impera e demonstra controle sobre seus objetivos, processos, instrumentos e resultados. Na **heteroformação**, a formação é desenvolvida de modo extrínseco, ou seja, sem a participação do sujeito, os especialistas organizam o processo com neutralidade, não levando em conta a subjetividade das pessoas. Na **interformação**, a formação é intrínseca, se refere à ação educativa disseminada entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização do conhecimento e que têm apoio privilegiado no trabalho, da equipe pedagógica. Ela está ligada ao termo *Bildung* (de origem alemã), que “[...] significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconciente” (GARCIA, 1999, p. 20).

Teóricos como Nóvoa (2010) compreendem a formação de professores de maneira plural e heterogênea, no entendimento de que todo processo de formação é um processo

de apropriação individual que acontece em permanente interação e confronto com o outro, transitando entre uma reflexão mais pessoal sobre a formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional. Desta forma:

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (**autoformação**); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (**heteroformação**); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (**ecoformação**) (NÓVOA, 2010, p. 24). (grifo nosso)

A formação é um espaço de socialização e está marcada, incontestavelmente, pelos contextos pessoais, institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos em que cada indivíduo vive. O adulto se forma, eminentemente, por meio de uma atitude reflexiva sobre as experiências vivenciadas e nesse processo deve “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2015, p. 42).

Essa finalidade requer uma postura autônoma e problematizadora da realidade, levando em consideração os dados de objetividade/subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias, visto que a formação não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua; não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere; não se restringe ao domínio de um saber fazer pedagógico, embora não o descarte.

Entendemos que a formação do professor não se inicia, necessariamente, na graduação, mas ocorre ao longo de toda sua vida escolar, perpassando pela Educação Básica e Educação Superior; em todos esses níveis as pessoas registram suas experiências e se apropriam delas. O sucesso desse processo está no inacabamento do ser humano ou na sua inconclusão (FREIRE, 2015), está na capacidade que o sujeito tem de se reinventar, adquirindo novas atitudes, saberes e habilidades, capazes de responder às mudanças: “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem se insere, É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2015, p. 53).

O professor é um profissional que se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade,

compreendida em um tempo histórico. Desta forma, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. A formação de professores, no decurso de sua trajetória, objetivando formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, recebe influência de diferentes visões, decorrentes das diversas formas de compreender a prática educativa e, por conseguinte, a educação.

Nesse sentido, essa reflexão é de fundamental importância para a atuação profissional, não podendo ser concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas como um compromisso ético e social com práticas mais justas e democráticas. Para García (1999), o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que tem a ver com a capacidade de formação e com a vontade de formar-se. A formação implica uma reflexão sobre nós mesmos, sobre nossa prática e sobre o que isso favorece para o aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos e a ressignificação dos nossos saberes, afinal não nos tornamos professores da noite para o dia. Somos frutos de um processo de construção do *ser* e do *estar* na profissão que ocorre no decurso da vida, tanto pelos exemplos positivos como pela negação de modelos.

Todavia, algumas vezes a formação tem ignorado a associação entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, por não compreender que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com determinados modelos formativos, ou por não valorizar a articulação entre o indivíduo professor e o coletivo docente, com vistas a uma identidade profissional.

Assim, para compreendermos o percurso de formação e desenvolvimento profissional docente, é necessário ressaltar que nas últimas décadas ocorreram inúmeras mudanças sociais, econômicas e culturais, fato que impulsionou muitas discussões no âmbito da educação, visando a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, resultando, assim, em iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional dos professores, posto que “[...] nas escolas, os professores veem-se confrontados com públicos heterogêneos e ‘difíceis’, ao mesmo tempo que lhes são exigidas novas competências e o exercício de novos papéis (CANÁRIO, 2007, p.134).

Por conseguinte, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) vem sendo trazido como pauta de discussão em muitos países do mundo. Em decorrência das discussões sobre esse tema, vários são os termos e conceitos utilizados pelos teóricos.

Termos e conceitos tidos como apropriados ou inapropriados pelas políticas públicas em diferentes épocas, ou, muitas vezes, tratados como sinônimos. Fiorentini e Crecci (2013) consideram que a expressão DPD tem sido usada como um termo guarda-chuva para englobar vários tipos de atividades, processos e concepções, em determinados contextos: “[...] a) implementação de currículo; b) seleção de materiais didáticos; c) participação em redes de profissionais ou grupos de estudo; d) pesquisa-ação; e) estudos de caso e f) participação em oficinas e seminários, etc.” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 15).

Cada um se apropria desse termo de acordo com seus interesses. Ainda é bastante comum o oferecimento de cursos e oficinas de curta duração que são chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional, na verdade eles pouco contribuem para o desenvolvimento docente, principalmente por não proporcionarem ao professor um espaço para a problematização de suas práticas.

Somando-se a essas discussões, Oliveira-Formosinho (2009) explica que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua (termo utilizado em Portugal), aqui no Brasil mais conhecida como formação continuada ou permanente. Porém, a preferência pelo termo desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continua tem a ver com a insatisfação quanto ao caráter diretivo das ações em formação continuada e aos fracos resultados alcançados. Nessa perspectiva, o campo de estudo sobre formação de professores aponta, nos últimos anos,

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo ‘desenvolvimento’ sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2011, p. 26).

Vislumbra-se, então, que o desenvolvimento profissional adquira um aspecto processual, vivencial e integrador, em que o professor tenha oportunidade de aprender continuamente a profissão. Marcelo (2009) declara que o processo formativo docente vem sendo modificado ao longo da última década, alicerçado em um novo entendimento de como ocorre o processo de aprender e ensinar. O autor aponta, a partir de suas pesquisas, sete características do desenvolvimento profissional docente, a saber: baseia-se no

construtivismo; é um processo a longo prazo; tem lugar em contextos concretos; relaciona-se com os processos de reforma da escola; o professor é visto como um prático reflexivo; é um processo colaborativo; pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. (MARCELO, 2009)

Ainda conforme o autor, o processo de desenvolvimento profissional do professor “[...] se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11). Na mesma direção, Maciel, Isaia e Bolzan, (2012) entendem o desenvolvimento profissional docente como uma aprendizagem permanente, uma vez que os professores estão sempre ensinando/aprendendo por meio das suas experiências diárias, ou seja, o processo nunca termina, sempre se renova no amanhã. Rudduck (1991) acrescenta ainda a importância da

[...] capacidade do professor em manter a curiosidade acerca de sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações (RUDDUCK, 1991, p.129).

Nesta mesmalinha de pensamento, Marcelo (2009) considera que o docente deve ter atitude indagativa permanente, fazendo questionamentos e procurando soluções. Para arrematar, Imbernón (2010) aponta vários fatores que podem influenciar direta ou indiretamente no DPD:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Essa perspectiva de DPD é mais ampla e abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares e profissionais, como valorativos do seu desenvolvimento. A visão integrativa desses aspectos comunga com as concepções de formação discutidas por Nóvoa (2008, 2010) e Garcia (1999), apresentadas anteriormente.

O autor destaca que o DPD pode ser: “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). O professor precisa de novas aprendizagens para exercer sua profissão e ser um agente

social, capaz de planejar e conduzir o ensino-aprendizagem, intervindo nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Para Fiorentini (2008), o desenvolvimento profissional docente é “[...] um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, 2008, p. 45). Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o DPD é um conjunto de fatores, intencionais e/ou espontâneos, que facilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Garcia (1999) acrescenta que:

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (GARCIA, 1999, p. 144).

Nesse sentido, o termo Desenvolvimento Profissional Docente tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico (uma profissão), portanto, um processo de *vir a ser*, de *transformar-se* ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Essas ideias fortalecem a compreensão de Marcelo (2009) quanto à complementaridade entre o processo de desenvolvimento profissional docente e o processo de transformação, uma vez que um determina o outro, tendo como consequência o crescimento pessoal e profissional do professor.

Para compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional da professora aposentada entrevistada, temos como principal fonte seu relato memorialístico. A memória é uma atualização do passado e/ou registro do presente para que permaneça como lembrança. A memória não pode ser resgatada, da mesma forma que não se resgata o passado ou a história. Segundo Bosi (2012) a memória se associa à concepção de trabalho, ela é um esforço, uma “releitura”, para a autora a memória-trabalho desencadeia o processo de “reconstrução” realizado no presente, com as representações<sup>3</sup> atuais do sujeito. E essa ideia fundamentou toda a problematização das

---

<sup>3</sup> A expressão “representações” é amplamente utilizada na obra de Ecléa Bosi, como sinônimo de conceitos, imagens e ideias que o sujeito construiu ao longo da vida.

memórias utilizadas nessa pesquisa. Para a autora,

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 2012. p. 55).

Desta forma, a memória pode ser relembrada, rememorada, retomada, recuperada, mas nunca revivida, porque nem o passado nem nós somos mais os mesmos. A memória é uma “releitura”, permeada por reflexões próprias dos contextos atuais, que possibilitará a reconstrução de acontecimentos pretéritos em um processo de reminiscência e ordenação das lembranças construídas e localizadas pelas representações afetivas, familiares, sociais, ideológicas, etc., disponíveis no presente.

Para Halbwachs, a memória individual é construída a partir da memória coletiva, nossas lembranças são reconhecidas na relação com os grupos sociais aos quais pertencemos, em um movimento constante e interativo do indivíduo com o coletivo. Para além da formação da memória, as lembranças podem, a partir dessa vivência em grupo, serem (re)construídas ou simuladas. Podemos criar representações do passado assentados na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido, ou ainda pela internalização de representações de uma memória histórica:

É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no de outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Muito do que lembramos está vinculado às lembranças de outras pessoas, desse modo, o homem faz parte de uma trama coletiva, na qual ele nunca está sozinho. Porém, na base de qualquer lembrança haveria um estado de consciência individual, que podemos chamar de “*intuição sensível*”, essa consciência leva a percepções que são carregadas de elementos sociais. É nesse sentido que Halbwachs (2003) atribui a importância do grupo para a constituição das memórias. Segundo o autor, a origem de muitas lembranças, aparentemente individuais, configura-se no(s) grupo(s) do(s) qual(is) o indivíduo faz parte, do(s) qual(is) partilha sentimentos e ideias. É o pertencimento aos grupos que determina a constituição de determinadas memórias:

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós. O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso (HALBWACHS, 2003, p. 29).

Contudo, mesmo tendo uma origem coletiva, a memória também é individual. São os indivíduos que se lembram, ainda enquanto integrantes de um grupo, pois cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Halbwachs reitera que a memória individual e a coletiva são interdependentes, destarte, para que ocorra o reconhecimento e reconstrução das lembranças no plano individual, faz-se necessário congregar as vivências no grupo social. Em vista disso, os sentimentos, percepções e pensamentos individuais também possuem uma origem (e um destino) social.

[...] os fatos e as ideias que mais facilmente recordamos são do terreno comum, pelo menos para um ou alguns ambientes. Essas lembranças existem para “todo o mundo” nesta medida e é porque podemos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes de recordá-las a qualquer momento e quando o desejamos (HALBWACHS, 2003, p. 66-67).

Para esse autor, a memória deve ser situada como fenômeno social, e coletivo. Sendo o homem um ser social, não existem lembranças que não estejam relacionadas a um grupo, e essa memória deve sempre ser analisada considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e as relações mantidas com outros sujeitos. Nossas memórias mais fortes são aquelas gravadas na memória dos grupos sociais que nos são mais próximos e aos quais nos vinculamos.

Para Halbwachs, a memória individual está condicionada à memória do grupo de pertencimento, assim, o conteúdo de tudo que recordamos é uma construção social, fruto do compartilhamento de ideias e concepções. O autor mostra que “[...] é impossível conceber o problema da recordação e da localização das lembranças quando não se toma como ponto de referência os contextos sociais reais que servem de baliza a essa reconstrução que chamamos memória” (HALBWACHS, 2003, p. 7-8).

Desse modo, as lembranças estão ligadas a um conjunto de relações interpessoais, estabelecidas dentro das instituições sociais, ou seja, “[...] a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com [...] os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 54). Não é possível conceber as lembranças sem ter como referência os contextos sociais que são basilares para a construção da memória.

O sujeito constitui-se mediante o confronto com sua imagem especular e com o "outro", em um processo contínuo de transformação. A memória de um indivíduo é diferente da memória de outro sujeito, porque cada indivíduo confronta-se, durante o percurso de vida, com toda uma complexidade de situações, mas de forma única. Os indivíduos apresentam diferentes comportamentos devido às experiências diversas por que passaram, como as constroem e as incorporam ao longo de suas vidas. Para Halbwachs, qualquer lembrança do passado que possamos ter, por mais que pareça resultado de sentimentos, pensamentos e experiências exclusivamente pessoais, elas só podem existir a partir dos "quadros sociais da memória", que se estabelecem através dos laços de pertencimento a um determinado grupo.

Toda memória tem uma marca e é constitutiva de uma identidade, é parte simultaneamente dos indivíduos e das comunidades das quais participam, desta forma, podemos afirmar que também é um ato performativo: "[...] no sentido de que, ao fazer uso da memória, nos constituímos como sujeitos sociais no eixo espaço temporal que perpassa nossas vidas" (BRANDÃO, 2016, p. 2). Ou seja, através das narrativas constituímos nossa identidade, reafirmando, assim, a relação dialética entre memória e identidade. Não há busca identitária sem memória, e inversamente, a busca pela memória é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, elas se entrelaçam mutuamente.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se configura, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAU, 2016, p. 16).

A memória fortalece a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo, assim, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade. Dessa forma, compreendemos que a memória coletiva segue par a par com a memória individual. Formadas pelas experiências vivenciadas, elas se reúnem e se dividem, encontram-se e se perdem, aproximam-se e se distanciam, formando configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas.

## **2 COSTURANDO LEMBRANÇAS E TECENDO MEMÓRIAS DE APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA**

A memória é o que confere sentido ao passado como algo diferente do presente (fazendo, ou podendo fazer parte dele) e do futuro (permitindo esperá-lo e compreendê-lo). Cada instante, cada acontecimento é registrado ao mesmo tempo que acontece, esse registro é simultâneo à percepção, esse registro não se perde. A lembrança dessa percepção se conserva na memória. Para Bergson (2010, p. 247), a memória “prolonga o passado no presente”, é um fenômeno que responde pela reelaboração do passado no presente. Este autor defende que “[...] é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida” (BERGSON, 2010, p. 179).

Somos seres de memória, e as leituras que fazemos das nossas memórias se apoiam em crenças, valores e na cultura adquirida a partir da nossa própria história de vida. Assim, para costurar a trama das memórias de formação e desenvolvimento profissional entrevistamos, no dia 14 de dezembro de 2017, a professora VMLCR. Ela é divorciada, tem três filhos e contava 59 anos no dia da entrevista. Nasceu em uma família cristã (o que é destacado pela entrevistada) no dia 21 de Junho de 1958, na cidade de Pau dos Ferros/RN, teve duas irmãs gêmeas mais novas e um irmão e considera-se de família humilde: “ [...] meu pai comerciante, minha mãe professora, mas criaram a gente em um ambiente assim, de muito carinho, de muito amor, de muito envolvimento, doação [...]” (V.M.L.R, 2017, p. 340).

Algumas das memórias marcantes de sua infância: as férias de julho, em que a mãe, ela e os irmãos passavam em Natal – RN, na casa de familiares; as brincadeiras com os primos e os cadernos dos primeiros anos escolares, dos quais ainda guarda um exemplar, com muito carinho. O caderno é antigo, folhas amareladas, feito de folhas de papel almaço da pré-escola, todo decorado com imagens recortadas de revistas e letra cursiva. Nele estão contidas as primeiras atividades, os desenhos, as primeiras palavras escritas... Percebemos que são registros inesquecíveis para a entrevistada. Isso nos fez lembrar da letra da música “O Caderno”, de 1985, de autoria do compositor e intérprete Antônio Pecci Filho, o Toquinho:

Sou eu que vou seguir você, /Do primeiro rabisco até o be-a-ba, /Em todos os desenhos coloridos vou estar, /A casa, a montanha, duas nuvens no céu, /E um sol a sorrir no papel, / Sou eu que vou ser seu colega, / Seus problemas ajudar a resolver, / te acompanhar nas provas bimestrais você vai ver, / Serei de você confidente fiel, / Se seu pranto molhar meu papel, / Sou eu que vou ser seu amigo, / Vou lhe dar abrigo, se você quiser,

/Quando surgirem seus primeiros raios de mulher,/ A vida se abrirá num feroz carrossel, / E você vai rasgar meu papel,/ O que está escrito em mim, Comigo ficará guardado, / se lhe dá prazer, / A vida segue sempre em frente, / o que se há de fazer,/ Só peço a você um favor, se puder:/ Não me esqueça num canto qualquer.

A letra da música metaforiza sua afeição e emoção ao falar das primeiras letras, dos primeiros registros e do prazer em confeccionar seu próprio caderno com a ajuda da mãe. Essas memórias explicam a aluna e profissional zelosa, cuidadosa e perfeccionista, que percebemos nas entrelinhas de sua história.

A professora é de família tradicional do sertão potiguar, de princípios fortes, determinada, independente e nos relata que sempre foi bastante tímida, mas muito dedicada aos estudos, destacando-se sempre na escola.

*Meu percurso na educação básica, eu considero que foi muito proveitoso [...] quando eu concluí o primeiro [...] me passaram para o terceiro [...] E eu cursei até o quinto ano para fazer o Exame de Admissão<sup>4</sup>. Então me saí bem nos anos iniciais sempre, bons resultados de avaliação, e também fui aprovada no primeiro exame de admissão. E com relação ao ginásio, também eu sempre me saía bem nos resultados da avaliação [...] mas era sempre aquela menina, moça tímida ainda, sabe? Mas me dedicava muito aos estudos e minha mãe como professora, também valorizava muito e queria e desejava sempre que nós fossemos os melhores. (V.M.L.C.R, 2017, p. 342)*

A professora estudou do primeiro ao quinto ano na Escola Estadual Patronato Alfredo Fernandes, em Pau dos Ferros – RN, e relata ser muito grata à mãe pelos ‘retoques’ que ela sempre dava nos trabalhos da escola; não estimulava muito a criatividade, mas lhe ensinou outras habilidades, dentre elas, a de ser perfeccionista. Sua mãe também foi professora, inicialmente professora particular (preceptora), ministrava aula nos sítios, passava a semana por lá, ensinando aos filhos de fazendeiros e voltava para a cidade nos fins de semana, todo o trajeto de ir e vir era realizado a cavalo. Depois ela foi nomeada professora e diretora de uma escola local:

*Ela ia na segunda, vinham buscá-la, ela ia a cavalo e voltava na sexta feira, [...] vinha passar o fim de semana em casa. Então, o início da profissão dela foi isso, [...] então quando ela foi nomeada, [...] foi no ano do casamento dela,*

---

<sup>4</sup> Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário: Decreto-Lei 4.244 de nove de abril de 1942, é organizado o curso secundário, composto de um primeiro ciclo, com quatro (4) séries, denominado de Ginásio, e de um segundo ciclo, composto pelo curso Clássico ou Científico, para uma opção ou para a outra, de três (3) séries. Para a admissão no curso secundário, o aluno devia prestar um exame de admissão.

*não é? Ela logo engravidou de mim, não é, e aí coincidiu de que a escola foi construída com esse espaço de residência. Então, ela logo, logo foi morar. E assim, isso foi o primeiro ano, ela foi docente nessa terceira série, e no ano seguinte ela já foi nomeada diretora, em 58, [...] ela já foi residir na escola, então nós nascemos nesse contexto, no meio da escola. (V.M.L.C.R, 2017, p. 345-346)*

Ela cresceu entre os muros da escola, brincando, ajudando a mãe com os afazeres de professora e diretora, observando e vivenciando as atividades cotidianas de uma escola, que no caso, não era apenas uma instituição, mas também seu lar. Sobre a continuidade dos seus estudos, ela nos relata:

*Depois o ginásio no 4 de Setembro e o segundo grau [...] no 31 de Março<sup>5</sup> [...] fui fazer o Magistério exatamente por que também nessa época do segundo grau, enquanto alguns colegas de pais que tinham mais condições, já iam para Natal, meus pais diziam que não tinham condições e também que eu era muito nova para sair de casa. Então, essencialmente essa não era a minha vocação, eu não tinha o interesse de ser professor. (V.M.L.C.R, 2017, p. 343)*

Ser professora não era seu objetivo, ela escolheu o magistério por não ter muita opção, mesmo assim, sempre foi estudiosa. Quando terminou o magistério ainda não tinha universidades em Pau dos Ferros, resolveu fazer vestibular na capital do estado, onde residiam familiares. Como não havia estudado o Curso Científico, ela se inscreveu no curso de Licenciatura curta em Estudos Sociais, que na época oferecia muitas vagas. Esse curso não era o que ela mais desejava, mas abraçou essa “oportunidade”:

*E coincidentemente eu passei, então eu fui cursar, fui fazer o curso de Estudos Sociais, mas assim ao mesmo tempo que eu fazia, no primeiro ano, os dois primeiros períodos, eu fazia o curso de Estudos Sociais e estava fazendo cursinho ainda para tentar o vestibular na área Biomédica, eu queria muito Odontologia. (V.M.L.C.R, 2017, p. 344)*

O sonho da recordadora era um curso na área biomédica, mais especificamente Odontologia, esse desejo fica claro em mais de uma de suas falas. Ela tentou a primeira vez e não logrou êxito, fez um ano de cursinho e tentou novamente, não obtendo sucesso passou a investir no curso de Estudos Sociais:

---

<sup>5</sup> Escola Estadual 31 de Março (1976), que posteriormente passou a ser Escola Estadual José Fernandes de Melo (1995)

*[...] coincidiu no mesmo dia de prova eu perdi meu pai. Assim foi um choque, e então, me parece que foram as providências e a partir daí eu desisti completamente de tentar a área biomédica, [...] ele me incentivava até quando eu dizia que queria fazer odontologia, ele dizia: pode fazer minha filha que eu monto seu gabinete, como chamava na época. E parece que isso foi água fria na fervura [...]. (V.M.L.C.R, 2017, p. 344)*

Perder o pai foi um “divisor de águas”, no seu modo de falar, que vai determinar sua escolha profissional. Desta forma, podemos dizer que, ao elaborar a narrativa da sua formação básica e superior, foi possível à recordadora revisitar o passado e pôr em cena um sujeito que se autoriza a pensar a sua vida de forma global, nas linhas de forças antagônicas que se apresentavam, no que estava em jogo, nas escolhas que fez e em que elas resultaram. Para ela, naquele momento, o curso de Estudos Sociais se apresentava como a opção mais acertada:

*[...] Então, você fazia Estudos Sociais e quando terminava a curta, a gente tinha a opção de optar ou por Geografia ou por História, aí com mais dois anos, você concluía e você estava graduada em licenciatura curta em Estudos Sociais, e em licenciatura plena em História e Geografia [...] senti um conflito porque tanto eu gostava de história como de geografia, mas aí eu tinha mais afinidade com a geografia, aí entrei, mas, por incrível que pareça, sempre sem perder de vista a história. É tanto que quando eu cheguei aqui já foi pegar disciplina ligada a história, não é? (V.M.L.C.R, 2017, p. 344-345)*

Assim, a recordadora concluiu o curso universitário em Natal, morando na casa da tia, irmã de seu pai. É importante destacar que na década de 1960, em uma região interiorana como a nossa, nem todos os sujeitos tinham acesso à educação básica e ao Ensino Superior, não havia universidade na cidade e muitos não tinham condições de se deslocarem para os grandes centros urbanos, seja por lazer ou para estudar. Então, podemos depreender que a entrevistada foi uma pessoa privilegiada, pelos pais terem condições de oportunizar os passeios e a continuidade de seus estudos na capital.

Mesmo assim, enfrentou as dificuldades e se apegou com dedicação ao curso. Foi monitora na época, substituindo os professores quando faltavam, uma vez teve que ir de pé enfaixado: “[...] tinha torcido o pé, enrolei todo em um saco plástico para ir para a parada de ônibus debaixo de chuva por que tinha que dar aula [...]” (V.M.L.C.R, 2017, p. 350). Seus professores eram muito exigentes e ela muito dedicada. Esse período na monitoria, como afirma, foi uma experiência muito enriquecedora para ela. Pudemos assim comprovar, com esses depoimentos, que a formação acontece antes, durante e posteriormente ao curso

de formação inicial (Garcia, 1999).

Dando continuidade, perguntamos à recordadora participante da pesquisa quais as lembranças que guarda de seus professores e das aulas na universidade. Ela nos revela que a maior parte das disciplinas eram decorativas e que tinha dificuldade de ficar decorando o conteúdo, mas ressalta que alguns professores marcaram positivamente sua passagem pelo curso: *“A gente tinha uma professora que, inclusive ela foi chefe de departamento, e tinha assim aquela vontade que a gente de fato aprendesse, estimulou muito a leitura na biblioteca [...]”* (V.M.L.C.R, 2017, p. 352).

Quando perguntamos sobre as atividades de pesquisa e extensão, ela respondeu que o curso se resumia ao ensino. Uma vez, a turma fez uma aula de campo, mas foi mais como um passeio, ela não participou porque estava de férias no interior. Os alunos, à época, não participavam de eventos científicos, mais restritos aos professores, “[...] em termos do curso de graduação era mais aprender o conteúdo puro, estudos. Para vocês terem ideia eu fui aluna laureada [...] e nunca produzi um artigo científico.” (V.M.L.C.R, 2017, p. 352). Porém, o título de aluna laureada foi motivo de orgulho para ela, um prêmio por todo o seu empenho nos estudos.

Na época, o conteúdo era copiado do quadro, as avaliações eram feitas com questões objetivas, em sua maioria, mas havia alguns poucos professores que preferiam avaliações subjetivas. Tudo era muito centrado na nota. Um grande diferencial era o acesso aos livros, a biblioteca da universidade tinha um bom acervo e os professores incentivavam bastante a consulta de livros; é inegável que o acesso aos livros foi um fato impulsionador para a formação.

Quanto às experiências profissionais, a professora relata que sua primeira atividade profissional foi na Escola Estadual Walfredo Gurgel, em Natal/RN, quando ainda era aluna na universidade. Ela ministrou aula em uma terceira série do ensino fundamental, substituindo por quatro meses uma professora que estava de licença, no mesmo período também foi contratada como monitora no Serviço Social da Indústria – SESI, até 1980. Logo em seguida, após a conclusão do curso superior, ela recebeu um convite da diretora do Campus Avançado de Pau dos Ferros da UERN para lecionar. Também trabalhou no Núcleo Regional de Educação – NURE, primeiramente como inspetora, com a função de verificar os registros escolares das escolas ligadas ao núcleo, depois como especialista na área de

Estudos Sociais, visitando as escolas, planejando com os supervisores e professores. Tinha “[...] uma equipe multidisciplinar para atender a orientação pedagógica nas escolas. Aí, cada um ia para sua área [...]” (V.M.L.C.R., 2017, p. 361)

Com relação ao trabalho na universidade, ela recorda:

*[...] quando a gente começou, era naquela condição de que a Universidade [...] não tinha sua sede própria [...] os cursos funcionavam cada um em um prédio escolar[...] quando eu cheguei, eu já peguei disciplina, era história da educação do curso de Pedagogia, peguei geografia econômica do curso de Geografia [correção, Economia]<sup>6</sup>, e técnicas audiovisuais e introdução a educação do curso de Letras [...]era Letras no Tarcísio Maia, Economia no 31 de Março, e Pedagogia no centro ali no Joaquim Correia<sup>7</sup>. (V.M.L.C.R.,2017, p. 361-362)*

Na época tinha uma Kombi, que levava os professores de uma escola para outra. Lembra que o motorista era o Sr. Chico, pessoa muito querida entre todos os funcionários e alunos do *Campus*. Em relação à dinâmica em sala de aula, ela relata que não havia nenhuma biblioteca, e como os alunos pagavam a universidade com muita dificuldade, os professores não exigiam que eles comprassem livros, as atividades avaliativas eram datilografadas, depois um técnico usava o mimeografo para fazer as cópias dos alunos, a máquina de xerox só apareceu posteriormente. Ela diz que gostava muito de trabalhar nas provas questões subjetivas, o que não era muito comum à época, os alunos sentiram um pouco o impacto:

*Para mim, foi um grande desafio tentar despertar nesses alunos, a importância desse aprender. E por outro lado, outra angústia, assim outro desafio, era ajudar [...] aqueles alunos que estavam aqui buscando essa formação, mas que [...] passaram no vestibular numa escapulida, porque tinham muita dificuldade de leitura, de escrita e produção de texto [...] minhas avaliações, acho que vocês se lembram, eram muito subjetivas [...] eu deixava que fizessem em casa, ler e reler o referencial, apesar de que exatamente esses alunos eram oportunistas, não é? Depois eu sabia, que tinham mandado até fazer essas avaliações entendeu? Mas, aí eu dizia até que eu me sentia assim, por um lado, assim de consciência tranquila porque eu queria que aprendessem, mas o aluno que não quisesse aproveitar a oportunidade, então a responsabilidade também era dele que estava aqui na condição de adulto entendeu? Mas, eu me angustiava com esse aluno que queria, mas chegou aqui com muitas limitações [...] (V.M.L.C.R., 2017, p. 366-367)*

<sup>6</sup> A entrevistada quis dizer Curso de Economia, por que na época não tinha no *campus* ainda o curso de Geografia.

<sup>7</sup> São escolas do município de Pau dos Ferros/RN: Tarcísio Maia (1954), 31 de Março (1976), atual José Fernandes de Melo e Joaquim Correia (1910)

A recordadora diz que sempre se sensibilizou com os alunos que apresentavam algumas limitações na aprendizagem, que faziam o curso com muita dificuldade. Ela relata que era necessário ajudá-los no processo de aprendizagem, oferecer uma chance para que eles conseguissem concluir o curso. O educador de adultos deve conhecer a idade, a ocupação, a escolaridade, a residência, as aspirações e um vasto conjunto de outras características de seus alunos para estruturar o seu trabalho (RUDDUCK, 1991).

No decurso da entrevista, ela relata também algumas adversidades encontradas no exercício da profissão:

*Olha, um dos grandes desafios que eu tinha era essa questão de que a gente trabalhava aqui com essas quarenta horas [...] geralmente era um acúmulo de disciplinas [...] E ter que conciliar [...] ainda ter que conciliar com aquela atividade extraclasse, não é? De ter que preparar aula, a leitura, estudo, preparar aula, fazer as atividades, o material didático naquela época a gente tinha o que? A gente tinha o retroprojetor, quando começou. (V.M.L.C.R., 2017, p. 365)*

Nessa fala da entrevistada, é possível perceber que as demandas da profissão estão para além da sala de aula e que o Desenvolvimento Profissional Docente é mais amplo do que imaginamos, abarcando processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais, aspectos valorativos de nossas experiências. Segundo Marcelo (2009), o processo de desenvolvimento profissional do professor acontece à medida que o docente ganha experiência, sabedoria e consciência profissional.

Dando prosseguimento aos relatos da entrevistada, ela destaca que só após 10 anos de experiência no Ensino Superior fez uma especialização, em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa, oferecida pela própria universidade. Logo após esse curso, foi convidada para integrar na Comissão Permanente de Pesquisa, o que considera uma conquista, já que, na sua visão, os professores dos *Campi* eram um pouco escanteados: “[...] em todo canto que a gente chegava lá na Universidade diziam ‘vocês do interior, vocês do interior’” (V.M.L.C.R., 2017, p. 364). Então, foi uma chance de mostrar o potencial que tínhamos. Hoje constatamos que a formação do professor da educação superior ainda recebe pouca atenção, mas esse docente vem se constituindo historicamente enquanto profissional, com base no exercício da profissão, paralelamente à formação em serviço.

Na gestão, a entrevistada passou pela experiência de ser chefe de departamento e

vice-diretora do *Campus*, um trabalho burocrático, como relata, mas que conseguia desempenhar muito bem. O problema era a representatividade em eventos, solenidades, fóruns, etc. Como era muito tímida, não se sentia à vontade com essa tarefa, mas mesmo assim, nunca faltou com os seus compromissos.

Com relação à pesquisa e extensão, ela relata que no *Campus* não havia muito incentivo. No campo da extensão, em meados de sua carreira ela chegou a participar de alguns cursos de aperfeiçoamento, provenientes de um convênio entre a universidade e os municípios para a formação de professores, e próximo à sua aposentadoria, fez parte da Biblioteca Ambulante e Literatura na Escola – BALE. Quanto à pesquisa, ela lembra que o primeiro projeto que chegou a desenvolver foi sobre a realidade das crianças e adolescentes do município de Pau dos Ferros/RN. Foram realizadas palestras com os resultados iniciais, mais ainda era uma iniciativa bem incipiente.

Ela considera que desenvolveu de fato a capacidade de realizar pesquisa na universidade após entrar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino- Aprendizagem - GEPPE/CAPF/UERN, na época liderado pela professora Maria Lúcia Pessoa Sampaio, que ela relata ter sido uma grande incentivadora nas suas atividades de pesquisa. A pesquisa no GEPPE envolvia questões sobre planejamento em todas as áreas do ensino e ela ficou responsável pela área do Ensino de Geografia, tinha grande habilidade para tabular os dados e apresentá-los em gráficos, mapas, tabelas, etc., e afirma ter sido uma experiência muito enriquecedora. Isso posto, podemos inferir que a professora se formou na relação de convivência com seus pares (autoformação), com os saberes, habilidades, técnicas e culturas adquiridas ao longo da sua história (heteroformação) e através do desenvolvimento da compreensão crítica sobre o seu trabalho (ecoformação). (NÓVOA, 2010).

Aposentou-se como professora do Ensino Superior em 21 de maio de 1981 e após a aposentadoria tem se dedicado muito às atividades religiosas, como na sua atuação junto às pastorais. Revela que assim pode contribuir com tudo o que aprendeu ao longo da vida, e que continua aprendendo. Hoje centra sua aprendizagem no que é de seu interesse, pois continuar ativa, tanto física como intelectualmente, lhe traz grande bem-estar.

A aprendizagem permanente, seja ela escolarizada ou não, hoje se faz fundamental para atender às necessidades das pessoas idosas/aposentadas, considerando que estas

não se encontram mais ativas em seu ambiente de trabalho, e podem incorrer no risco de se distanciarem do meio social, econômico, político e cultural.

Enquanto nascemos para viver, vivemos para envelhecer, sabedoria esta construída como possibilidade indissociável, discussão que perpassa atualmente toda e qualquer tentativa de saber ou de aprender a aprender (MARASCHIN, 2005, p.4).

Acreditamos na educação para a transformação, e que a arte de viver está justamente na renovação contínua dos propósitos da longevidade da vida, como um processo efetivo de redefinições e (re)descobertas, um infinito crescimento, que não se interrompe com o passar dos anos, pelo próprio sentimento de inconclusão e inacabamento do ser humano (FREIRE, 2015).

Para finalizar, indagamos à entrevistada, caso fosse resumir sua história pessoal e profissional em poucas palavras, como ela gostaria de ser lembrada por todos:

*[...] eu sou aquela pessoa que mesmo sem pensar em ser professora [...] tentou fazer o melhor possível no sentido de que cheguei à aposentadoria **agradecendo a Deus, agradecendo a todos por essa grande oportunidade que eu tive em minha vida, de ser professora.** [...] essa experiência [...] me fez gente mesmo, me fez ser o que eu sou hoje, que sou uma pessoa muito feliz graças a Deus por essa experiência que eu tive (V.M.L.C.R., 2017, p. 376). (grifo nosso)*

Enquanto pesquisadora, ao ouvir o relato da participante da pesquisa, se tivesse que escolher uma única palavra para defini-la, seria ‘comprometida’. Ela sempre foi muito atuante, procurou fazer o melhor possível na vida pessoal e profissional. Em suas palavras, ela expressa todo o zelo e dedicação que teve pela sua profissão. Através do relato memorialístico da professora e da “relação dialética entre memória e identidade” (BRANDÃO, 2016), que se entrelaçam e se reforçam mutuamente, foi possível perceber uma identidade individual e coletiva (Halbwachs, 2003) do professor universitário no interior do Rio Grande do Norte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da vida representamos alguns papéis, em alguns somos protagonistas e em outros somos coadjuvantes. O papel mais importante que desempenhamos é o de protagonistas da nossa própria existência, de nossas aprendizagens, da sabedoria que desenvolvemos em nosso viver (MARASCHIN, 2005). Ao narrar essa história de vida,

formação e desenvolvimento profissional docente, ao estudar essa trajetória retumbante de uma professora universitária aposentada, somos inevitavelmente impelidas a reconhecer o protagonismo feminino na educação em nosso município, bem como em nosso estado.

É importante destacar que em suas memórias fica explícita a capacidade de minimizar o impacto das condições limitadoras da estrutura material, formativa e do ambiente pedagógico (sala de aula). Reconhecemos sentimentos de perseverança, segurança, satisfação e tranquilidade nas situações vivenciadas, acreditamos que essas atitudes possibilitaram a busca por ações estratégicas, demarcando horizontes e conquistas no seu desenvolvimento profissional e na sua instituição de trabalho. Assim, compreendemos no processo memorialístico os movimentos constitutivos do professor universitário nessa região, como um processo que ocorre ao longo da carreira, na configuração de uma prática que mobiliza a reflexão, a aprendizagem, os conhecimentos, saberes e habilidades.

As memórias da professora aposentada são perpassadas por eventos geracionais pessoais e profissionais, que podem deixar profundas marcas em sua biografia e que servem de aprendizado às gerações vindouras. Para Halbwachs (2003), a memória individual é condicionada à memória do grupo de pertencimento, assim, o conteúdo de tudo que recordamos é uma construção social, fruto do compartilhamento de ideias e concepções. Portanto, essa narrativa memorialística individual é como um espelho, que reflete e refrata o cotidiano de um grupo profissional (professores universitários) em uma determinada época, na região do alto oeste potiguar.

## REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de Professores, Culturas: Desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Coleção ANPED Sudeste 2011, Rio de Janeiro, RJ, livro 2, p. 24-36, 2011.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

CANÁRIO, Rui. Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. **Comunicação da Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 133-148. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>. Acesso em: 16.09.2020.

CADAU, Joel. **Memória e Identidade.** Tradução Maria Letícia Ferreira. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Lisboa: Porto Editora, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2.ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

FIORENTINI, Dário. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/>. Acesso em 18 de Outubro de 2020.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, V. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo

Veiga-Neto. 4 ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**: n.8, jan./abr.2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Developolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Developolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 18 de Outubro de 2020.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação** n° 4, Porto alegre: Pannonica, 1991, pp.109-119.

NÓVOA, António. Prefácio. In. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biografia & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João Oliveira (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PEREIRA, Paulo; GIARETA, Paulo. A importância da memória e da cultura no multiculturalismo escolar: como os conceitos ganham ênfase na disciplina de história por meio das legislações de ensino. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-20, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp24i1.6502>

RUDDUCK, Jean. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University, 1991.

Enviado em: 12-08-2023

Aceito em: 22-12-2023

Publicado em: 28-12-2023