UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA

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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PosEnsino

FRANCISCA NETA SALES

DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E DE IMERSÃO DE PROFESSORAS DE MEIA-IDADE NA DOCÊNCIA

MOSSORÓ
2026

FREANCISCA NETA SALES

DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E DE IMERSÃO DE PROFESSORAS DE MEIA-IDADE NA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a conclusão do Mestrado em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

MOSSORÓ
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S163 Sales, Francisca Neta.

Da Licenciatura à Escola Pública: processos formativos e de imersão de professoras de meia-idade na docência / Francisca Neta Sales. – 2026.

155 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2026.

Orientador: Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

1. Formação docente. 2. Mulher de meia-idade. 3. 1. Gênero. 4. Docência. 5. História de vida. I. Título.

CDU: 37.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Elvira Fernandes de Araújo - CRB 15/ 294

FRANCISCA NETA SALES

DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E DE IMERSÃO DE PROFESSORAS DE MEIA-IDADE NA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a conclusão do Mestrado em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros

Dissertação aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (Orientador)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

_____

Profa. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol (Membro Interno)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

_____

Profa. Dra. Luana Alves Luterman (Membro Externo)
Universidade do Estado de Goiás – UEG

_____

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão (Membro Interno – Suplente)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

_____

Profa. Dra. Diana Nara da Silva Oliveira (Membro Externo – Suplente)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus, pelo dom da vida.

À memória de meus queridos pais, Sales e Rita (*in memoriam*). Sou eternamente grata pelo amor incondicional, pela força silenciosa e pelos valores que me transmitiram. Vocês são a raiz

que me sustenta e a luz que guia meu caminho, tornando possível cada conquista e cada passo nesta jornada de vida e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A concretude desta pesquisa percorreu diferentes caminhos, contou com várias mãos, algumas mentes e muitos corações. Sou grata a todos e todas que encontrei no desenrolar do meu percurso acadêmico, pois, de alguma forma, contribuíram para que eu me tornasse mais humana. Afinal, é na interação que nos humanizamos, aprendemos e refletimos sobre a vida. Estendo meu agradecimento a cada um/a que participou da construção do meu "eu". Não seria possível mencionar todos os nomes aqui, pois não sei quantas páginas seriam necessárias para registrar tamanha contribuição.

Reverencio e agradeço a Deus pelo dom da vida. Dirijo também minha gratidão aos meus pais (*in memoriam*) que, embora já não estejam presentes fisicamente, deixaram marcas profundas em minha trajetória.

Ao meu primogênito, Henrique Júnior, por me ensinar, com sua chegada, o verdadeiro sentido do amor incondicional. Foi com você que aprendi o que é cuidar, renunciar e sonhar de novo. Agradeço por ser meu maior presente e por me apoiar com tanto afeto e orgulho em cada passo desta caminhada.

Ao meu presentinho, Antônio Augusto, que chegou no momento certo, trazendo alegria, serenidade e um novo sentido à minha vida. Aos meus netos, Erick Henrique e Enzo Samuel Henrique, que enchem meus dias de risadas e ternura, agradeço por serem a continuação do amor que plantei e cultivo com tanto carinho.

À minha nora e também filha de coração, Elika Freitas, que está sempre ao meu lado com paciência, carinho e dedicação. Agradeço por cuidar do meu filho com tanto amor, muitas vezes assumindo o papel de mãe, bem como por ser minha eterna ouvinte.

Ao meu esposo, Antônio Francisco, que mesmo sem concordar plenamente com meus estudos, acabou me incentivando de forma diferente. Seu não apoio também se transformou em força para que eu seguisse em frente e mostrasse que sou capaz.

Cheguei ao mestrado guiada pelas mãos firmes e generosas do professor Me. Dorgival Silva. Obrigada por acreditar em mim, por fortalecer minha esperança e me mostrar que sou uma mulher madura, forjada pela luta e pela vida. Serei eternamente grata.

Ao chegar ao mestrado, tive a bênção de contar com o professor Dr. Emerson Augusto de Medeiros como meu orientador. Sua humanidade e educação me fizeram compreender a

grandeza do fazer pesquisa e a importância de equilibrar vida e investigação. Sou profundamente grata por todo cuidado, incentivo, zelo e confiança, que tornaram esta jornada transformadora, tanto intelectual quanto pessoal.

Agradeço a professora Drª. Maria Margarita Villegas, mulher de pulso firme que nos inspira, muito obrigada pelo afago que vivenciei em suas aulas, a senhora é fonte de inspiração. Em seu nome, estendo minha gratidão aos demais professores/as do PosEnsino. São vocês, professores/as, que tornam o fazer pesquisa um espaço mais acolhedor e inspirador

Agradeço também às professoras participantes da pesquisa, Professora M1 e Professora M2 que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa, confiando em nós suas narrativas. Agradeço ainda a Maria Elicleide (*In memoriam*), que iniciou este percurso conosco, mas que foi chamada pelo Senhor e hoje brilha como uma estrelinha no céu.

Agradeço à banca pelo gesto carinhoso de aceitar participar de momentos tão formativos, suas contribuições foram muito valiosas. Muito obrigada, Profª Dra. Luana Luterman, representando os demais membros.

Ao Grupo de Estudo Produção Assistida, agradeço pelo companheirismo acadêmico e pessoal, aqui formamos uma verdadeira família, uma equipe e uma parceria que tem gerado lindos frutos. Em especial a amiga, Rosineide Teresinha. Estendendo-se o agradecimento a Edinare Ciliane, que foi rede de apoio em mentos tão preciosos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Sinto orgulho de fazer parte de uma equipe que demonstra, com ética e afeto, compromisso genuíno com a pesquisa. Em especial a Ronney Reges e Vanessa França, pelo acolhimento e partilha.

No grupo amigas do Mestrado, encontrei companheiras que tornaram o percurso mais leve e acolhedor. Nadja Daniela Oliveira, Ana Paula Oliveira e Lucilene Souza, vocês foram presentes valiosos que me ajudaram a trilhar esta jornada. Sou imensamente grata por terem chegado antes de mim, pois me ajudaram a trilhar todo esse percurso. Aqui, estendo a Antônia Edilma, minha amiga e companheira de mestrado.

Aos colegas das turmas de mestrado de 2023 e 2024, agradeço pelas palavras de apoio, trocas de experiências e convívio, que se tornaram um espaço de aprendizado e crescimento coletivo. Estendo também minha gratidão aos alunos da Licenciatura em Educação do Campo da UFERSA, que me acolheram no período do estágio de docência com respeito e entusiasmo, contribuindo de maneira especial para minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino) e às três instituições que o compõem (UERN, UFERSA e IFRN), expresso minha gratidão pelo suporte institucional e administrativo, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e pelas condições que tornaram possível uma formação sólida e significativa ao longo desses dois anos.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudo, que muito contribuiu para que eu trilhasse esse percurso. Estendo também, com muito carinho, a dedicação da Secretaria Adna Raquel, sempre muito competente e eficaz, nos auxiliando sempre com muita amabilidade.

Agradeço aos meus irmãos, pelo companheirismo e afeto que nutrimos entre nós, em especial a Alfredo Sales e Toinho Sales, que me auxiliaram com as imagens.

Não poderia deixar de agradecer à minha cachorrinha, carinhosamente chamada de Pretinha, minha fiel companheira de todos os dias.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram para que eu trilhasse esse caminho.

RESUMO

Este estudo aborda os processos formativos e de imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública. Definiu-se como problema de pesquisa: Quais processos formativos vivenciam professoras de meia-idade em cursos de licenciatura e de imersão na docência na escola pública? Assinalou-se como objetivo geral: analisar os processos formativos de professoras de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública. Para atingi-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas; 2) evidenciar as principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade; 3) analisar experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; e 4) refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública. O estudo se ancorou na abordagem qualitativa e recorreu ao método (auto) biográfico e com histórias de vida. Como técnica central para a produção dos dados fez-se uso da entrevista reflexiva desenvolvida com duas professoras de meia-idade dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual da cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. O estudo se fundamentou, em maior parte, em autores de base crítica que versam sobre formação docente, mulher de meia-idade, gênero e docência, entre outros. Como técnica para a análise dos dados, ressaltou-se a análise textual discursiva. Concluiu-se que há desafios no tocante à formação e inserção de mulheres de meia-idade no ensino público vivenciados pelas professoras. As reflexões erguidas revelam desafios marcados por barreiras estruturais, culturais e institucionais. As docentes enfrentaram preconceitos, sobrecarga de responsabilidades e limitações nas oportunidades de formação, o que reforça a necessidade de maior reconhecimento e valorização dessa etapa da vida profissional. Tal cenário aponta para a urgência de políticas públicas mais consistentes, que assegurem investimentos contínuos na formação e valorização das mulheres em idade madura, reconhecendo-as como protagonistas e agentes de transformação no contexto da escola pública. A pesquisa ainda evidenciou que a trajetória das professoras de meia-idade é marcada por um contínuo entrelaçamento de experiências pessoais, formação acadêmica e prática docente. O ingresso na universidade e a atuação na escola pública vão além da aquisição de saberes formais; constituem-se como espaços de construção de identidade, emancipação e ressignificação das experiências de vida. Percebeu-se que a formação docente dessas mulheres envolve dimensões afetivas, culturais e sociais, reforçando a importância de compreender a docência como prática entrelaçada à história e às memórias de quem ensina.

Palavras-chave: Formação docente. Mulher de meia-idade. Gênero. Docência. História de vida.

ABSTRACT

This study explores the formative processes and the immersion into teaching of middle-aged women within the public school system. The research problem is defined as: what formative processes do middle-aged teachers undergo during professional teacher education courses and their subsequent immersion into public school teaching? The general objective was to analyze the formative processes of middle-aged teachers and their professional integration into public education. To achieve this, the following specific objectives were established: 1) to discuss gender relations within the family contexts of these teachers; 2) to identify the primary motivations for women entering teacher education programs during middle age; 3) to analyze academic experiences that enhance the formative processes of these educators; and 4) to reflect upon the immersion of middle-aged teachers into the public school environment. The study adopted a qualitative approach, utilizing (auto)biographical methods and life stories. The primary data collection technique consisted of reflexive interviews conducted with two middle-aged elementary school teachers from the State Education System in Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brazil. The theoretical framework is grounded in critical authors specializing in teacher education, middle age, gender, and teaching. Data were analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA). The findings reveal significant challenges in both teacher education and the insertion of middle-aged women into public teaching. These challenges are characterized by structural, cultural, and institutional barriers. Furthermore, these women face prejudice and are often overwhelmed by responsibilities and limited opportunities, underscoring the need for greater recognition at this stage of their careers. Such a scenario points to an urgent need for consistent public policies that ensure continuous investment in teacher education and the valorization of middle-aged women as protagonists of change within the public school context. The research also evidenced that the trajectory of middle-aged teachers is marked by a continuous link between personal experience, academic training, and pedagogical practice. Access to university and work in public schools transcends formal knowledge acquisition; it constitutes a space for identity construction, emancipation, and the resignification of social and cultural life experiences. Finally, it was observed that the teacher education of these women involves affective, cultural, and social dimensions, reinforcing the importance of understanding teaching as a practice deeply intertwined with the history and memories of those who teach.

Keywords: Teacher education. Middle-aged women. Gender. Teaching practice. Life stories.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de teses e dissertações sobre Feminização do Magistério.....30
Gráfico 2 - Distribuição das teses e dissertações por Região Brasileira 31
Gráfico 3 - Distribuição das teses e dissertações por Estado 32
Gráfico 4 - Distribuição das teses e dissertações por ano 35
Gráfico 5 - Sexo dos pesquisadores das teses e dissertações 36
Gráfico 6 - Temáticas investigativas das teses e dissertações 37
Gráfico 7 - Abordagens metodológicas das teses e dissertações 39
Gráfico 8 - Métodos/Tipos de pesquisa das teses e dissertações 40
Gráfico 9 - Técnicas de produção de dados das teses e dissertações 41

‘’

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das produções acadêmicas por Instituição de Educação Superior.....33
Tabela 2 – Sujeitos/Participantes das teses e dissertações.....42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da pesquisa qualitativa.....64
Quadro 2 – Etapas da entrevista reflexiva.....74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares constitutivos de minha história de vida: onde tudo começou.....17
Figura 2 – Percurso da formação continuada da pesquisadora.....22
Figura 3 - Exercício na docência: Turma de 1º ano do Ensino Fundamental em 2022.....24
Figura 4 - Ecos da Educação: a evolução da mulher no ensino brasileiro 46
Figura 5 - Relações de gênero e formação: "Teto de vidro" 53
Figura 6 - Entrada da Comunidade Riacho Grande, Caraúbas – RN.....62
Figura 7 - Organização das Entrevistas Reflexivas.....73
Figura 8 – Unidades de Sentido para a Análise da Pesquisa.....78
Figura 9 – Palavras-chave sobre a experiência na docência na escola pública.....98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIP	Faculdade Integrada de Patos
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
PMC	Prefeitura Municipal de Caraúbas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
POSENSINO	Programa de Pós-Gradruação em Ensino
PSV	Processo Seletivo Vocacionado
RN	Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15
1.1 O caminho de superação: da zona rural ao contexto acadêmico 15
1.2 Feminização do Magistério: um levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....29
2 FORMAÇÃO DOCENTE E GÊNERO: INTERFACES HISTÓRICAS E SOCIOPOLÍTICAS 45
2.1 Formação de professoras no Brasil.....45
2.2 Relações de gênero e processos (de) formativos.....53
2.3 Docência feminina e escola.....59
3 AS NARRATIVAS FLORESCERAM: ENVEREDAMENTOS METODOLÓGICOS.....62
4 PROCESSOS FORMATIVOS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE MEIA-IDADE.....77
4.1 Relações de gênero no contexto familiar das professoras de meia-idade.....79
4.2 Motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade.....85
4.3 Experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência 91
4.4 Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.....97
5 ATOS CONCLUSIVOS: TODO FIM É UM NOVO COMEÇO.....107
REFERÊNCIAS.....110
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....118
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....119
APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIAL DO CEP.....123
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS REFLEXIVAS.....127
APÊNDICE E - SÍNTESE DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COM AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....131

1 INTRODUÇÃO[1]

Esta seção introdutória, como comumente presente nos trabalhos dissertativos, textualiza considerações acerca da trajetória de vida e formação da pesquisadora e sua relação com o objeto de pesquisa dissertativo. Além disso, apresenta um levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, relacionado ao mote central da dissertação, como seção secundária.

1.1 O caminho de superação: da zona rural ao contexto acadêmico

[...] Tantos banhos de rio e de açude,
tanta coisa carrego aqui comigo.
Cada canto, cada dia, cada amigo,
cada história da minha juventude.
Quer saber quem é rico em plenitude?
Observe o extrato retirado.
Se no cofre da alma está guardado
pelo menos um pedaço dessa herança.
Tem pedaços do meu tempo de criança
no lugar em que nasci e fui criado.

(Bráulio Bessa[2], 2020)

Nossa vida é permeada por ciclos e cada um, ao começar ou terminar, traz consigo um emaranhado de sensações, emoções, alegrias, tristezas, amores e desamores. É imersa nesse emaranhado de sentimentos que busco, no íntimo da minha subjetividade, o reencontro com o meu eu. Ao resgatar memórias, procuro fortalecer o vínculo com o passado, pois, como afirma Bosi (2003, p. 16), "é desse vínculo que extraímos a força para a formação da nossa identidade".

[1] Na seção introdutória deste trabalho, optei por utilizar, em alguns momentos, da primeira pessoa do singular para narrar a relação que tenho com o objeto de estudo, dialogando a partir das minhas experiências pessoais e acadêmicas. Nas seções subsequentes, adotarei a primeira pessoa do plural, considerando que a pesquisa foi construída em diálogo e colaboração com outros sujeitos.

[2] Poema: "O lugar em que nasci e fui criado" – Bráulio Bessa é um poeta, escritor e ativista cultural brasileiro nascido em Alto Santo, Ceará, Brasil, em 1985. Conhecido por sua obra poética que exalta a cultura nordestina e oferece mensagens de esperança e superação, ele ganhou notoriedade nacional após o sucesso viral de vídeos de suas poesias no *YouTube* e na internet.

É por meio de nossas lembranças que revisitamos nossa trajetória. Assim, vou tecendo essa ponte que liga minhas vivências passadas ao presente.

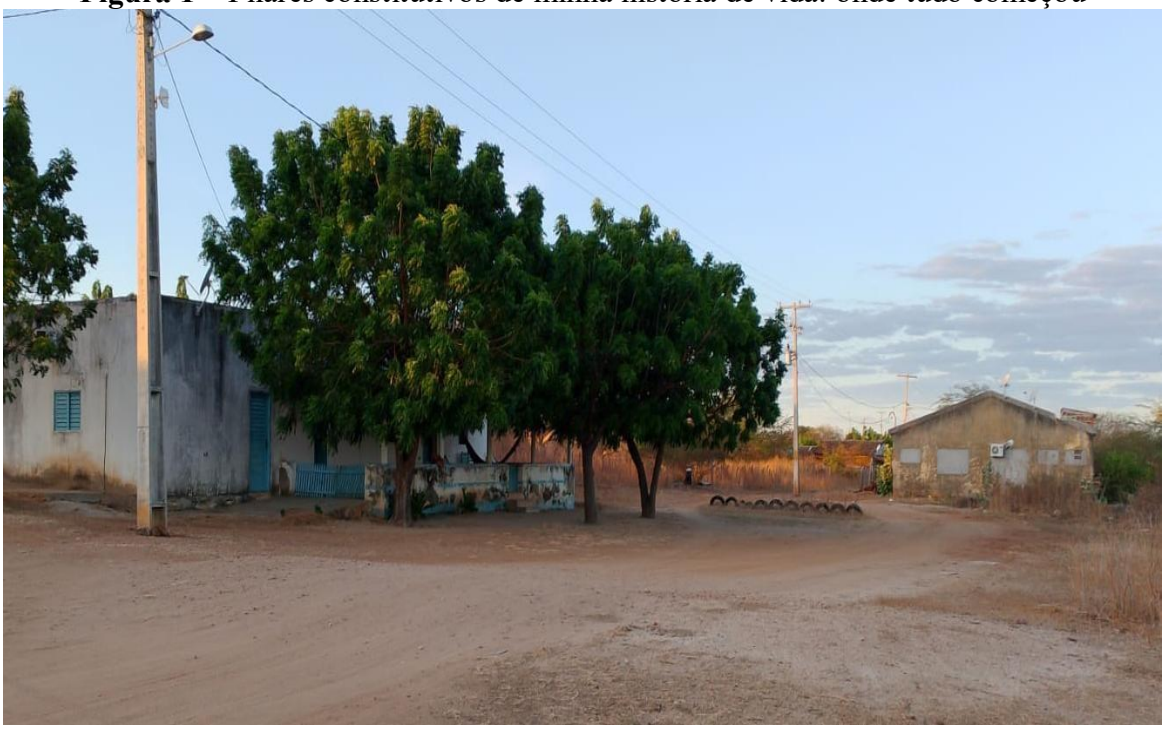
Escrever não é fácil, ainda mais quando temos que escrever sobre nós mesmos. Revirar o baú do meu existir, abordar aspectos já vividos (Villegas, 2011), voltar ao tempo, me traz lembranças de uma infância feliz, apesar das adversidades, de uma adolescência não vivida, porque logo precisei me tornar adulta para assumir responsabilidades e de um longo percurso até a meia-idade, onde começo a ser protagonista da minha história, da minha independência, da minha autoestima enquanto mulher, mãe, avó, esposa, dona de casa, professora e agora mestranda.

De acordo com Passeggi (2014), a reflexividade autobiográfica é compreendida como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas. Josso (2006, p. 378) complementa, afirmando que trabalhar com histórias de vida é "o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser depreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro". Ambas enfatizam a autorreflexão como chave para o desenvolvimento pessoal e formativo (Josso, 2006; Passeggi, 2014).

Enfatizo que nesta seção trago imagens representativas para compor a narrativa. Imagens que estão entrelaçadas a minha trajetória pessoal e profissional. Assim, para início desta narrativa, apresento a imagem a seguir que marca o ponto de partida da minha história de vida, pois foi nesse cenário que tudo começou.

A casa retratada é o lugar onde nasci e fui criada, onde compartilhei inúmeros momentos felizes com meus pais e irmãos. Ao lado, a escola, onde aprendi as primeiras letras e dei os primeiros passos na minha jornada educacional. Esses espaços representam as raízes que sustentam minhas memórias e as bases da minha trajetória pessoal e acadêmica.

Figura 1 – Pilares constitutivos de minha história de vida: onde tudo começou



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Atualmente, sinto uma profunda tristeza ao observar esses dois espaços que foram tão essenciais na formação de quem sou hoje, abandonados. Os locais que antes eram cheios de vida e movimentados agora estão desolados. A escola, que já foi um lugar de aprendizado, hoje é apenas um prédio vazio, transformado em moradia e local de trabalho para um morador da região. A casa dos meus pais, outrora cheia de vida, já não é habitada como antes. A presença física deles já não existe, suas portas estão fechadas e raramente algum dos meus irmãos passa por lá. É doloroso perceber que tudo tem um fim, como se todos tivéssemos um prazo de validade. Nossa família já não é como antes, cada um cuida de sua própria vida e nova família.

Entrelaçando-se a essa imagem, trago também fragmentos de um poema na epígrafe desta subseção que lembra a minha infância. Tanto a imagem quanto as palavras do poema evocam as boas lembranças da minha infância e juventude ao lado dos meus pais e irmãos. Esses elementos se entrelaçam com as reflexões que surgem dentro de mim, tecendo um pano de fundo emocional que dá sentido às vivências que moldam minha trajetória.

É a partir dessa autorreflexão que começo a narrar um pouco da minha história de vida. Foi no contexto rural que minha trajetória teve início, nascida e criada na zona rural do Município de Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. Sou a sétima filha de um conjunto de nove irmãos, filha de pais agricultores que lutaram incansavelmente para alimentar e educar nossa numerosa família. Trago muitas lembranças da minha infância marcada pela simplicidade

e desafios, mas também por momentos felizes. Nossa alimentação era baseada no que meu pai produzia com a agricultura, um esforço diário que garantiu nossa sobrevivência e nos ensinou a valorizar o que a terra nos oferece.

À medida que fomos crescendo, começamos a ajudar com o trabalho. Aos meninos, competia a missão de acompanhar nosso pai nas atividades no campo; para as meninas, o trabalho doméstico como aprender a cozinhar, lavar, passar e cuidar das crianças. Desde pequenas, já fomos instruídas a ser "senhoras" do lar, assim como minha mãe.

Tivemos uma criação rígida, principalmente por parte do nosso pai. Ele era daqueles que nos dizia o que queria apenas com o olhar. No entanto, foi um pai carinhoso e muito amoroso com todos nós. Amava quando a noite chegava e sentávamos todos em círculo no terreiro da casa que vivíamos para ouvir nosso pai recitar poesia, contar história ou recitar os cordéis que ele tinha decorado. Como é bom reviver, por meio desta escrita, esses momentos. Eu amava tanto os cordéis que ele recitava que aprendi a ler por meio deles.

A feira livre na cidade vizinha era aos sábados. Ficávamos esperando nosso pai chegar à tardinha. Para cada filho, ele trazia uma guloseima, para as meninas, "um doce em formato de boneca de açúcar". Nós nos deliciávamos, mas, antes, ficávamos brincando um pouco, afinal, apesar de ser um doce, também era uma boneca. Em nossa realidade, nossos pais não tinham condições materiais para comprar brinquedos.

Entretanto, a vida não é um conto de fadas, a geração da qual faço parte teve uma formação rígida. "Desde criança somos educadas para sermos subservientes às figuras masculinas, desde os nossos pais até os nossos parceiros" (Santos; Rios, 2023, p. 10). Aprendíamos a obedecer, a nos silenciar diante das imposições e a cumprir, sem questionamentos, os papéis que nos eram atribuídos. Para as meninas, isso significava atuar no espaço doméstico (Almeida, 1998). Aprender o ofício de mulher do lar, se preparar para ser uma boa dona de casa e, após o casamento, ser boa esposa e mãe. No entanto, eu não queria só isso.

Vale dizer que essa educação subserviente não se limitava apenas à preparação para os papéis de boa esposa e mãe. Os traços culturais de não valorização das vozes das crianças eram muito presentes. Quando os adultos conversavam, as crianças não podiam opinar, tampouco estar presentes na conversa. Nunca pude falar sobre meus sentimentos, anseios ou dúvidas. Crescemos em um ambiente onde não podíamos nos expressar perante os adultos, apenas respondíamos ao que nos perguntavam e fazíamos o que era determinado. Fui crescendo como

uma menina tímida, de pouca fala e cheia de sonhos guardados na caixa fechada da minha memória.

A comunidade, na qual nasci e cresci, tem o nome de Riacho Grande, nome esse recebido por em suas terras passar um riacho de mesmo nome, que no período chuvoso é o responsável por encher o principal reservatório de água da região, o açude de Santo Antônio, que até o ano de 1995 abasteceu a cidade de Caraúbas - RN.

Na comunidade existia uma instituição escolar por nome de Escola Municipal Sebastião Maltez, inaugurada no ano de 1977, ela funcionou até o ano de 1992. As aulas eram no período da tarde compostas por uma turma multisseriada. A professora não tinha formação, havia concluído apenas a quarta série do antigo ensino primário, mas fazia o possível para que todos fossem alfabetizados. A escola ficava vizinha a casa dos meus pais, não sei explicar o porquê, mas só quando completei oito anos de idade é que pude frequentar e ter meu primeiro contato com a educação formal.

Mesmo tendo iniciado tardiamente a minha alfabetização, logo comecei a ler minhas primeiras palavras. A parte da "tabuada" aprendi com minha mãe, pois mesmo com a pouca escolaridade que tinha, era muito boa com os números. Ela lutava muito pela nossa educação, queria que seus filhos estudassem para não terem a vida sofrida que ela e o meu pai tiveram, pela falta de oportunidades. Jurou que nunca ensinaria a suas filhas o ofício de costureira, pois não queria essa atividade para nós; queria mais, queria que estudássemos para termos melhores oportunidades, pelo menos até o casamento.

Assim, passaram-se quatro anos, terminei meu primeiro ciclo estudantil, a quarta série. Se quisesse continuar os estudos teria que me deslocar para o perímetro urbano. No ano de 1986, meus pais me matricularam na Escola Estadual Sebastião Gurgel, escola que fica na cidade de Caraúbas – RN. Já tinha dois irmãos que estudavam na cidade, eu fui a terceira da prole a querer continuar a estudar, alguns mais velhos que eu, não quiseram e continuaram a ajudar meu pai para que os que quisessem, pudessem seguir. Dos que já estudavam, minha irmã mais velha veio a trabalhar como babá, estudava e trabalhava para ajudar nas despesas de casa.

Todos os dias, meu irmão e eu percorríamos 18 km de bicicleta da zona rural até a cidade, estudávamos no horário intermediário, das 11h às 14h30min. Assim, conseguíamos fazer o percurso sem muitas dificuldades. Só era ruim no período chuvoso, visto que os rios transbordavam dificultando nossa passagem, pois tínhamos que passar a nado e ainda passar com as bicicletas. Depois de quase dois anos fazendo esse percurso diariamente, nosso pai

conseguiu construir uma casinha no subúrbio da cidade de Caraúbas – RN para que passássemos a semana, indo para a zona rural nos feriados e finais de semana.

Senti muita dificuldade em me adaptar aos estudos na cidade, eram muitas disciplinas, cada disciplina um professor, muita "coisa" para estudar, conteúdos escolares que eu nunca tinha ouvido falar. Senti um turbilhão de sensações: medo, ansiedade e angústia. Por muitas vezes, chorei querendo desistir e voltar para o aconchego do meu lar, para minha mãe. Mas, logo me vinha em mente que se eu desistisse, o que me reservava para o futuro era trabalhar na roça ou lavar roupa ganhando muito pouco financeiramente, tal como muitas meninas do campo que não quiseram ou não tiveram a oportunidade de estudar.

Passei por muitas provações e quase fiquei reprovada na 5ª série, porém, no final consegui a aprovação. Os anos seguintes foram mais tranquilos, já estava adaptada à rotina e à nova vida. Quando chegou a vez de cursar a 8ª série, meu irmão estava cursando o Ensino Médio no turno noturno. Para que pudéssemos ir juntos ao colégio, decidi também estudar à noite.

Em um final de semana não fui para a casa dos meus pais na zona rural, pois tinha atividade em grupo para fazer. Além de concluir a atividade com as colegas, aproveitei para ir em uma festinha. Lá, conheci aquele que viria a ser meu esposo. Eu tinha quinze anos, cursava a 8ª série, último ano do Ensino Fundamental, me apaixonei e casei. Até então, tudo bem, concluí o ano letivo e nada me impediria de continuar os estudos. Um engano! No ano seguinte, não me matriculei, a pedido do meu esposo, que queria que eu me dedicasse mais a nossa casa, por acreditar que sua esposa não precisava estudar. A mim, restava obedecer, pois de acordo com os preceitos com os quais fui "criada", após o casamento a mulher deveria obediência ao esposo. Além disso, naquele momento, eu não queria de modo algum ir contra as vontades do meu companheiro, pois fazia tudo para agradá-lo.

Algum tempo depois, veio o nosso primeiro filho. O sonho de voltar a estudar ficou mais distante, pois além de não ter uma rede de apoio que me ajudasse com a criação do meu bebê, meu marido também não permitia. Assim, passei a dedicar todo meu tempo e energia aos cuidados dele, colocando minhas perspectivas estudantis e acadêmicas em segundo plano. A maternidade trouxe inúmeras alegrias, mas também a consciência de que meus planos pessoais e profissionais precisariam ser adiados. Aos poucos, fui me adaptando a essa nova realidade, encontrando na experiência de ser mãe uma nova perspectiva de vida e redefinindo minhas prioridades.

Comecei a acreditar que meu único propósito era obedecer aos “meus superiores” e que jamais seria capaz de obter uma formação universitária. Com esse pensamento de desvalor, segui aquilo que a impositiva sociedade patriarcal me ofertou: esposa, mãe e dona do lar (Vieira; Santos; Oliveira, 2022). A ideia de buscar algo além desses papéis se tornava cada vez mais distante, enquanto eu me conformava com o que era esperado de mim.

Assim, dediquei-me a dar o melhor de mim na gestão das minhas atribuições como dona de casa, seguindo sempre o imperativo de que depois do casamento, a mulher deve se dedicar exclusivamente à família e, portanto, estudar e trabalhar fora de casa era algo praticamente impossível. Mas minha vontade e sonho de voltar a estudar persistia. Como aborda Leonel (2016, p. 12), “o projeto e o sonho parecem dar a cada mulher um sentido para sua vida, um desejo de viver para realiza-los”. Era isso que me mantinha, guardava esse desejo, esse sonho bem no íntimo do meu ser.

Com o passar do tempo e o crescimento do meu filho mais velho, percebi que, finalmente, poderia voltar a pensar em frequentar a escola. Não foi um retorno fácil. Enfrentei muitos desafios, principalmente a resistência do meu esposo, porém, fui persistente e cursei o Ensino Médio, contando com o apoio de outras amigas que, assim como eu, também retornavam aos bancos escolares. Meu objetivo era chegar à universidade, ter uma formação universitária.

Concluí o Ensino Médio, porém, novamente, me vi diante do imperativo de não desobedecer ao meu esposo e “ao padrão da família patriarcal, que influencia diretamente na intenção das mulheres em adentrar no ensino superior, visto que, suas prioridades devem ser os filhos, o marido e o lar” (Vieira; Santos; Oliveira, 2022, p. 12). Para cursar uma faculdade, seria necessário me deslocar para outra cidade, pois, em Caraúbas – RN não havia a oferta de educação em nível superior, o que me afastaria das minhas obrigações domésticas.

Contudo, para minha felicidade, veio a possibilidade da criação do Núcleo Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) para Caraúbas – RN, um passo da universidade pública na interiorização da educação superior fruto da Política de Expansão do Ensino Superior na segunda metade da década de 2000. No ano de 2005, fui aprovada no Processo Seletivo Vocacionado (PSV) para cursar a Licenciatura em Pedagogia. Estava em êxtase, finalmente consegui realizar meu sonho de ter uma graduação, embora não fosse a desejada. Para mim, era muito me tornar professora depois de tantos anos e ingressar na universidade.

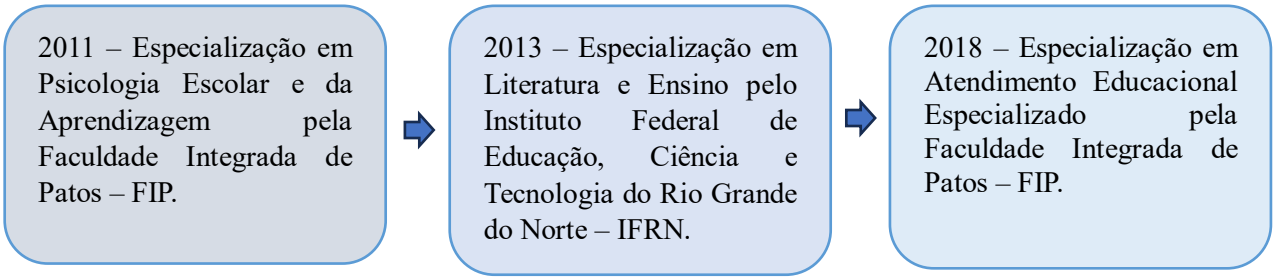
Chegou o grande dia: o início das aulas na universidade. Senti-me estranha, pois não era mais tão jovem. Mas isso não importava, o importante é que consegui ter uma formação

universitária. Continuar meu sonho de estudar, me formar, “ter um diploma”. No entanto, temi não compreender os conteúdos curriculares e nem dar conta de fazer todas as leituras e atividades. Afinal, meu tempo não era exclusivo para os meus estudos.

Consegui e, em 2009, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia e me tornei professora. Passei a lecionar no Ensino Fundamental, numa turma de 4º ano, como professora contratada pela Prefeitura Municipal de Caraúbas (PMC). Porém, logo o município mudou de prefeito e fiquei desempregada, voltando a atuar na minha função como dona de casa.

No entanto, não parei de estudar. Procurei me especializar, buscando dar continuidade ao meu aprendizado profissional. Demonstro no fluxograma a seguir três especializações que busquei como complemento de fortalecimento para minha profissão.

Figura 2 – Percurso da formação continuada da pesquisadora



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Concomitante às especializações, quando a Universidade Federal Rural do Sémi-Árido (UFERSA) começou sua implantação na cidade de Caraúbas, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e consegui ser aprovada para cursar o Bacharelado em Ciência e Tecnologia no ano de 2011. Cursei o primeiro semestre, mas não me identifiquei e tranquei o curso. No ano de 2013, voltei a lecionar como professora contratada no município de Caraúbas – RN, atuando até o ano de 2018, quando novamente fiquei sem emprego. Desde que terminei a graduação, um concurso público na cidade de Caraúbas sempre foi um sonho, mas até o momento esse concurso não aconteceu (ano de 2026).

Foi no ano de 2013 que me tornei mãe pela segunda vez, um momento marcado por felicidade e surpresa. Não imaginava que esse acontecimento ainda faria parte da minha vida, especialmente em uma fase em que meu primeiro filho, já com 21 anos, havia se casado e me presenteado com a alegria de ser avó. O nascimento do meu segundo filho trouxe um sentido renovado a minha existência, preenchendo um espaço que eu nem sabia estar vazio.

Essa nova maternidade foi uma dádiva, um recomeço que me mostrou que nunca é tarde para reescrever a própria história. Ele se tornou uma inspiração constante, um motivo a mais para eu lutar pelos meus sonhos e acreditar em minhas capacidades. Sua chegada não apenas transformou meu dia a dia, mas também reafirmou a força que eu carregava dentro de mim. A partir daquele momento, percebi que a vida pode surpreender e renovar, mesmo quando pensamos que os ciclos já se fecharam. Ele foi, e continua sendo, a prova viva de que cada nova etapa pode trazer possibilidades únicas.

Assim, continuei e no ano de 2019 voltei aos bancos da Universidade Federal Rural do Sémi-Árido (UFERSA), agora na Licenciatura em Letras – Português, entrando como aluna Portadora de Diploma. Em 2021, obtive êxito no Processo Seletivo do Estado do Rio Grande do Norte, voltando a lecionar no Ensino Fundamental numa escola estadual em Caraúbas – RN.

Quando retornei como aluna da graduação, como uma mulher de meia-idade em meio a tantos jovens, pareceu estranho. Percebi olhares sobre mim, mas não com exclusão, talvez questionando o porquê de só agora ter buscado uma formação. Tenho dificuldades em me socializar, sinto-me estranha no ambiente, mas, minha vontade de construir conhecimentos é maior. Não sou comunicativa, desde criança tenho limitações para falar em público e construir amizades. Fico sempre quieta, mas não sou excluída, os jovens até se aproximam de mim, mesmo com minha timidez.

Trago, na sequência, uma imagem demonstrando um momento significativo na minha vida. Nela, a minha história de vida se entrelaça com o ato de ensinar, o conhecimento acadêmico e o saber experiencial se encontram e me fortalecem. Dessa forma, essa figura representa não apenas a imagem de uma profissional da educação, mas também uma mulher que ressignifica sua própria história por meio do ato de ensinar-aprender.

Figura 3[3] **–** Exercício na docência: Turma de 1º ano do Ensino Fundamental em 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

É nesse momento tão singular que, mesmo não sendo tão jovem, volto à sala de aula. É nesse momento que, quando chego à escola, percebo que no quadro de professoras há poucas mulheres de meia-idade. Essas poucas, no entanto, representam muitas outras que não tiveram a coragem ou as oportunidades de buscar conhecimentos e formação.

É nesse contexto, retornando como aluna da graduação em Letras – Português e como professora da escola pública que emergem em mim inquietações que me levam a problematizar e querer pesquisar sobre os processos de educação e atuação na docência de professoras de meia-idade. Isso inclui o ingresso tardio dessas mulheres no ensino superior em cursos de licenciatura e a posterior docência após a conclusão do curso, desde a iniciação até a prática na escola pública.

A pós-graduação parecia algo inalcançável para mim, nunca imaginei que conseguiria cursar um mestrado. Ficava me imaginando diante de professores doutores, todos extremamente inteligentes e, na minha percepção, muito superiores a mim. No entanto, em 2021, vi a oportunidade de tentar. Um jovem egresso do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), abriu uma turma para pessoas interessadas em aprender a elaborar um projeto de pesquisa, em nível de Mestrado. Assim que

[3] Nesta figura, vivo um momento significativo enquanto professora numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental numa escola pública. Na apresentação, numa mostra cultural, encenamos o clássico Branca de Neve e os Sete Anões.

soube, agarrei essa oportunidade com todas as forças. Estudei intensamente com noites sem dormir e fins de semana dedicados a leituras e escrita.

No final de 2022, tentei ingressar como aluna regular na seleção de mestrado do referido programa (PosEnsino), passei na primeira etapa do processo seletivo, tive meu projeto aceito, mas, infelizmente, na terceira etapa não consegui. No entanto, isso não me desmotivou, apenas vi que não era a hora de tornar-me pesquisadora. No mesmo ano, me inscrevi como aluna especial e para minha alegria cursei duas disciplinas em 2023.1 e mais duas no semestre seguinte, 2023.2.

Hoje, consigo ver o quanto foi importante para minha formação essa experiência no Mestrado como aluna especial, pois a partir das experiências construídas com o programa, abriu-se um leque de conhecimentos e minha maturação como pesquisadora iniciante. Assim, no ano de 2024, concorri novamente à seleção de mestrado, obtive êxito na seleção como aluna regular em dois programas: um em Educação e o outro em Ensino. Frente à experiência no Mestrado em Ensino, como aluna especial, optei em cursar o PosEnsino.

Assim, atribuindo a minha experiência dentro do programa, como também as minhas vivências, enquanto camponesa, professora-mulher de meia-idade, que busca uma melhor formação educacional, vi na linha de pesquisa 4 - Ensino: Narrativas, Discurso e Memórias, a direção para desenvolver meu interesse de pesquisa, qual seja: *Os processos formativos e a imersão de professoras de meia-idade*[4] *na docência.* Especificamente, às narrativas no contexto pessoal e educacional de professoras de meia-idade no município de Caraúbas – RN.

Para minha satisfação, agora na condição de mestranda, fui contemplada com a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sou muito grata por essa conquista, vi como um fruto que começo a colher mediante meus esforços e dedicação. Reverberando como uma forma de incentivo para que eu pudesse ter total comprometimento com o novo percurso formativo e pessoal que busquei.

Compreendo que, os processos em educação e atuação docente em mulheres de meia-idade, representam um ponto de encontro nas transformações que a educação tem enfrentado ao longo dos anos. Seu ingresso tardio no Ensino Superior, especialmente em cursos de licenciatura, é uma afirmação corajosa de que nunca é tarde para buscar conhecimento e realizar sonhos. Essa

[4] Destaco que, no título, utilizamos o termo “mulheres de meia-idade” para nos referirmos àquela cuja trajetória formativa não se deu no tempo considerado “convencional” pela sociedade. Ou seja, tratamos como mulheres de meia-idade aquelas que iniciaram sua formação escolar, seja ela básica ou superior, após os 35 anos de idade.

jornada não apenas desafia o padrão instituído, mas abre portas para um novo campo de possibilidades, tanto para essas mulheres como para o campo educacional.

O interesse por este estudo surgiu de reflexões pessoais sobre minha própria trajetória como mulher que se dedicou à família antes de decidir romper com preconceitos e buscar na formação docente um propósito de vida. Como ressalta Passeggi (2010) em suas teorizações sobre a pesquisa (auto) biográfica, o ato de narrar pode ser pensado como um dispositivo de formação, contemplando duas dimensões: a da formação do adulto (pessoa) e a da formação do professor. É nesse contexto que busco me situar, entrelaçando minha história com os caminhos na educação.

Considerando a abrangência do que cerca esta discussão, ainda há muito sobre o que se discutir acerca dos vieses epistemológicos que abrangem a pesquisa em ensino, reforço. Creio que essa abordagem contribuirá com os atuais estudos que já discutem a pauta da representatividade feminina com foco na sua emancipação enquanto mulher.

A partir do que foi citado e o desejo de tornar esta pesquisa útil para as discussões em relação à professora e à mulher de meia-idade, apresento o problema de investigação por meio da seguinte questão: *Quais processos formativos vivenciam professoras de meia-idade em cursos de licenciatura e de imersão na docência na escola pública?* Esta questão adentra nas múltiplas dimensões que envolvem a formação dessas mulheres, desde os desafios enfrentados em sua trajetória educacional até as práticas docentes construídas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, compreendo relevante discutir como as experiências de vida e as histórias pessoais dessas mulheres se articulam com suas práticas pedagógicas nas escolas públicas, evidenciando o entrelaçamento entre a formação inicial com as tensões e as resistências encontradas nos processos formativos. Assim, a investigação pretende contribuir para o campo da educação e do ensino, fomentando reflexões que possam subsidiar políticas formativas mais inclusivas e sensíveis às necessidades de mulheres que, muitas vezes, ingressam na docência em idade considerada "fora do padrão" e que trazem consigo saberes e vivências singulares que enriquecem o ensino na escola pública.

Partindo do problema de investigação, traço o objetivo geral: *analisar os processos formativos de professoras de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública.* Para atingir este objetivo geral, sinalizo os seguintes objetivos específicos*: a) discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas; b) evidenciar* as *principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade; c) analisar experiências no curso de licenciatura que*

potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; d) refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.

Em parâmetros metodológicos, este estudo fez uso da abordagem qualitativa e se tipifica como uma pesquisa (auto) biográfica e com histórias de vida. A dissertação está ancorada principalmente em autoras e autores de base crítica. Para a produção dos dados, foi utilizada a técnica da entrevista reflexiva, conforme proposta por Szymanski (2011), que possibilita adentrar nas dimensões subjetivas das participantes, revelando os sentidos e significados atribuídos às suas trajetórias de vida e à historicidade que atravessa suas experiências como professoras.

Em relação às participantes[5] do estudo, saliento que foram duas professoras de meia-idade que realizaram sua formação em uma idade considerada tardia para muitos e, posteriormente, passaram a exercer a docência na escola pública. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, técnica de análise de dados qualitativos muito presente na pesquisa em ensino (Moraes; Galiazzi, 2016). Como destacado por Moraes e Galiazzi (2016), essa técnica tem como propósito central compreender, em profundidade, os fenômenos investigados, buscando reconstruir e ressignificar conhecimentos já existentes sobre os temas em análise, a partir das experiências e narrativas das participantes.

No que toca à organização textual desta dissertação, pontuo que ela se encontra estruturada em quatro seções e as considerações finais, além desta seção introdutória. Neste primeiro momento (introdução), explicito, por meio de minha autobiografia, *O caminho de superação: da zona rural ao contexto acadêmico.* Aqui, apresento minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, evidenciando os principais marcos que constituíram minha formação, os quais ajudaram a desenhar o objeto de estudo dissertativo. Além disso, destaco o problema de pesquisa e os objetivos do estudo (geral e específicos). A referida seção também contempla uma subseção dedicada a um levantamento bibliográfico, do tipo *Estado do Conhecimento*, sobre a feminização do magistério. O referido levantamento bibliográfico apresenta um registro acerca da produção do conhecimento no que condiz a um tema relacionado ao objeto de estudo dissertativo. Assim, conhecer a produção do conhecimento sobre o referido tema nos permite situar academicamente o objeto investigativo da presente dissertação.

[5] As participantes do estudo foram selecionadas a partir de informações obtidas pela pesquisadora junto à Secretaria Estadual de Educação, 13ª e 14ª DIREC, em visita realizada com o objetivo de identificar docentes que correspondessem ao perfil delineado pela pesquisa. Os critérios de seleção consideraram que fossem professoras residentes no município de Caraúbas – RN, que tivessem iniciado sua formação após os 35 anos e que estivessem em efetivo exercício na docência no momento da investigação.

A seção **Formação Docente e Gênero: interfaces históricas e sociopolíticas** analisa os processos históricos e sociopolíticos que conformaram a formação docente feminina no Brasil, tomando o gênero como categoria central de análise. Ao articular a constituição histórica da formação de professoras, as relações de gênero nos processos (de)formativos e à docência feminina no contexto escolar, evidenciamos que a feminização do magistério se deu de forma ambígua, marcada por avanços educacionais e pela reprodução de desigualdades e estereótipos de gênero. Fundamentada em autores de base crítica, a discussão contribui para problematizar a formação inicial de professoras no âmbito das relações de poder que estruturam a educação.

A terceira seção, **As narrativas floresceram: enveredamentos metodológicos**, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa, o método (auto)biográfico e de histórias de vida, o perfil das participantes, bem como as técnicas de produção e análise dos dados. A seção explicita as escolhas epistemológicas e procedimentais que sustentam a investigação, evidenciando a coerência entre o objeto de estudo, os objetivos propostos e os caminhos metodológicos adotados.

A quarta e última seção, **Processos formativos: narrativas de professoras de meia-idade,** foca na análise das narrativas produzidas a partir dos diálogos com as participantes do estudo. Está organizada em quatro subseções: (1) Relações de gênero no contexto familiar das professoras de meia-idade; (2) Motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade; (3) Experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; e (4) Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública. Nesse sentido, suas histórias de vida foram analisadas e refletidas com base na experiência desenvolvida em diferentes processos formativos.

Por fim, nas **Considerações Finais**, sintetizo notas a respeito dos principais aspectos apreendidos no decurso da pesquisa que derivaram esta dissertação. Após apresentar os elementos que esclarecem aspectos da minha trajetória pessoal e profissional vinculada ao objeto de estudo, bem como o problema de pesquisa, os objetivos e demais componentes da investigação, na próxima subseção abordarei o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Esse levantamento teve como propósito central identificar e sistematizar a produção acadêmica existente na pós-graduação que discute temas correlatos ao desta pesquisa, especialmente a feminização do magistério.

1.2 Feminização do Magistério: um levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da CAPES

O percurso formativo de professoras de meia-idade representa uma jornada de desafios e superações, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional. Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 513), "a meia-idade pode ser vista não como um período de declínio, mas como uma fase de domínio, competência e crescimento, um momento propício para reavaliar metas e redefinir aspirações". Esse processo de reavaliação é evidente nas trajetórias de vida das mulheres, de maneira geral, cujas experiências de vida impactam diretamente suas identidades pessoais e sociais. Nesse sentido, a transição da sua vida direcionada aos cuidados domésticos para o meio acadêmico, seguida pela inserção no ensino público, exemplifica como os desafios enfrentados e os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias moldam suas práticas docentes, fortalecendo suas competências profissionais e reafirmando seu papel na sociedade.

Dessa forma, creditando a importância de conhecer o que tem sido produzido sobre o percurso formativo das professoras de meia-idade, realizamos um levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, conforme Romanowski e Ens (2006), com o intuito de mapear a produção acadêmica na pós-graduação brasileira. Nesse ínterim, nosso foco principal foram as produções acadêmicas dissertativas e doutorais que abordam o tema "**feminização do magistério**", uma vez que esse tema se alinha diretamente ao nosso objeto de pesquisa.

Em termos procedimentais do levantamento bibliográfico, consultamos as pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, como primeiro passo, definimos a base de dados a ser considerada para a realização da pesquisa (o catálogo). Em seguida, na busca e no mapeamento dos estudos, utilizamos o descritor "Feminização do magistério". Não delimitamos um recorte temporal, o que permitiu uma busca abrangente de todos os registros presentes na base de dados relacionada ao descritor definido. Como resultado, foram encontrados 62 trabalhos para análise.

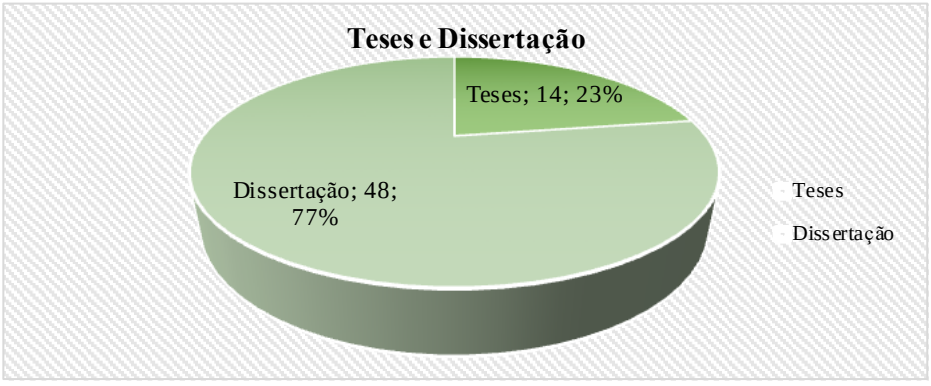
Após encontrarmos os trabalhos, iniciamos a produção dos dados. Desenvolvemos uma planilha no *Excel* contendo 11 eixos temáticos, os quais nos conduziram tanto no processo de produção dos dados como no momento da análise, são eles: i. nome dos autores; ii. modalidade dos estudos (se dissertação ou tese); iii. ano de publicação das produções academicas; iv. título do estudo; v. Região em que foi realizada a pesquisa; vi. Estado em que foi produzida a pesquisa; vii. universidade a que pertence a pesquisa; viii. abordagem da pesquisa; ix.

método/tipo de estudo; x. técnica de produção de dados; e xi. participantes do estudo.

Esses eixos possibilitaram concretizar uma leitura panorâmica acerca das pesquisas que abordam as professoras na educação, com ênfase na feminização da docência. A partir deles, pudemos pensar sobre questões de distribuição territorial das pesquisas, as temáticas mais presentes nos estudos, bem como acerca de elementos que compõem o desenho metodológico das investigações, como também situar o presente objeto de estudo dissertivo no rol dos trabalhos mapeados.

Posteriormente à produção dos dados, os analisamos. Para tanto, organizamos os dados em nove gráficos e duas tabelas. Vale dizer que os dados foram analisados a partir dos seguintes aspectos, conforme os eixos temáticos descritos anteriormente: a) modalidade dos estudos (dissertação ou tese); b) distribuição dos estudos por Região Brasileira; c) distribuição das teses e dissertações por Estado; d) distribuição das produções acadêmicas por Instituição de Educação Superior; e) distribuição dos estudos por ano; f) sexo dos/as pesquisadores/as; g) temáticas investigativas; h) abordagens metodológicas dos estudos; i) métodos/tipos de pesquisa; j) técnicas de produção dos dados das pesquisas; e k) participantes dos estudos. Acrescentamos que a pesquisa foi realizada entre os meses de maio, junho e julho do ano de 2024. Como primeiro aspecto da análise, apresentamos a modalidade dos estudos, ou seja, o quantitativo de teses e dissertações sobre a feminização do magistério.

Gráfico 01 – Quantitativo de teses e dissertações sobre Feminização do Magistério



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

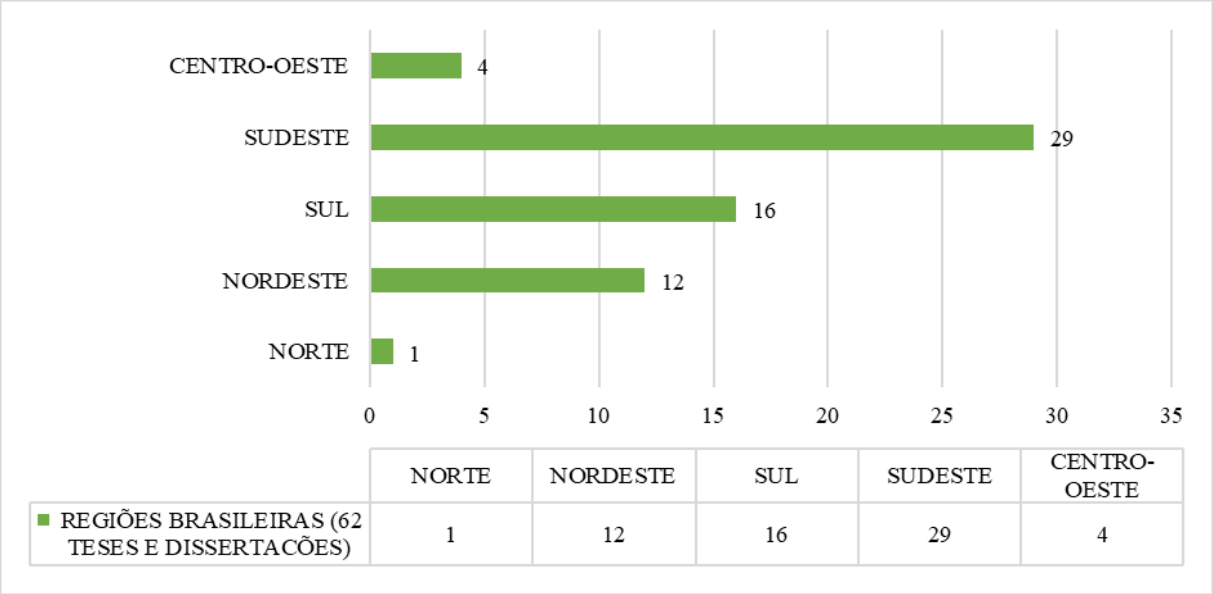
Ao analisarmos as 62 produções acadêmicas, identificamos que 77% são dissertações de mestrado, totalizando 48 estudos, enquanto 23% são teses de doutorado, 14 trabalhos. Essa disparidade revela a necessidade de mais pesquisas de doutorado sobre o tema. A pesquisa em nível de doutorado permite uma reflexão mais extensa, o que é fundamental para enriquecer o

debate sobre a formação de professoras de meia-idade, no que toca as que ingressaram no Ensino Superior e também na docência depois do período considerado "normal" pela sociedade.

Papalia e Feldman (2013, p. 538) afirmam que "a meia-idade é um momento de reflexão, em que muitas pessoas fazem um balanço de sua vida e tomam decisões sobre os anos que ainda têm pela frente". Nesse contexto, muitas mulheres vêm buscando se reinventar por meio da educação. Esse cenário evidencia que a formação de professoras de meia-idade é um campo ainda pouco explorado. Notificamos ainda que a disparidade apresentada no gráfico anterior pode ser justificada pelo tempo de cada curso, uma vez que a elaboração de uma tese de doutorado exige mais tempo, o que também implica na quantidade de estudos. Outro aspecto é que o número de programas apenas com o curso de mestrado também é superior quando comparado aos programas que ofertam também o curso de doutorado, conforme o estudo de Medeiros *et al.* (2024).

Dando sequência à análise dos trabalhos mapeados, consideramos relevante expor sua distribuição pelas diferentes regiões do Brasil. O gráfico 02 ilustra essa realidade.

Gráfico 02 – Distribuição das teses e dissertações por Região Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na distribuição das produções por regiões brasileiras, percebemos que a maior parte está concentrada na Região Sudeste. Nessa região foram encontradas 29 produções acadêmicas, 20 dissertações e 09 teses. Conforme visto em pesquisa realizada por Nascimento, Medeiros e Amorim (2022), esse aspecto se deve, principalmente, à grande quantidade de programas de

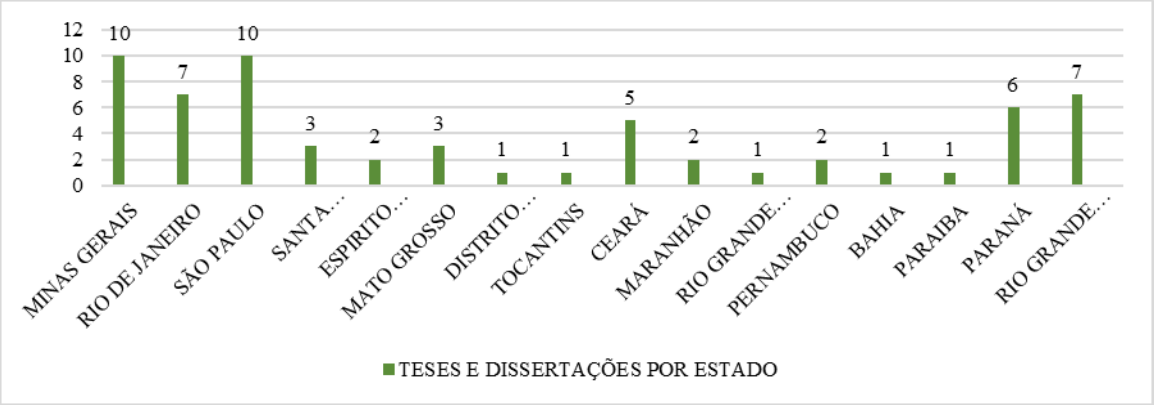
pós-graduação presentes na referida região, se comparada às demais. A Região Sudeste possui o maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados no Brasil. Cabe lembrar que o berço da pós-graduação no país se deu também na referida região (Nascimento; Medeiros; Amorim, 2022).

Continuando a análise das produções listadas na distribuição por região brasileira, consecutiva à Região Sudeste, temos a Região Sul. Nela, encontramos 16 produções acadêmicas (14 dissertações e 02 teses). Posteriormente, aparece a Região Nordeste com 12 produções acadêmicas (09 dissertações e 03 teses). Na Região Centro-Oeste identificamos 04 pesquisas dissertativas. Com menor número de produções, há a Região Norte com 01 pesquisa dissertativa.

Após a análise dos dados em relação à distribuição por região brasileira, concluímos que há uma concentração de pesquisas nas Regiões Sudeste e Sul, totalizando juntas o número de 45 trabalhos (das 62 produções) do levantamento bibliográfico realizado. Na nossa compreensão, os dados alertam ainda para a necessidade de expansão de pesquisas na pós-graduação nas Regiões Norte e Centro-Oeste, principalmente, acerca da temática. As duas regiões juntas não possuem 10% da produção mapeada a respeito do tema.

Abordaremos, neste momento do texto, a distribuição das produções acadêmicas por Estado.

Gráfico 03 – Distribuição das teses e dissertações por Estado[6]



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Identificamos que os Estados de Minas Gerais e São Paulo se destacam com os maiores números de produções mapeadas que abordam a feminização do magistério, cada Estado com 10 produções. Considerando que ambos Estados estão localizados na Região Sudeste, esses dados convergem com o Gráfico 2 dialogado anteriormente. Em seguida, temos os Estados do

[6] Incluímos o Distrito Federal neste momento da análise sobre os estados brasileiros.

Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, cada um com 07 produções acadêmicas. O Estado do Paraná emerge com 06 estudos, seguido pelo Ceará, com 05 pesquisas. Já Santa Catarina e Mato Grosso apresentam 03 produções cada um. O Espírito Santo, o Maranhão e o Pernambuco despontam com 02 produções. Por fim, temos o Distrito Federal, o Tocantins, o Rio Grande do Norte, a Paraíba e a Bahia com apenas 01 pesquisa cada um.

Analisando a distribuição das produções acadêmicas por Estado, observamos uma carência de pesquisas no Estado do Rio Grande do Norte, espaço territorial em que realizamos a presente investigação dissertativa que se relaciona ao tema feminização do magistério. Aludimos ainda a respeito da inexistência de pesquisas em nível *stricto sensu* nos Estados do Amazonas, do Pará, de Roraima, de Rondônia, do Amapá, do Acre (Região Norte), do Piauí, de Alagoas, de Sergipe (Região Nordeste), de Goiás e do Mato Grosso do Sul (Região Centro-Oeste). Mais uma vez, sinalizamos para a hegemonia de produções acerca do tema em espaços que, na história, tiveram forte desenvolvimento da pós-graduação no Brasil (Medeiros *et al.*, 2024).

Após dialogarmos sobre a distribuição das produções acadêmicas por Estados brasileiros, a partir de agora, analisaremos a distribuição dos estudos dissertativos e doutorais acerca da feminização do magistério pelas instituições de educação Superior.

Tabela 01 – Distribuição das produções acadêmicas por Instituição de Educação Superior

Instituições	Dissertações	Teses	Total
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2	0	2
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	0	2	2
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	1	0	1
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	1	0	1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	4	1	5
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	4	2	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2	0	2
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO	1	0	1
UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETRÓPOLIS	2	0	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1	1	2
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	0	1	1
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	1	0	1
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	1	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	1	1	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	0	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1	0	1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	1	0	1
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	1	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	0	1	1
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2	1	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	0	1	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	0	1	1
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	1	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	2	0	2
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	1	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	1	0	1
UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS	1	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	1	0	1
UNIVERSIDADE GAMA FILHO	1	0	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	0	1	1
TOTAL DE PRODUÇÕES	48	14	62

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na Tabela 01, apresentamos a distribuição dos estudos pelas instituições de educação superior – 44 instituições. Destacamos que as instituições que possuem mais pesquisas referentes à feminização do magistério correspondem à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com seis produções acadêmicas, e a Universidade Federal do Ceará (UFC), com cinco estudos. Em outras 08 instituições visualizamos três ou dois estudos em cada uma, nas outras 34 instituições constatamos apenas uma pesquisa dissertativa ou doutoral.

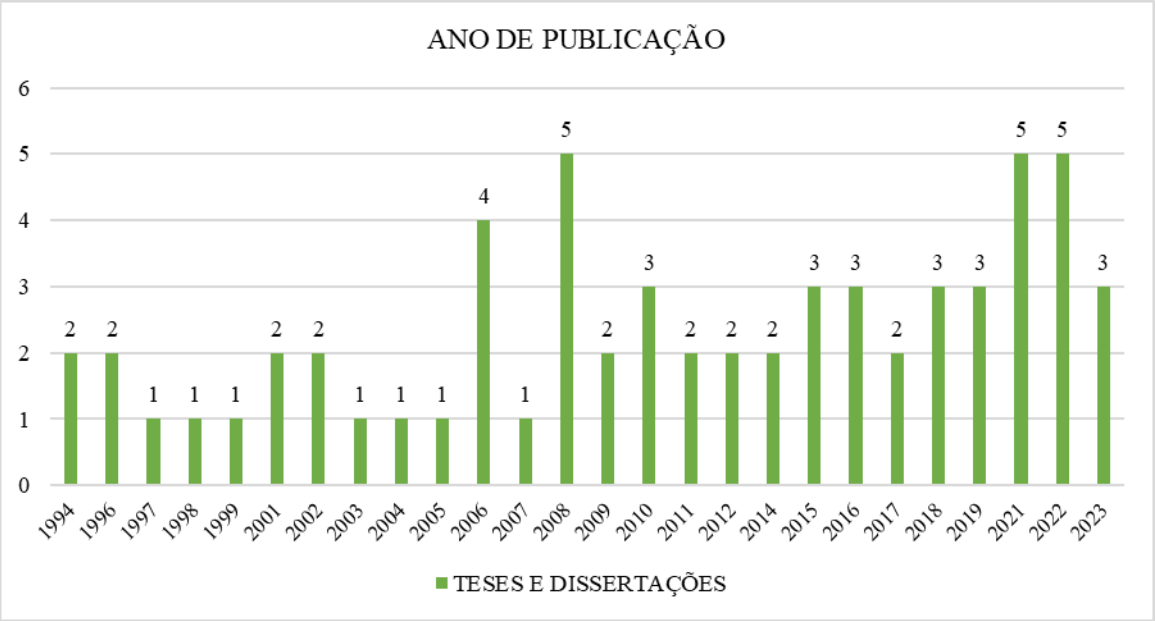
A partir desse levantamento, observamos que a maioria dos estudos sobre a temática está concentrada em instituições públicas de educação superior. Esse aspecto reflete o papel central dessas instituições na pesquisa científica e o impacto de programas de pós-graduação bem consolidados nesses espaços. Ainda assim, esse cenário levanta a necessidade de investimentos mais amplos em universidades visando ampliar os estudos sobre a referida temática.

No tocante ainda à distribuição por instituição de educação superior, 34 são instituições federais ou estaduais e as outras 10 instituições são da esfera privada. Compreendemos que, embora as universidades privadas também desempenhem um papel importante ao produzirem pesquisas relevantes, segundo Araújo, Fortunato e Medeiros (2021), são as universidades públicas que têm liderado o campo da pesquisa historicamente no país, focando em atender às

necessidades da sociedade e impulsionar o desenvolvimento científico em diversas áreas do conhecimento.

Seguindo com a análise dos dados, no Gráfico 04 descrevemos a distribuição dos estudos dissertativos e doutorais por ano de publicação.

Gráfico 04 - Distribuição das teses e dissertações por ano



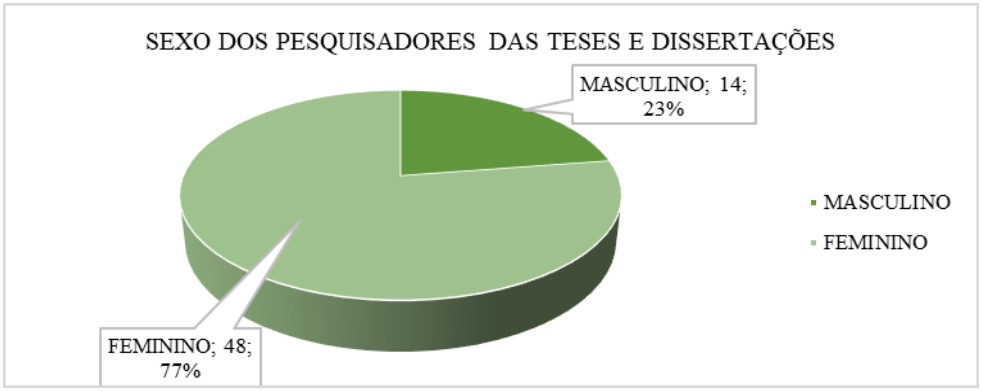
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Das 62 produções encontradas, visualizamos que o primeiro estudo data o ano de 1994, ressaltamos que não houve filtro temporal para demarcação de tempo desta pesquisa. De 1994 até o ano de 2023, verificamos continuamente a presença de estudos acerca da temática. Em alguns anos, como 1995, 2000, 2013 e 2020, não encontramos pesquisas, porém, na maior parte do tempo, visualizamos a presença de teses e dissertações. Em alguns anos, vimos que foram encontradas até cinco investigações, o que afirma a presença da temática e o interesse de pesquisadores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Carvalho (1996) destaca que o predomínio de mulheres na profissão docente é um fator que exerce grande influência nos estudos sobre o trabalho docente. Nos convida a pensar que apesar da existência de pesquisas, a baixa quantidade de publicações ao longo desses 30 anos pode indicar desafios ou lacunas na consolidação do conhecimento sobre o tema, pois, compreender o processo educacional envolve analisar quem nele atua. Dado o destaque da mulher na docência, é essencial considerar como os estereótipos femininos influenciam a prática pedagógica. Assim, deixamos, outra vez, a notificação da importância dessas pesquisas.

No próximo momento da análise, pautamos o número de trabalhos encontrados pelo sexo dos pesquisadores. Vejamos o gráfico 05:

Gráfico 05 – Sexo[7] dos pesquisadores das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos esse aspecto, levamos em conta o nome dos autores e, consequentemente, sua identidade de gênero. No entanto, embora o gráfico forneça informações relevantes para a pesquisa, é importante lembrar que as preferências e interesses individuais na investigação sobre a feminização do magistério não podem ser generalizadas apenas com base no gênero.

As escolhas e enfoques dos pesquisadores são influenciadas por uma série de fatores, incluindo contextos sociais, culturais e pessoais (Gatti, 2002). Dessa forma, a interpretação dos dados sobre o tema no que toca ao aspecto em análise exige considerarmos uma diversidade de perspectivas que vai além da identidade de gênero. Ademais, é crucial ressaltar que a luta das mulheres por igualdade vem se consolidando ao longo de muitos anos. Conforme Sarti (2003), essas lutas abrangem tanto o âmbito social quanto o político, permitindo que as mulheres reestruturem seus papéis na sociedade.

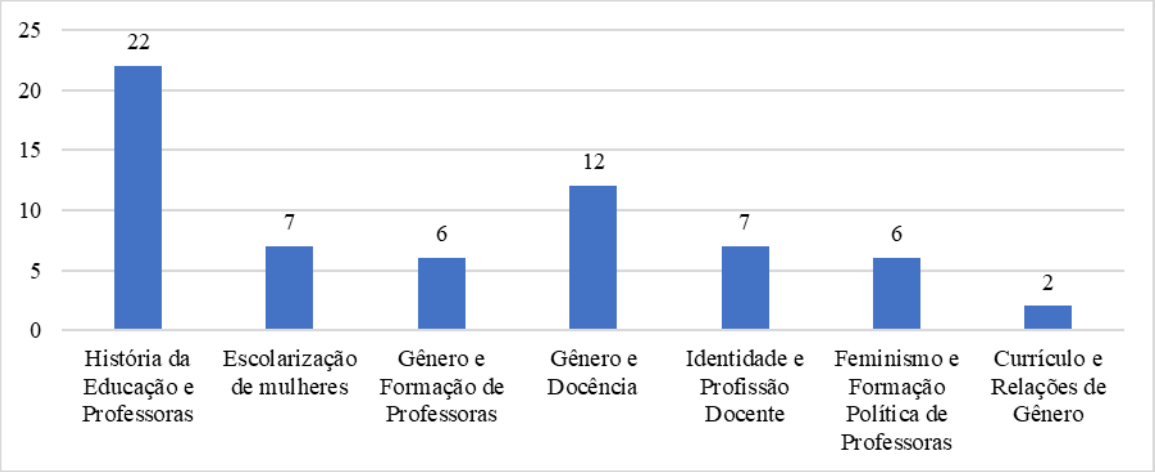
O gráfico em diálogo revela que as mulheres demonstraram um interesse significativo em pesquisar a temática, representando 77% das 62 produções analisadas. Em contraste, apenas 23% das produções foram desenvolvidas por homens, resultando em uma diferença percentual de 54%. Esse cenário evidencia a predominância feminina na pesquisa sobre o tema, o que pode refletir tanto o maior engajamento das mulheres quanto possíveis fatores institucionais e culturais que influenciam as escolhas pela pesquisa. É importante considerar

[7] Destacamos que não tivemos acesso a outros dados da identificação socioeconômica desses autores das teses e dissertações, o que nos permiti realizar uma classificação apenas do ponto de vista biológico.

essas questões, uma vez que elas podem impactar a forma como as questões/relações de gênero são abordadas e estudadas na pós-graduação.

Prosseguindo com a análise, no Gráfico 06, apresentamos as temáticas das teses e dissertações. Observemos:

Gráfico 06 – Temáticas investigativas das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As produções analisadas evidenciam uma diversidade de temáticas centrada na feminização do magistério. Identificamos 07 principais temáticas, abarcando de 02 a 22 trabalhos em cada uma. A temática que concentrou o maior número de publicações condiz com a *História da Educação e Professoras* (22 produções). Em consonância com Luzuriaga (1995), a história da educação se entrelaça com a história da cultura que, por sua vez, faz parte da história geral, o que demonstra o interesse acadêmico em resgatar e compreender a trajetória das mulheres no magistério no âmbito social, abordando suas contribuições, desafios e a construção da identidade profissional da mulher ao longo do tempo.

Aparecendo como a segunda temática mais pesquisada nas produções analisadas, *Gênero e Docência* apresentou 12 produções acadêmicas. Ao longo da história, as mulheres vêm enfrentando desigualdades sociais as quais negam a igualdade de gênero, o que implica diretamente na docência. Ainda que de forma mascarada, a sociedade continua impositiva e hierarquizada. Como destaca Saffioti (2013, p. 82), "preconceitos de raça e sexo desempenham, pois, um papel relevante quer na conservação do domínio do homem branco, quer na acumulação de capital". Dessa forma, o gênero feminino e à docência emergem como temática importante para compreender a educação e sua organização em cada contexto social.

Como terceira e quarta temática, aparecem *Escolarização de Mulheres* e *Identidade e Profissão Docente*, com 07 estudos cada uma. A escolarização da mulher e sua relação com a

Profissão Docente é um tema relevante, especialmente quando se considera a luta das mulheres pelo direito à educação formal. Vieira, Santos e Oliveira (2022) destacam que, ao longo da história, as mulheres brasileiras enfrentaram grandes dificuldades para acessar a educação, sendo tradicionalmente preparadas para desempenhar funções domésticas e maternas, com o papel social de serem boas mães e esposas. Essa perspectiva limitou o desenvolvimento da profissional feminina fora do espaço privado familiar, dificultando sua inserção no mercado de trabalho.

As temáticas *Gênero e Formação de Professoras* e *Feminismo e Formação Política de Professoras*, aparecem na sequência com 06 produções. Essas temáticas são extremamente relevantes no âmbito das pesquisas sobre feminização do magistério. Scott (1995) ressalta que, embora o conceito de gênero tenha diferentes concepções, esses se fundem no que corresponde à necessidade de as mulheres serem vistas como sujeitos históricos e ativos. Em contrapartida, Nóvoa (1992, p.13) afirma que "estar em formação implica um investimento na pessoa, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional". Assim, essas temáticas demonstram a importância da formação profissional e política, bem como a valorização da mulher como profissional da educação.

Por último, a temática *Currículo e Relações de Gênero,* com 02 produções, destaca a complexidade e as múltiplas dimensões que envolvem o currículo e sua relação com a mulher. Silva (2002) entende o currículo como um campo de produção e criação de sentidos e de construção de identidades. Inserido em um contexto de relações sociais de poder, o currículo se constitui como um dispositivo sociocultural que reflete e reforça as dinâmicas de gênero presentes em cada sociedade.

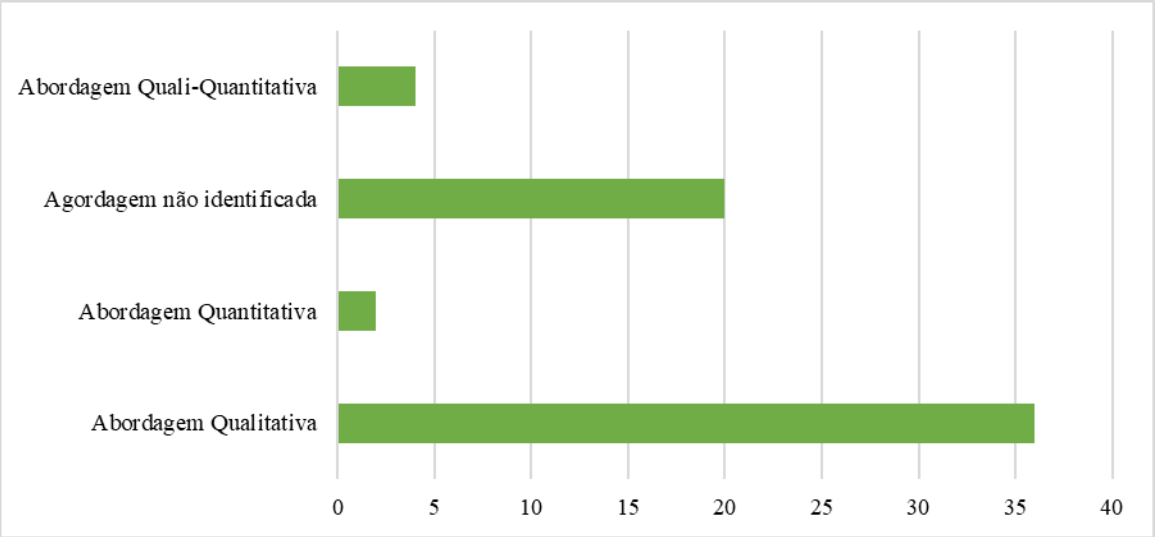
Em meio à análise, cabe informar que não encontramos teses e dissertações no levantamento bibliográfico realizado que versaram sobre as professoras de meia-idade (seus processos formativos e a imersão na docência). Esse aspecto reforçou a pertinência deste estudo dissertativo. Em outra busca, mesmo usando de descritores mais específicos acerca do objeto investigativo desta dissertação, como "professoras de meia-idade"[8] e "mulheres de meia-idade", identificamos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, apenas duas pesquisas

[8] Com o descritor "professoras de meia-idade" não encontramos estudos. No que condiz ao descritor "mulheres de meia-idade" encontramos 126 estudos, porém, ao visualizarmos cada trabalho, apenas duas pesquisas estavam direcionadas à educação. A maioria tinha relação com questões voltadas ao campo da saúde (obesidade, anatomia, por exemplo) e ao corpo. Esse cenário, nos conduziu a pensar no levantamento bibliográfico sobre a feminização do magistério, tema que se aproxima do objeto investigativo desta dissertação.

concluídas em nível de mestrado nos anos de 1998 e 1999. Tais estudos não estão disponíveis para consulta.

Ao finalizarmos a análise sobre as temáticas investigativas, adentramos na análise das questões metodológicas das teses e dissertações. Como primeiro aspecto, dialogamos sobre as abordagens de pesquisa.

Gráfico 07 – Abordagens metodológicas das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos as abordagens metodológicas utilizadas nas produções catalogadas, observamos que, das 62 produções, 02 adotaram a abordagem quantitativa, 36 utilizaram a abordagem qualitativa e 04 fizeram uso da pesquisa mista, ou seja, da abordagem quali-quantitativa. Em 20 produções acadêmicas não foi possível identificar a abordagem utilizada.

Assim, constatamos que a abordagem qualitativa se sobressaiu em relação às demais abordagens. No campo da pesquisa em ensino, entendemos que ela é uma abordagem investigativa muito presente em virtude de focar para os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem a um determinado fenômeno educacional (Medeiros; Amorim, 2017; Chueke; Lima, 2012; Minayo, 2009). Essa abordagem tem se destacado por possibilitar uma compreensão mais profunda das subjetividades e das práticas educativas ao permitir que os pesquisadores explorem fenômenos em contextos sociais, valorizando as experiências individuais e coletivas em determinado âmbito.

Embora em menor quantidade, identificamos o uso da abordagem quantitativa. Para Minayo (2009), esse tipo de abordagem se caracteriza pela objetividade, na medida em que

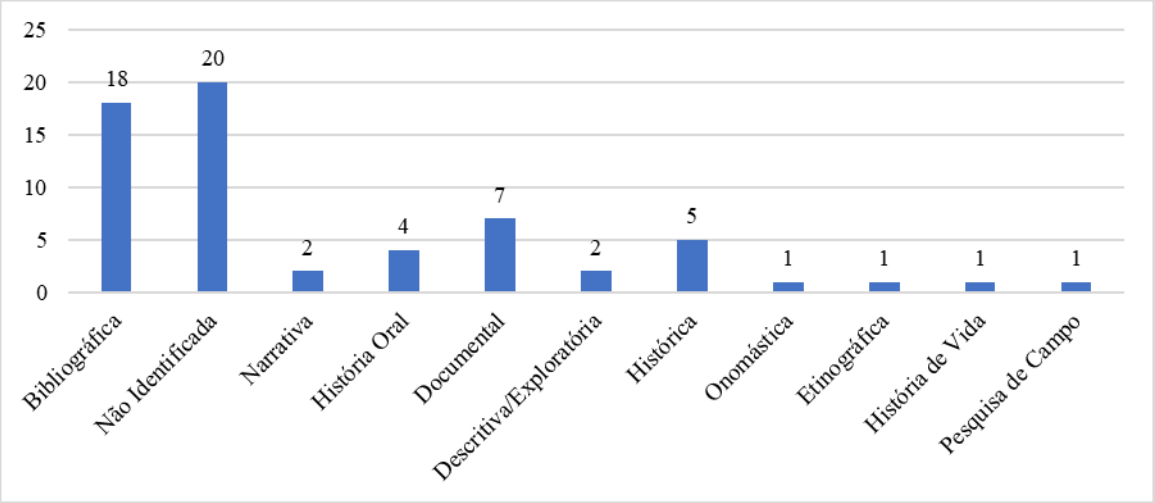
busca quantificar dados e estabelecer relações estatísticas, oferecendo resultados que podem ser generalizados. Tal abordagem foca-se na mensuração e análise de variáveis, sendo especialmente útil para identificar padrões e tendências em grandes amostras.

Avaliamos ainda que 04 produções utilizaram a abordagem mista, ou seja, combinaram procedimentos qualitativos e quantitativos nos estudos. De acordo com Minayo (2009), é comum, em pesquisas científicas, a integração de dados quantitativos e qualitativos, pois uma abordagem complementa a outra, enriquecendo a produção dos dados, a análise e a discussão dos resultados. O uso da abordagem mista permite uma compreensão mais ampla e detalhada do fenômeno estudado, já que os dados quantitativos oferecem uma visão geral e objetiva, enquanto os dados qualitativos fornecem profundidade e contextualização, oportunizando uma interpretação mais rica e complexa do fenômeno investigado.

Notificamos que em 20 produções dissertativas e doutorais não foi possível identificar claramente a abordagem metodológica empregada. No entanto, ao observarmos os verbos utilizados nos objetivos das pesquisas, notamos uma proximidade com a abordagem qualitativa. Essa inferência pode ser compreendida com base no uso de verbos que indicam ações interpretativas, como “analisar”, “compreender” e “refletir”, que são frequentemente associados a estudos que buscam apreender significados e experiências, porém, não consideramos esse aspecto na análise, uma vez que os autores das pesquisas não sinalizaram a abordagem empregada nos estudos.

No gráfico a seguir, analisamos os métodos/tipos de pesquisa das teses e dissertações.

Gráfico 08 – Métodos/Tipos de pesquisa das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

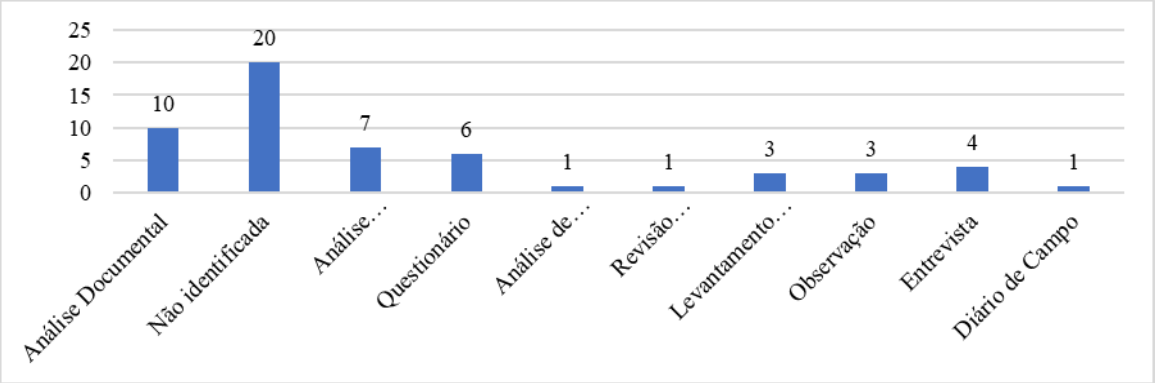
Das 62 produções dissertativas e teses encontradas, em 20 delas não foi possível identificar o método/tipo de pesquisa utilizado para a produção dos dados. Não obstante, a pesquisa bibliográfica foi a mais utilizada, aparecendo em 18 investigações. Em seguida, está a pesquisa documental, presente em 08 estudos, a pesquisa histórica, em 05 estudos, e a história oral, com 04 estudos. Além dessas tipologias, encontramos a pesquisa descritiva/exploratória e a pesquisa narrativa (com 02 estudos cada). Com menor frequência, apareceram a pesquisa onomástica, etnográfica, de história de vida e a pesquisa de campo (01 estudo cada).

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica sempre esteve muito presente entre os tipos de pesquisa científica (Gil, 1999). Conforme Gil (1999, p. 65), a pesquisa bibliográfica permite "[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" com seres humanos. Essa característica possibilita ao pesquisador encontrar, de forma mais precisa, fatos que podem estar dispersos ou fragmentados em diversas fontes bibliográficas. Além disso, a pesquisa bibliográfica oferece a vantagem da economia de tempo e recursos, pois permite o acesso a uma grande quantidade de informações já sistematizada.

Ressaltamos, porém, que outros métodos/tipos de pesquisa também foram utilizados nas produções analisadas e que algumas dissertações e teses adotaram mais de uma tipologia de pesquisa. Observamos que os pesquisadores fizeram uso de tipos de pesquisa bem convencionais no meio acadêmico como também de tipologias que não são tão usuais, como a pesquisa onomástica. Essa variedade reflete a complexidade dos fenômenos estudados e a necessidade de múltiplas perspectivas para compreendê-los.

Apresentaremos a seguir o Gráfico 09. Nele, abordamos as técnicas de produção de dados dos estudos doutorais e dissertativos.

Gráfico 09 – Técnicas de produção de dados das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos o Gráfico 09, percebemos que foram utilizadas 09 técnicas de produção de dados nas produções mapeadas. Observamos também que, em algumas produções dissertativas e doutorais, foram empregadas mais de uma técnica para a produção de dados na mesma pesquisa. Em 20 estudos não foi possível identificar a técnica de produção de dados utilizada na pesquisa.

Nesse aspecto, a análise documental apareceu como a técnica mais utilizada, 10 produções. Em seguida, emergiu a análise bibliográfica (07 estudos), o questionário (06 estudos), a entrevista (04 estudos), a observação (03 pesquisas), o levantamento bibliográfico (03 estudos). Já a revisão bibliográfica, o diário de campo e a análise de filmografia surgiram em uma produção (cada uma).

Segundo Godoy (1995), a análise documental não se limita a ser uma técnica complementar na pesquisa, ela desempenha um papel crucial na validação e aprofundamento das informações coletadas por meio de outras técnicas, como a entrevista, o questionário e a observação. Sua aplicação contribui para aumentar a consistência e a credibilidade dos dados, proporcionando uma boa interpretação dos resultados de um estudo. Essa capacidade de complementar dados e aprofundar a pesquisa científica torna a análise documental amplamente utilizada por pesquisadores em ciências humanas, o que pode justificar sua presença nos estudos mapeados.

No contínuo, na Tabela 02, o último aspecto da análise traz os sujeitos/participantes das teses e dissertações sobre a feminização do magistério.

Tabela 02 – Sujeitos/Participantes das teses e dissertações

SUJEITOS/PARTICIPANTES	TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
ALUNAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR	01
ALUNAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	01
AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS	01
ALUNAS DO MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO	01
ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR	01
ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	01
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	05

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	03
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	01
DIRETORES DA ESCOLA NORMAL	01
DIRETORES ESCOLARES	01
EX-PROFESSORES	01
HOMENS-PROFESSORES FORMADOS PELA UNESPAR	01
HOMENS-PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	01
MÃES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	01
MULHERES DA HISTÓRIA	03
MULHERES NO MAGISTÉRIO EM PENAMBUCO	01
MULHERES-PROFESSORAS	04
MULHERES-PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL	01
MULHERES PROFESSORAS DO CURSO NORMAL DO MAGISTÉRIO	01
NÃO IDENTIFICADOS	20
ESTUDANTES NORMALISTAS	01
ALUNAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	01
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	01
PROFESSORAS DE MATEMÁTICA	01
PROFESSORAS NEGRAS	01
PROFESSORAS TUTORAS	01

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao analisarmos os sujeitos/participantes dos estudos dissertativos e doutorais, avaliamos que há uma diversidade de participantes. No entanto, em boa parte das pesquisas, não foi possível identificar claramente quem eram os sujeitos/participantes. Mesmo assim, percebemos que a maioria dos estudos colocam a mulher em posição central, seja como objeto de estudo ou como participante nas investigações.

De acordo com Amaral Junior (2013), no século XX, as constantes reivindicações dos movimentos feministas pela expansão da formação educacional levaram ao aumento das vagas destinadas às mulheres em cursos superiores. Desde então, o acesso feminino ao ambiente educacional e social tem crescido, resultando em um aumento significativo na produção científica que investiga a inserção das mulheres na sociedade como um todo. Esse foco na mulher, muitas vezes, reflete a busca por compreender questões relacionadas ao gênero,

educação e à feminização em determinados espaços, como o magistério. Além disso, contribui para o debate sobre o papel das mulheres em diversos contextos sociais e profissionais, como nesta pesquisa dissertativa.

Diante da análise das produções acadêmicas, percebemos que a maioria traz como foco a figura feminina, ressaltando questões relacionadas à mulher em diversas esferas sociais, culturais e profissionais. No entanto, observamos que, apesar dessa centralidade, os estudos analisados não abordam de maneira específica a professora de meia-idade. Essa lacuna é significativa, pois essa fase da vida é marcada por importantes transições, tanto no campo pessoal quanto profissional, que afetam a construção de sua identidade, as relações familiares e o papel da mulher na sociedade e no contexto em que vive.

A ausência de estudos que enfoquem a mulher de meia-idade deixa de lado um segmento que vivencia desafios particulares, como a conciliação entre o cuidado com filhos e pais idosos, o reposicionamento no mercado de trabalho e a redefinição de papéis sociais. Esses aspectos são fundamentais para uma compreensão mais ampla das experiências femininas e das desigualdades de gênero, especialmente em contextos educacionais e de formação, nos quais essa faixa etária ainda é pouco representada nas pesquisas.

Ditas essas palavras, a construção deste estado do conhecimento nos permitiu perceber a importância dessa temática para futuras produções acadêmicas. O crescente número de mulheres nessa faixa etária ingressando na educação e, posteriormente, no mercado de trabalho mostra que essas transformações sociais precisam ser melhor compreendidas e documentadas. Investigar as particularidades de suas trajetórias acadêmicas e profissionais pode enriquecer o debate sobre formação docente e políticas de equidade de gênero no Brasil, abrindo novas perspectivas para entender as interseções entre idade, gênero e ensino.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E GÊNERO: INTERFACES HISTÓRICAS E SOCIOPOLÍTICAS

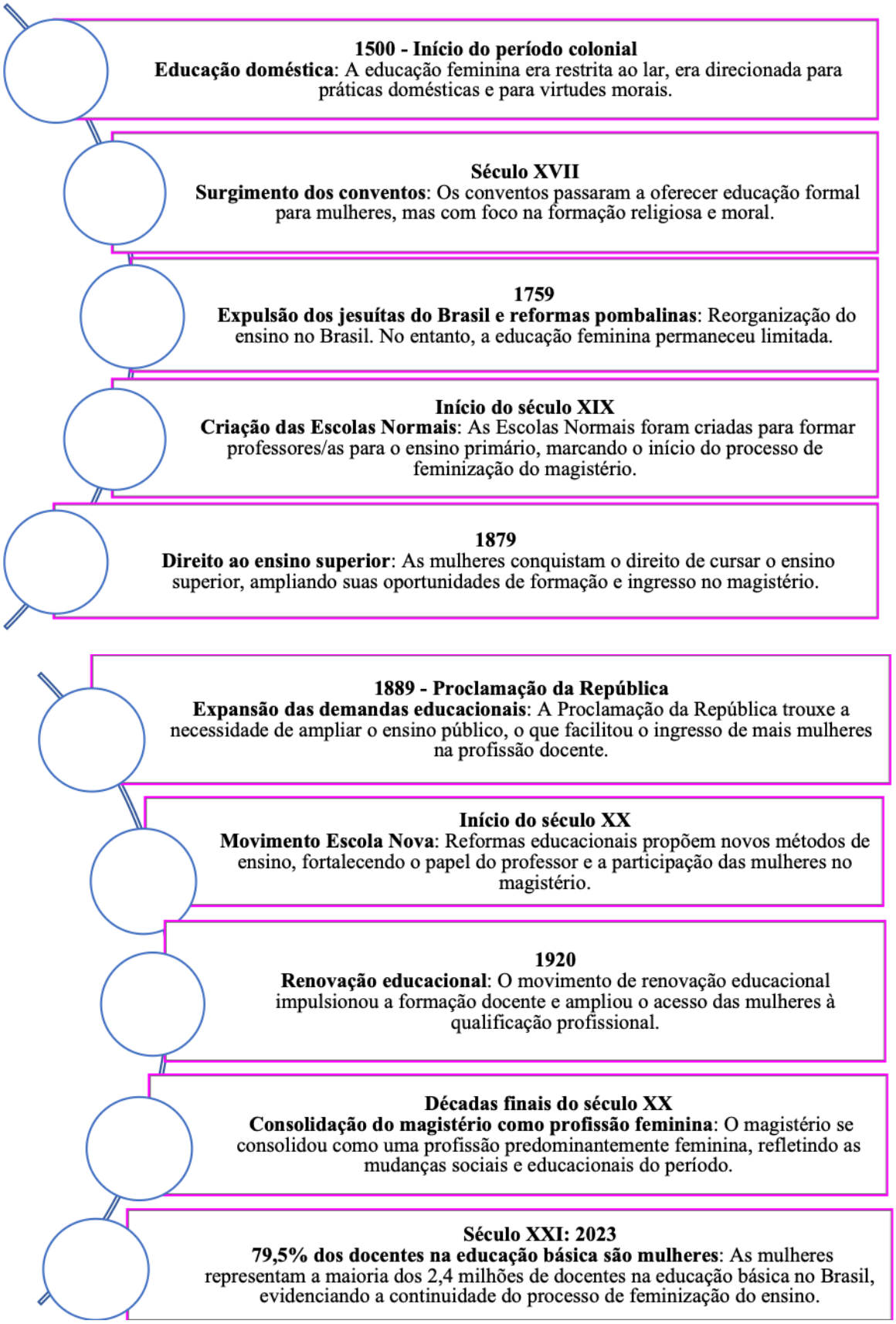
Nesta seção, de caráter teórico, discutiremos como os contextos histórico, familiar e sociopolítico influenciaram as experiências de gênero das mulheres, explorando as dinâmicas de poder, os papéis sociais e as expectativas que moldam suas trajetórias pessoais e profissionais. O debate se concentrará a respeito de como questões sociais e políticas afetam a formação de identidades e as escolhas profissionais das mulheres ao longo de suas vidas, focando, principalmente, no contexto da formação e no exercício da docência.

A partir dessa perspectiva, organizamos o texto em três subseções que se entrelaçam e oferecem uma visão dos processos vividos pelas mulheres na sociedade brasileira. Neste estudo, abordaremos os processos vivenciados pelas mulheres que seguiram carreira na formação docente. As subseções foram elaboradas a partir da revisão de literatura, oferecendo uma leitura crítica que articula dimensões de gênero, entre outras, o seu impacto sobre as vidas das mulheres. Ao final, o objetivo da seção é proporcionar uma compreensão mais ampla das múltiplas camadas de significado que permeiam tanto o contexto familiar quanto a prática docente das professoras, trazendo à tona as nuances que marcam suas trajetórias pessoais e profissionais no contexto brasileiro.

2.1 Formação de professoras no Brasil

Iniciaremos esta subseção com uma figura demonstrativa em formato de linha do tempo destacando os principais marcos da história da formação de professores no Brasil, com ênfase para a trajetória feminina. A figura explora as mudanças e os desafios enfrentados pelas mulheres no magistério, oferece uma visão das transformações sociais e culturais que influenciaram a educação feminina no país.

Figura 4 – Ecos da Educação: a evolução da mulher no ensino brasileiro



Fonte: Elaborada pela autora a partir da revisão de literatura (2025).

A figura intitulada, “Ecos da Educação: a evolução da mulher no ensino brasileiro”, ilustra os marcos históricos e as mudanças sociais que moldaram a participação feminina na educação no Brasil. O percurso tem início no período colonial, quando a educação das mulheres era restrita ao ambiente doméstico e voltada para o aprendizado de práticas de cuidados do lar e virtudes morais. No século XVII, surgiram os conventos, que possibilitaram às mulheres, especialmente as de classes sociais privilegiadas, o acesso à instrução religiosa e à educação minimamente elementar.

Com a expulsão dos jesuítas e a instauração das reformas pombalinas em 1759, houve uma reorganização do ensino no Brasil, mas a educação feminina permaneceu limitada. Foi com a criação das Escolas Normais, no início do século XIX, que se principiou o processo de feminização do magistério, pois essas instituições começaram a formar mulheres para atuarem como professoras no ensino primário (Gatti; Barretto, 2009).

Outro marco importante foi a proclamação da República, em 1889, que trouxe novas demandas educacionais e a necessidade de ampliar o número de professores, facilitando o ingresso de mulheres no ensino. Antes disso, em 1879, as mulheres conquistaram o direito de cursar o ensino superior, o que ampliou as oportunidades de formação docente (Almeida, 1998).

O início do século XX foi marcado pelo Movimento da Escola Nova, que propôs uma renovação nos métodos de ensino e, de forma indireta, fortaleceu a presença feminina no magistério. Na década de 1920, o movimento de renovação educacional impulsionou ainda mais a formação docente, promovendo maior qualificação para as mulheres que ingressavam na profissão.

Nas últimas décadas do século XX, o magistério se consolidou como uma profissão predominantemente feminina, reflexo de todo o processo histórico de inclusão e valorização do papel da mulher na educação. Esse movimento continua nos dias atuais e, em 2023, as mulheres representaram 79,5% dos 2,4 milhões de docentes na Educação Básica no Brasil, evidenciando a continuidade e a força da trajetória de feminização do ensino.

Mediante esse resumo histórico, percebemos que a história da educação feminina no Brasil remonta ao período colonial, marcado por profundos desafios e exclusões. Nesse contexto, sob domínio de Portugal, a educação das mulheres, conforme observa Ribeiro (2000), restringia-se estritamente ao lar. Ler e escrever eram habilidades reservadas exclusivamente aos homens. Mesmo as mulheres brancas de famílias nobres eram privadas desse direito, cabendo-lhes a dedicação à casa, à família e sua submissão completa ao marido. A instrução feminina limitava-se às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos e do esposo, enquanto a educação

formal era um privilégio conferido apenas aos filhos homens das classes mais favorecidas socialmente (Perrot, 2015).

Foi apenas na segunda metade do século XVII, com o surgimento dos conventos[9], que as mulheres, as de cor branca, começaram a ter acesso à instrução formal. No entanto, essa educação permaneceu restrita às jovens provenientes de famílias abastadas. "O currículo incluía os trabalhos de agulha e prendas do exercício doméstico para o sexo feminino" (Villela, 2011, p. 113), além de uma formação religiosa intensa, cujo propósito principal era manter as jovens afastadas de "maus pensamentos".

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, o controle da educação foi transferido da Igreja para o Estado. Entre 1750 e 1777, o Marquês de Pombal implementou uma série de reformas, conhecidas como reformas pombalinas, que trouxeram esperança de transformação a partir da instrução feminina. Embora as mudanças fossem limitadas, as mulheres passaram a frequentar as salas de aula, ainda que em espaços separados dos homens (Saviani, 2009). Foi nesse contexto que surgiu o magistério, permitindo que mulheres, sobretudo aquelas de famílias mais privilegiadas, começassem a ingressar no mercado de trabalho, embora de maneira restrita, já que podiam lecionar apenas para outras mulheres (Almeida, 1998).

Contudo, como explica Fernandes (2019), a entrada das mulheres nos cursos superiores foi uma luta difícil, sendo parcialmente reconhecida em 1879, quando o governo imperial autorizou, sob certas condições, a matrícula feminina nas faculdades. As mulheres solteiras precisavam apresentar uma licença de seus pais, enquanto as casadas tinham que obter o consentimento por escrito de seus maridos. Apesar dessa aceitação oficial, a quantidade de mulheres inscritas nos cursos superiores permaneceu muito baixa por um longo período, devido a fatores como o preconceito social e a dificuldade de acesso às melhores escolas preparatórias, o que limitava seu ingresso na Educação Superior (Fernandes, 2019).

Com a criação das Escolas Normais no Brasil, as mulheres passaram a ingressar na educação formal, dando início à feminização do magistério. No entanto, como observa Medeiros, Dias e Olinda (2020, p. 04), "a criação das Escolas Normais não resultou em satisfação para grande parte da população brasileira, especialmente para as camadas populares

[9] O termo convento, do latim *conventus*, que significa "assembleia", advém originalmente da assembleia romana, onde os cidadãos se reuniam para fins administrativos ou de justiça (convento jurídico; *conventum juridicum*). Posteriormente, passou-se a utilizar o termo no sentido religioso do monasticismo, quando, para melhor servir e amar a Deus, homens ou mulheres se retiravam do mundo, primeiro sozinhos, depois em grupos de monges (comunidades religiosas), para edifícios concebidos para este fim, chamados conventos. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Convento.

que viviam fora dos valores e práticas culturais dos grupos de elite do país", visto que esse acontecimento, embora marcante, evidenciava ainda as profundas desigualdades sociais e limitava o impacto positivo da educação feminina apenas às mulheres das classes mais favorecidas socialmente.

Foi a partir da Proclamação da República que novas mudanças passaram a ocorrer no cenário educacional, mas, segundo (Saviani, 2009), essas mudanças não foram significativas, embora as preocupações com o desenvolvimento da instrução, expressas no final do Império, tenham persistido e até se intensificado, especialmente na década de 1890, com o novo regime de governo. Esse contexto marcou o primeiro momento decisivo na formação docente no país, com destaque para a reforma da Escola Normal de São Paulo, que se tornou o centro das iniciativas voltadas à profissionalização e qualificação de professores, refletindo os novos anseios republicanos pela educação.

Nesse cenário, impulsionado pela necessidade de um maior número de profissionais para suprir a crescente demanda por educadores, conforme Almeida (1998), que o trabalho feminino ganhou força, sendo consolidado pela ideia de uma "vocação feminina" para o magistério, associando o trabalho docente às atividades de cuidado, consideradas uma extensão "natural" do papel da mulher na sociedade. Os governantes da época defendiam que as mulheres, por serem vistas como mais ternas e pacientes, possuíam qualidades inatas que as tornariam educadoras ideais para a infância e a juventude. Essa visão não apenas reforçou a presença feminina no magistério, mas também contribuiu para consolidar a feminização da profissão, justificando-a como algo intrinsecamente ligado ao perfil e às "qualidades naturais" atribuídas às mulheres, como a sensibilidade e o cuidado (Almeida, (1998).

Nesse ínterim, Saviani (2005, p. 16) vê como significativo o processo de reorganização do campo educacional que começou na década de 1920, impulsionado por um movimento de renovação que buscava melhorar a qualidade da educação. Esse movimento exigia a profissionalização da atuação dos educadores, especialmente dos professores, o que, por sua vez, demandava uma formação específica e adequada. Essa busca por uma formação estruturada começou no século XIX, com as tentativas, ainda incipientes, de criar escolas normais para a formação de professores primários (Saviani, 2005). No entanto, foi somente no século XX que essas iniciativas se tornaram mais estáveis e efetivas, consolidando a ideia de que a educação deveria ser exercida por profissionais bem preparados e qualificados.

Nesse sentido, Saviani (2009) destaca a evolução da formação docente no Brasil, mas também nos permite afirmar que houve uma discriminação implícita em relação à formação de

professoras mulheres. Embora o processo de profissionalização tenha se intensificado e buscasse melhorar a qualidade da educação, a formação docente historicamente esteve associada a uma visão limitada da capacidade das mulheres que eram frequentemente vistas apenas como educadoras para o ensino primário.

Essa realidade reflete a desvalorização da atuação feminina no campo educacional, evidenciada pela formação limitada e pelas restrições de carreira impostas às mulheres que eram frequentemente direcionadas a áreas socialmente atribuídas a elas, como a Educação Básica. De acordo com Almeida (1998), essa discriminação reforçou a ideia de que as mulheres estão predestinadas a desempenhar papéis específicos, dificultando seu acesso a formações mais avançadas e sua inserção em níveis superiores da educação. Como destacado por Louro (2001, p. 472), "a missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, [...]. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar", reafirmando o vínculo da docência feminina com o papel materno e cuidador.

Louro (1997) ressalta que, historicamente, a mulher assumiu papel central na educação, sendo socialmente reconhecida como a primeira educadora. Essa centralidade consolidou a docência feminina quase exclusivamente, originando o vocativo "tia", que aproxima a interação entre professora e aluno da esfera íntima e familiar. Socialmente, esse termo reforça a associação entre ensino e maternagem, conferindo à professora uma autoridade baseada no afeto e no cuidado materno, capaz de influenciar a disciplina, engajamento e os processos de aprendizagem.

No entanto, a naturalização desse vínculo afetivo evidencia ambiguidades, uma vez que muitas "professoras não têm claro seu papel na educação, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação, onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação" (Zanella e Cord, 1999, p.103). Assim, o protagonismo feminino na educação se constrói em uma tensão entre autoridade pedagógica e expectativa de cuidado, mostrando que os vínculos afetivos, embora potencialmente enriquecedores para o aprendizado, também podem reproduzir normas sociais internalizadas e limitar a valorização profissional da professora.

Foi no início do século XX que as mulheres passaram a ocupar o ensino elementar, (atual Ensino Fundamental) enquanto o ensino secundário (atual Ensino Médio) permaneceu sob controle masculino. No entanto, mesmo com essa presença crescente, as professoras

enfrentavam restrições severas, segundo o [10]Estatuto da Instrução Pública, eram obrigadas a manter-se solteiras ou viúvas para lecionar no ensino público, pois o casamento resultava na perda do cargo, conforme destacado por Fernandes (2019).

Essa condição não apenas desvalorizava o trabalho das educadoras, mas também funcionava como um mecanismo de controle social, perpetuando a ideia de que o papel feminino deveria estar prioritariamente vinculado à família e ao lar. Ao condicionar o exercício da docência à solteirice ou viuvez, o Estado reforçava a lógica patriarcal de que a mulher casada deveria restringir-se às funções domésticas e maternas, limitando sua presença nos espaços públicos e, consequentemente, sua participação na educação formal dos estudantes. Nesse mesmo sentido, como observou Louro (1997), no início do século XX o modelo de formação de professores no Brasil seguia padrões europeus, o que mantinha as mulheres em posições de ensino compreendidas como extensão de suas funções domésticas.

Contudo, no campo educacional, o século XX trouxe mais possibilidades de educação para meninas e jovens. O magistério primário, uma profissão majoritariamente feminina, ofereceu às mulheres, especialmente da classe média que se consolidava no contexto socioeconômico do país, uma das principais vias para ingressar no mercado de trabalho (Almeida, 1998). No final desse século, surgiram para as mulheres diversas opções profissionais, mas a docência continuou sendo uma escolha frequente, mantendo-se como um campo predominantemente feminino.

Esse período trouxe oportunidades para a consolidação da mulher na docência, uma vez que os homens buscavam oportunidades em outras áreas, deixando o magistério como uma alternativa viável para as mulheres. Esse aumento no número de professoras incluiu aquelas de "famílias em situação financeira precária, como órfãs, e mulheres de classe média" (Almeida, 1996, p. 74). O magistério era a profissão mais acessível e digna para a maioria das mulheres brasileiras, permitindo que conciliassem trabalho e responsabilidades domésticas. Assim, a educação recebida por elas deveria beneficiar também seus maridos e filhos, reforçando a ideia de que a instrução feminina tinha um papel secundário na dinâmica familiar (Almeida, 1996).

Assim, a formação de professores representa, como afirma Nóvoa (1992, p. 18), um "momento-chave da socialização e da configuração profissional". Nesse sentido, destacamos que a entrada massiva de mulheres nas Escolas Normais e a subsequente feminização do corpo discente e docente foram fatores determinantes para a feminização do magistério. Esse

[10] Não encontramos o ano que esse documento foi expedido, no material referenciado só consta que foi no início do século XX.

fenômeno pode ser compreendido tanto pelo aumento expressivo de mulheres na profissão quanto pela difusão de discursos que promoviam sua presença e ressaltavam qualidades ditas "femininas" como essenciais para o exercício docente (Nóvoa, 1992).

Conforme Hypolito (2020, p. 89):

> O processo de feminização do magistério é um processo que coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando das professoras e dos professores formas autônomas de controle sobre o que e como ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino.

Vale salientar que, o movimento feminista desempenhou um papel fundamental na transformação da educação, o que gerou a "feminização do magistério e dos cursos de formação, sem que se possa afirmar com certeza qual processo começou primeiro" (Almeida, 1998, p. 75-76). A entrada massiva de mulheres na docência alterou a dinâmica escolar como instituição, após ocuparem o magistério primário, elas conquistaram espaço no ensino secundário, passaram a frequentar universidades e, gradualmente, abriram caminho para outras profissões.

Como explicita Villela (2011), a profissionalização do magistério, que inicialmente era dominada por homens, passou a se tornar predominantemente feminina. Esse processo não apenas transformou a composição do corpo docente, mas também conferiu às mulheres um papel central na luta por seu espaço na profissão.

Ainda conforme o autor, as educadoras começaram a reivindicar melhores condições de trabalho, salários justos e reconhecimento profissional, desafiando as normas sociais que limitavam suas oportunidades. Essa busca por valorização e autonomia contribuiu para a construção de uma identidade profissional mais robusta entre as mulheres, permitindo que elas se organizassem em movimentos e associações que visaram não apenas a defesa de seus direitos, mas também a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Atualmente, as universidades têm aumentado significativamente a presença feminina entre seus alunos, tendência também observada no ensino fundamental e médio. Como também sua atuação a frente da docência, chegando a totalizar em 2023, o percentual de 79,5% (1,9 milhão) de mulheres atuando na profissão docente, conforme registramos em outro momento (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Assim, o magistério, enquanto profissão feminizada, se consolidou como um símbolo de um século marcado pela ampliação dos direitos de cidadania. Assunto que abordaremos mais adiante.

2.2 Relações de gênero e processos (de) formativos

Para compreendermos o conceito de gênero no contexto da docência, é necessário refletirmos sobre sua produção que está permeada por relações de poder. Segundo Scott (1995), essas relações remetem a um conjunto de práticas sociais que não apenas criam assimetrias entre o que é entendido como feminino e masculino, mas também envolvem dimensões políticas e de poder. Os estudos de gênero, inicialmente vinculados aos movimentos sociais feministas, permitiram o questionamento político sobre a situação das mulheres na sociedade burguesa. Posteriormente, esses estudos passaram não apenas a compreender a condição das mulheres, mas a refletir sobre os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, bem como suas relações com a sexualidade e a representação dos corpos.

Dessa forma, iniciamos esta subseção com uma imagem que simboliza os entraves invisíveis presentes na sociedade, os quais frequentemente dificultam, e até impossibilitam, que as mulheres alcancem destaque em diversas situações. Esses obstáculos, muitas vezes sutis e profundamente enraizados na cultura e nas estruturas sociais, manifestam-se por meio de práticas, normas e expectativas que limitam as possibilidades de emancipação e protagonismo feminino, reforçando desigualdades de gênero.

Figura 5 – Relações de gênero e formação: “Teto de vidro”



Fonte: Google - https://www.google.com (2025).

A imagem não apenas ilustra essa realidade, convida à reflexão sobre como esses entraves moldam as trajetórias de vida e as oportunidades das mulheres em diferentes contextos.

Ao representar a expressão *“teto de vidro”* (*glass ceiling*), termo utilizado pela primeira vez pela escritora e consultora de gestão norte-americana Marilyn Loden, em 1978, para simbolizar a existência de uma barreira invisível que impede que mulheres alcancem os cargos

mais elevados nas organizações em que atuam. Nesse sentido, Oliveira-Cruz e Wottrich (2022, p. 18) afirmam que “as pesquisadoras possuem menor participação nos âmbitos mais elevados da carreira acadêmica, o que sugere a existência do teto de vidro, também identificado em outros campos do conhecimento”. Essa realidade evidencia que, embora haja avanços no acesso das mulheres à formação acadêmica, persistem desigualdades estruturais que limitam sua progressão profissional, especialmente nos níveis mais elevados da carreira científica,

Nesse sentido, o conceito de gênero, conforme descrito por Connell (1995), oferece uma base teórica para compreender essas dinâmicas. Segundo o autor, “o gênero é, de maneira geral, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Connell, 1995, p.189). Tal perspectiva amplia a compreensão dos entraves enfrentados pelas mulheres, ao demonstrar que o gênero não se limita à divisão de papéis ou às implicações biológicas. Trata-se de uma estrutura complexa que permeia diversas esferas da vida social, como a economia, o estado, a família e a sexualidade, evidenciando o caráter multifacetado das relações de gênero.

Concomitantemente, Scott (1995) afirma que o gênero é uma categoria social que revela as construções culturais e as definições sociais sobre os papéis considerados apropriados para homens e mulheres. O conceito “enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1995, p. 76). Ou seja, o gênero envolve uma complexa rede de interações sociais e culturais que moldam as expectativas e normas atribuídas aos indivíduos com base no sexo, mas que vão além da dimensão biológica.

Salientamos ainda que, diferentemente do conceito biológico de sexo, o gênero está relacionado às questões culturais presentes na esfera social e assume um caráter essencialmente relacional entre o feminino e o masculino. Essas construções sociais não apenas determinam comportamentos e papéis, refletem dinâmicas de poder e identidades, variando conforme os diferentes contextos históricos e culturais (Scott, 1995).

O conceito de gênero, sob a luz de Scott (1995), abrange uma rede dinâmica de interações que influenciam como indivíduos e grupos se posicionam em relação às normas culturais associadas ao masculino e ao feminino. Essas construções não são estáticas, estão profundamente interligadas a questões políticas, econômicas e culturais, refletindo desigualdades e formas de dominação que se transformam ao longo do tempo, reforçando a importância do gênero na análise das relações sociais e na compreensão das identidades humanas.

Nessa conjuntura, Louro (2007, p. 11) chama a atenção para esse aspecto ao afirmar que as “identidades de gênero são compostas e definidas por relações sociais; elas são modeladas pelas redes de poder de uma sociedade”. Isso implica dizer que as identidades de gênero não são inertes ou universais, são fluidas e contextuais, variando de acordo com as dinâmicas sociais, culturais e políticas de cada época e espaço. As relações de poder, que se manifestam em diferentes esferas, como a familiar, a educacional, a econômica e a política, desempenham um papel fundamental na construção e na manutenção das identidades.

Compreender as identidades de gênero requer uma análise crítica das estruturas sociais que moldam tanto a forma como homens e mulheres são percebidos, quanto a maneira como se percebem dentro da sociedade (Beauvoir, 2009). Nesse contexto, Bourdieu (2012) contribui para o debate ao destacar que as relações de gênero, manifestas no campo discursivo e nas dinâmicas sociais, resultam na marginalização de um sexo em detrimento do outro. Ele enfatiza que essa realidade é fruto de uma estratégia socialmente construída de dominação e exploração que estabelece parâmetros de controle.

Nesse mesmo enfoque, Quirino (2015) reforça que a própria sociedade atua como um divisor de gênero, perpetuando desigualdade ao posicionar a mulher em uma condição de inferioridade em relação ao homem. Para Quirino (2015), as sociedades que operam sob os princípios do capitalismo e são sustentadas pelo patriarcado impõem papéis específicos às mulheres, limitando suas possibilidades de atuação. Dessa forma, elas acabam desempenhando funções que, aos olhos masculinos, são pouco valorizadas ou mal remuneradas, o que as mantêm à margem da estrutura social e econômica, contribuindo para sua contínua subordinação.

Essa estrutura social reflete a perpetuação de um sistema que desvaloriza o trabalho feminino, reforçando a noção de que determinadas funções são “naturais” para as mulheres. Lerner (2019) argumenta que a resistência do patriarcado na atualidade persiste justamente porque está ancorada em uma base sustentada por instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. Segundo ela, essas ideologias são responsáveis por nos ensinar que “as mulheres são naturalmente inferiores” (Lerner, 2019, p. 17), o que soma para a continuidade da desigualdade de gênero.

Conforme a autora, essa realidade é vivenciada pelas mulheres no próprio convívio familiar, no qual, ao longo da história, elas enfrentaram desníveis de valores que as relegaram a papéis secundários, muitas vezes invisibilizando sua contribuição social e histórica. A desvalorização da mulher se refletiu tanto no ambiente doméstico, onde ela era vista

principalmente como responsável pelo cuidado da casa e da família, quanto na ausência de seu reconhecimento nos relatos históricos e nos espaços de poder (Lerner, 2019).

A sociedade patriarcal consolidou a ideia de que o papel feminino deve se restringir à esfera privada, enquanto os homens dominam o espaço público. Para Saffioti (2015), essa estrutura social foi construída ao longo do tempo, estabelecendo divisões rígidas entre os papéis de gênero. Historicamente, ao homem foram atribuídas atividades como a caça e a busca pelo sustento familiar, muitas vezes exigindo o afastamento do núcleo familiar para se unir a outros homens em atividades coletivas. Em contrapartida, às mulheres cabe a tarefa de gerar e cuidar dos filhos, perpetuando uma relação de dependência absoluta em relação ao provedor masculino (Saffioti, 2015).

Nesse cenário, as instituições sociais desempenharam um papel crucial na reprodução dessas divisões de gênero e a escola é um exemplo evidente. Segundo Louro (2007), a escola atua como um espaço de construção e reforço dos papéis de gênero, meninas e meninos são ensinados a desempenhar funções consideradas “naturais” para cada sexo. Além de seu papel educativo, a escola é um ambiente onde as crianças absorvem normas de comportamento, aprendendo conceitos morais como vergonha e culpa que moldam suas identidades femininas e masculinas.

De acordo com Louro (2007), tanto a estrutura familiar quanto a estrutura escolar contribuem para a perpetuação de normas patriarcais, limitando as possibilidades de atuação das mulheres e reforçando a dicotomia entre os espaços público e privado. A reflexão crítica sobre essas instituições e seus papéis na manutenção da desigualdade de gênero é essencial para questionar e transformar esses padrões que, por séculos, marginalizaram as mulheres.

Além disso, as interações sociais e as dinâmicas de sala de aula contribuem para a construção dessas identidades, reforçando expectativas sobre comportamentos, interesses e habilidades que são atribuídos a cada gênero (Louro, 2007). Assim, a escola atua como um microcosmo das relações de poder da sociedade, perpetuando estereótipos e limitando as possibilidades de expressão individual. Tudo isso pode ter um impacto significativo na formação da autoimagem e da autoestima, moldando as perspectivas que o sujeito constrói sobre si mesmo e suas interações futuras com o mundo.

Destacamos ainda que, em relação ao gênero, Louro (1997, 1999) enfatiza que um processo desconstrutivo das verdades socialmente estabelecidas não desfaz de imediato sua concepção hierárquica. Em vez disso, busca inseri-las nas relações de poder interpessoais e institucionais existentes, evitando a reprodução inconsciente e ingênua dessas dinâmicas. Essa

perspectiva enfatiza a necessidade de uma análise crítica das práticas pedagógicas, com o intuito de desafiar os padrões de gênero que são naturalmente aceitos e fomentar um ambiente educacional mais inclusivo.

Segundo a autora, tanto a identificação de estereótipos nas salas de aula quanto a reflexão sobre as relações de poder são essenciais para promover uma educação que valorize a diversidade e encoraje a autonomia e a autoexpressão, contribuindo para uma transformação social mais ampla.

Assim, Louro (2001) diz que ao perceber que a escola vai além da simples transmissão e produção de saberes, desempenhando também um papel fundamental na formação dos sujeitos, é crucial entender que esse processo de formação ocorre em meio a relações desiguais, sustentadas pela segregação de diferentes grupos. Mais relevante do que apenas reconhecer essas práticas é questioná-las e debatê-las, proporcionando aos estudantes uma base sólida para compreenderem a importância de estudar relações de gênero e compreenderem que tanto homens quanto mulheres, independentemente de como se identificam ou se posicionam, possuem direitos iguais e devem ser reconhecidos em condições de igualdade na sociedade (Louro, 2001).

A autora destaca que é essencial que a escola se estabeleça como um espaço de reflexão crítica, na qual preconceitos e estereótipos de gênero sejam desafiados e desconstruídos. Isso pode ocorrer ao promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e fomente o respeito às diferenças. Nesse viés, o papel do educador é fundamental, pois cabe a ele criar um ambiente de aprendizado que incentive o questionamento e o pensamento crítico, permitindo que os estudantes se tornem agentes de transformação social, conscientes de seus direitos e responsabilidades no combate às desigualdades de gênero.

Ainda nesse contexto, é importante observar que certas características são frequentemente associadas a mulheres, enquanto outras são ligadas aos homens, sendo essencial destacar que: “[...] toda e qualquer diferença é sempre construída dentro de um contexto cultural específico; determinadas qualidades podem ser consideradas fundamentais em uma sociedade; além disso, nomear a diferença também significa traçar limites e fronteiras” (Louro, 2001, p. 46). Entre as características tradicionalmente atribuídas ao universo feminino, destacam-se aquelas relacionadas ao ensino, ao cuidado, às tarefas domésticas e à maternidade, como a sensibilidade, a docilidade, a paciência e a passividade. Essas qualidades reforçam a associação das mulheres com funções que envolvem educação e cuidado, refletindo estereótipos culturais enraizados.

Numa conjuntura em que a mulher é vista sob estereótipos tradicionais, a história da educação atribuiu a ela a responsabilidade pela formação das crianças, fundamentada em sua imagem ligada ao papel de mãe, que cuida, protege e nutre. Assim, "instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibiada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos" (Almeida, 2006, p. 82). Essas qualidades, geralmente valorizadas mais por recompensas emocionais do que por compensações financeiras, reforçam a ligação histórica entre o feminino e as profissões de cuidado e educação.

Almeida (1998) destaca que a docência no ensino primário, ao ser reconhecida como uma ocupação predominantemente feminina, acabou passando por distorções, atribuindo ao gênero do profissional a desvalorização da carreira. Essa visão contribuiu para a falta de prestígio social da profissão docente, sugerindo que sua feminização é um elemento que leva ao seu desgaste. "O que ocorre é que esse discurso é absorvido tanto pela sociedade quanto pelas próprias professoras" (Santos, 2008, p. 12), reforçando estereótipos de subserviência e limitação das possibilidades de ascensão na carreira docente. Assim, a naturalização da docência como uma atividade feminina continua a perpetuar desigualdades de gênero no campo educacional, limitando o desenvolvimento profissional e social das mulheres que atuam na área.

Nessa conjuntura, como destacado por Louro (1997), a escola é um espaço de produção e reprodução de identidades de gênero, perpetuando tanto na manutenção das normas sociais quanto na abertura de caminhos que permitem transformações. Nessa mesma linha, Scott (1995) retrata o gênero como uma categoria útil de análise histórica, expondo, assim, que essas desigualdades não são naturais, e sim, são construídas e mantidas por relações de poder. Diante do exposto, compreender os processos formativos das mulheres docentes é necessário olhar para além da dimensão técnica, é preciso observar os condicionantes sociais, culturais e históricos que moldam suas trajetórias.

Sob a ótica de Beauvoir (2009), a mulher foi historicamente construída como o "outro", fato esse que contribuiu para associá-la a papéis de cuidado e subserviência, moldando o imaginário social que associa o magistério à "vocação feminina". Nessa conjuntura, Butler (2018) aprofunda esse debate ao evidenciar o caráter performativo do gênero, revelando que essas identidades são continuamente reiteradas por ações e práticas, até mesmo, nos processos formativos e no exercício da docência.

Assim, os processos formativos das mulheres no magistério se definem como simultaneamente formativos e (de)formativos. São formativos, pois oportunizam a construção

de uma identidade profissional e a inserção social das educadoras; e (de)formativos quando mantêm estereótipos que restringem sua autonomia e reproduzem hierarquias de gênero, principalmente afirmativas das mulheres professoras em relação a sua profissão e a sociedade.

2.3 Docência feminina e escola

A educação brasileira passou por significativas transformações ao longo da história, especialmente, no que diz respeito ao exercício da docência feminina. Na segunda metade do século XX, as transformações sociais se intensificaram em direção a um mundo mais tecnológico. As perspectivas capitalistas e burguesas passaram a reconhecer o trabalho feminino como um meio de proporcionar maior bem-estar social às famílias. Nesse cenário, ser professora tornou-se uma ocupação em crescimento, conquistando visibilidade social.

Refletir sobre a docência na atualidade revela que, no século XXI, os processos educativos estão altamente dinâmicos. “Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado na luta por uma educação mais cidadã” (Canen; Xavier, 2011, p. 18). A escola de Educação Básica, em particular, enfrenta uma crescente necessidade de reformular o currículo e as práticas pedagógicas para responder à complexidade dos fenômenos sociais e às demandas de diferentes grupos da sociedade.

Conforme Canen e Xavier (2011), a escola, sendo o principal espaço de educação formal, enfrenta o desafio de tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para estudantes de diversas origens sociais, culturais, étnicas e econômicas. A diversidade cultural brasileira, como destacam as autoras, exige um redimensionamento na formação docente para atender essas diferenças.

No desenrolar da história, desde as Escolas Normais até os cursos de licenciaturas, as mulheres têm sido protagonistas nesse processo formativo, os avanços sociais ampliaram ainda mais sua relevância na profissão, tornando a diversidade um campo fértil para estudos e pesquisas. O Mapa do Ensino Superior no Brasil (2023) evidencia esse protagonismo ao traçar o perfil dos estudantes de cursos de Licenciatura, destacando o número expressivo de mulheres nessa área. Observemos:

> As Licenciaturas ainda mantêm o estereótipo de ‘cursos para mulheres’. 73,3% das matrículas nesses cursos [...] são de alunas, 17,5 pontos percentuais acima do percentual dos demais cursos de graduação. Esse índice de participação feminina é ainda maior em cursos como Educação Especial (93,3%), Educação Infantil (92,8%) e Pedagogia (91,9%). Há uma inversão nesses índices nos cursos de Licenciaturas de caráter mais específicos, como Física (68,7% de alunos) e Computação (67,7% de

> alunos) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Esses dados refletem a crescente participação feminina no ensino superior e sua predominância em carreiras tradicionalmente associadas à formação de professores, sinalizando uma mudança social significativa. Ao buscarem qualificação e autonomia profissional, as mulheres consolidam sua presença em áreas de conhecimento e atuação que historicamente lhes foram restritas (Almeida, 1998). Nesse cenário, a mulher professora, atualmente, desempenha múltiplos papéis, superando a visão tradicional de mãe, esposa e dona de casa, se tornando cada vez mais engajada politicamente em sindicatos e movimentos sociais, ao mesmo tempo em que investe na melhoria de sua formação acadêmica, especialmente por meio da pós-graduação.

Contudo, apesar dos avanços na educação e das conquistas das mulheres na profissão, é pertinente destacar que, atualmente, "o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de suprir as lacunas existentes na instituição. Esse contexto se agrava com a imposição de mecanismos de avaliação rígidos e redundantes" (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005, p. 191), que, somados à sobrecarga de atribuições e à insuficiência de recursos humanos e materiais, tornam a profissão exaustiva. Essa realidade compromete não apenas a saúde física e mental dos educadores, mas a qualidade do ensino oferecido.

Entendemos que, ao desempenharem suas funções, o docente mobiliza suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais para alcançar os objetivos educacionais. No entanto, quando as exigências do trabalho se tornam excessivas, "seja pela sobrecarga de tarefas, pela pressão por resultados ou pela falta de apoio institucional", ocorre uma demanda excessiva sobre o corpo e a mente do professor. "Esse fator tem levado muitos profissionais a se afastarem de suas atividades e a recorrerem ao uso de medicamentos e terapias" (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005, p. 192).

Salientamos ainda que na contemporaneidade à docência na escola vai além da mediação dos processos de ensino-aprendizagem com os alunos, que era tradicionalmente esperada. Sua função se expandiu para abranger a articulação entre a escola e a comunidade. Dessa forma, além de ensinar, o docente também assume responsabilidades na gestão e no planejamento escolar, exigindo uma dedicação mais ampla que inclui o envolvimento com a família e a comunidade (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005).

Em comunhão ao que foi dito, Pimenta (1997) destaca que a docência é intrinsecamente complexa e desafiadora, demandando um conhecimento sobre "ser professor" que ultrapassa o domínio do conteúdo ensinado em sala de aula. Medeiros *et al.* (2023) ressaltam que esse aspecto tem chamado a atenção dos gestores educacionais, especialmente diante dos resultados

desfavoráveis do país em avaliações nacionais e internacionais relacionadas à aprendizagem dos alunos.

Frente a essa realidade, de acordo com Pires (2021), a autonomia do professor tem sido cada vez mais limitada pelas exigências impostas pelos novos modelos educacionais adotados pelos governos. Esses modelos, frequentemente elaborados por pessoas alheias à área educacional, são obrigatoriamente seguidos pelas escolas. A retirada dessa autonomia impacta negativamente a docência, pois impede que os professores ensinem com base na realidade dos alunos. Como resultado, a qualidade da aprendizagem é comprometida, levando a resultados desfavoráveis que acabam sendo injustamente atribuídos aos professores. Resultados que acarretam numa luta desenfreada por parte do professorado para atingir os números exigidos pelo sistema social.

Esse cenário enfrentado pelos docentes das escolas, principalmente das escolas públicas brasileiras, atualmente não apenas compromete a saúde dos professores, mas coloca em risco a qualidade da educação vivida (Assunção; Oliveira, 2009). Tudo isso exige que os profissionais da educação busquem a requalificação de suas práticas, ampliando suas responsabilidades e, consequentemente, intensificando o desgaste físico, emocional e mental.

Nessa busca incessante por alcançar metas cada vez mais desafiadoras, as professoras se tornam as mais afetadas (Ávila; Portes, 2012). Isso ocorre porque, além de enfrentarem as exigências e responsabilidades inerentes à profissão docente, elas precisam equilibrar suas tarefas no âmbito doméstico, cuidando da casa e da família. Essa dupla jornada, que combina as pressões do trabalho com as demandas familiares, coloca essas profissionais em uma posição de grande vulnerabilidade emocional, aumentando o risco de esgotamento físico e mental.

Além disso, a diversidade presente nas salas de aula exige práticas pedagógicas cada vez mais complexas e desafiadoras, acrescentando mais desafios para elas. Visto que, as salas de aula são “um espaço onde se aprende não somente conteúdos científicos, mas a conviver com as diferenças e com pessoas diferentes” (Pires, 2021, p. 23), demandando das professoras o planejamento contínuo e um esforço adicional, intensificando a carga de trabalho e tornando a prática pedagógica ainda mais exigente.

3 AS NARRATIVAS FLORESCERAM: ENVEREDAMENTOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino

(Paulo Freire, 1996).

O desenho metodológico de uma pesquisa demanda escolhas criteriosas que possibilitam o aprofundamento das questões investigadas. Nesse processo, a construção de uma pesquisa científica se organiza por meio de diversos elementos interdependentes, com os quais a metodologia assume lugar de destaque. É por meio de abordagens e procedimentos que buscamos compreensões para as questões que carregamos conosco. Dessa forma, a metodologia não apenas orienta o percurso investigativo, mas assegura a coerência, a validade e a credibilidade do estudo. Posto isso, abordaremos nesta seção os elementos que consideramos apropriados para alcançar nossos objetivos.

Cabe dizer que não vemos a metodologia em ensino como um caminho fechado e linear. Ao contrário, a entendemos como uma construção que se desenha ao passo do que a realidade permite fazer. A figura sequente explora o caminho da pesquisa em ensino que, apesar de bem delineado, pode apresentar veredas que nos levam a diferentes interpretações sobre um objeto investigativo.

Figura 6 – Entrada da Comunidade Riacho Grande, Caraúbas – RN[11]



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

[11] Para compor esta seção metodológica, apresentamos uma imagem que retrata a entrada da comunidade onde se iniciou o percurso formativo da autora desta dissertação, marcando seus primeiros contatos com a educação formal. A figura também evidencia as influências do meio rural na construção da sua identidade docente e os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória de vida, por diferentes caminhos.

Ditas essas palavras iniciais, esta pesquisa centra-se nas trajetórias de vida de professoras de meia-idade que ingressaram tardiamente no Ensino Superior e, posteriormente, passaram a atuar no magistério. Para realizar o estudo, adotamos a abordagem qualitativa, ancorada no método (auto) biográfico e de histórias de vida. Essa perspectiva metodológica possibilita uma compreensão aprofundada das vivências individuais e coletivas das participantes (Passeggi; Souza, 2009).

Para a produção dos dados, utilizamos como técnica a entrevista reflexiva, a qual permitiu captar as experiências, as narrativas e o repertório de sentidos e significados atribuído pelas professoras de meia-idade às suas próprias trajetórias de vida, pessoal e profissional. Além disso, fizemos uso da Análise Textual Discursiva como técnica de análise dos dados. Nas subseções seguintes, exploraremos os envederamentos metodológicos da pesquisa dissertativa.

a) A abordagem qualitativa:

Caracterizamos esta pesquisa a partir da abordagem qualitativa, a qual busca lidar com os significados dos fenômenos investigados. Nesta dissertação, com as histórias de vida das professoras de meia-idade. Bogdan e Biklen (2010) dizem que a abordagem qualitativa se funde nos princípios da compreensão das vivências das pessoas, bem como nas interpretações acerca das representações que os sujeitos constroem acerca de si e dos seus ambientes sociais.

Comungando com essa perspectiva, Chizzotti (2000) argumenta:

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (Chizzotti, 2000, p. 74).

Na concepção do autor, a pesquisa com a abordagem qualitativa considera que o sujeito e a realidade estão interligados, ou seja, não há separação entre quem observa e o que é observado. O conhecimento não é apenas um conjunto de dados, mas algo construído a partir da interpretação e dos significados atribuídos pelo pesquisado e pelo pesquisador que assumem uma relação intersubjetiva no estudo (Chizzotti, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exige que o pesquisador adote uma postura flexível e aberta, possibilitando uma compreensão aprofundada da realidade investigada. No entanto, essa flexibilidade não implica a falta de rigor metodológico, mas, sim, a adaptação cuidadosa

dos procedimentos à complexidade do fenômeno investigado (Gurgel, 2024). Dessa forma, a abordagem qualitativa se ajusta ao contexto, buscando captar as nuances das experiências. Como diz Bogdan e Biklen (1994, p. 167), "os investigadores qualitativos não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador".

Para compreender melhor as especificidades dessa abordagem investigativa, apresentamos a seguir as cinco características fundamentais que diferenciam a abordagem qualitativa de outras abordagens de pesquisa, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Quadro 01 – Características da pesquisa qualitativa

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de produção de dados é o ambiente social, no qual o pesquisador assume um papel central.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados produzidos se fazem de forma escrita, oral, imagética, por exemplo, e não por meio de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados alcançados em um estudo.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Não coletam dados com o objetivo de confirmar hipóteses previamente desenvolvidas. A sua intenção principal é compreender o fenômeno investigado.
5. O significado que os sujeitos atribuem à realidade é de fundamental importância na abordagem qualitativa. Os pesquisadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Fonte: Elaborado a partir de Bogdan e Biklen (1994).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), tais características evidenciam que a investigação qualitativa valoriza o contexto social como o principal espaço para a produção dos dados, sendo o pesquisador o instrumento central na sua interpretação. Seu caráter descritivo prioriza palavras, imagens, entre outros, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. Além disso, seu foco está no "processo e não apenas nos resultados", uma vez que as interações e experiências dos sujeitos são essenciais para a construção do conhecimento. Já a análise ocorre de "forma indutiva", sem hipóteses prévias, pois busca "compreender os significados" atribuídos pelos sujeitos às suas vivências (Bogdan; Biklen, 1994; Souza, 2009).

Ao situarmos em específico a nossa pesquisa, com a abordagem qualitativa, estamos lidando com as histórias de vida de pessoas, mais especificamente, com trajetórias de professoras de meia-idade, o que exige sensibilidade e empatia para captar as singularidades de cada narrativa produzida. Esse processo implica reconhecer as marcas deixadas pelas vivências pessoais e profissionais ao longo de suas trajetórias, valorizando as memórias e as experiências que emergem de suas vidas.

Nesse sentido, a percepção que possuem sobre suas vidas relacionada à formação e ao exercício da profissão docente, permite que percebamos e evidenciamos a importância de cada fala, de cada narrativa. Assim, cabe-nos assumir uma postura de escuta atenta e de respeito à subjetividade das participantes, buscando interpretar suas falas de forma crítica e contextualizada. Dessa maneira, a pesquisa não apenas revela aspectos individuais, mas também possibilita a identificação de dimensões sociais, culturais e históricas que atravessam as histórias de suas vidas, contribuindo para a compreensão mais ampla da formação da docência exercida pelas participantes.

b) O método (auto) biográfico e com histórias de vida

A abordagem que apresentamos neste estudo, conforme vimos, se caracteriza essencialmente por produzir conhecimentos no campo educacional valorando a dimensão subjetiva das participantes ao focar em professoras de meia-idade que estão em processos de imersão na docência. Nesse contexto, sinalizamos que, para tanto, fizemos uso do método (auto) biográfico e com histórias de vida, uma vez que tal método se detém nas formas pelas quais os indivíduos e, por conseguinte, os grupos sociais assimilam e integram os eventos e as vivências de aprendizagem ao longo de suas trajetórias de vida.

Assim, conceituamos o método (auto) biográfico e com histórias de vida como um tipo de "estudo que usa ou analisa [determinado] material narrativo" escrito ou oral (Lieblich *et al.,* 1998, p. 2). No caso desta pesquisa, nos focamos nas narrativas de duas professoras de meia-idade que iniciaram tardiamente seus estudos no Ensino Superior e o exercício da docência na escola pública. Lembramos que, para Costa (1997, p. 8), o ato de "narrar é (re)construir verbalmente o presente, as lembranças e os desejos, é (re)elaborar a experiência individual no passado comum".

Ao narrarem suas experiências, as participantes do estudo adentraram em suas histórias de vida, integrando-se no "movimento que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (Nóvoa, 1988, p. 116). A formação não é um processo unilateral em que um sujeito forma o outro, mas, sim, um processo dialógico e reflexivo no qual o indivíduo constrói conhecimentos a partir de suas experiências vividas.

Dessa forma, esta pesquisa, ancorada no método (auto) biográfico e com histórias de vida não apenas amplia a compreensão sobre a experiência individual das participantes, mas

possibilita a identificação de dimensões coletivas e contextuais que atravessam suas trajetórias na educação. Além disso, permite captar a dinamicidade das vivências, evidenciando mudanças ou não, rupturas e continuidades que ocorreram ao longo da vida das professoras de meia-idade e destacando os elementos que influenciam diretamente a constituição da identidade e da subjetividade das participantes (Medeiros; Aguiar, 2018).

Nesse entendimento, vale acrescentar, a partir de Medeiros e Aguiar (2018, p. 156):

> Com a história de vida, a totalidade dos acontecimentos de uma vida é validada para o entendimento do que o investigador intenciona conceber, sendo ela a principal fonte de conhecimento/informação da realidade pesquisada. Pensamos que a história de vida é uma perspectiva metodológica fértil do método (auto) biográfico e com histórias de vida, por intermédio dela é possível captar a dinamicidade dos acontecimentos de uma vida e os aspectos decisivos para a denotação do que o sujeito é e de como se constituiu ao longo da história.

Em conformidade, Josso (2010) argumenta que a história de vida contada funciona como uma mediação do conhecimento do sujeito em sua experiência existencial. A narrativa produzida permite revelar a diversidade da vida humana, ao mesmo tempo em que transmite aspectos universais, destacando o caráter dinâmico da formação das pessoas ao longo do tempo. Nesse processo, são articulados diferentes espaços, tempos e dimensões que conferem sentido ao nosso ser. O exercício de narrar possibilita a seleção e a avaliação dos eventos que tiveram um impacto significativo na formação, permitindo compreender quais situações foram determinantes no percurso da vida e como contribuíram para a construção da identidade pessoal e profissional de cada pessoa.

Na próxima subseção, apresentaremos o perfil biográfico das participantes deste estudo dissertativo. Acrescentamos que participaram da pesquisa duas professoras de meia-idade. Para participarem do estudo, estabelecemos os seguintes critérios: i) terem concluído o curso de licenciatura depois dos 35 anos de vida; ii.) terem experiência na docência no Ensino Fundamental durante ou após a conclusão do curso de graduação; iii.) serem professoras da rede pública de ensino no momento de realização da pesquisa; e iv.) terem disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa. Esclarecemos que, por professoras de meia-idade, concebemos as docentes que exercem a docência após os 35 anos de vida, conforme Huberman (2000). Na pesquisa, as duas docentes possuem 51 e 54 anos, respectivamente.

Em relação à quantidade de participantes, definimos conforme as condições de realização da pesquisa. Por se tratar de um estudo qualitativo, a dimensão numérica não é representativa, principalmente, considerando que a pesquisa faz uso do método (auto) biográfico e de histórias de vida.

c) Perfil Biográfico das participantes[12]: as professoras de meia-idade e suas histórias de vida

Nasci em tempos rudes. Aceitei contradições,
lutas e pedras como lições de vida e delas me
sirvo. Aprendi a viver.

(Cora Coralina, 2001).

Levando em consideração as potencialidades das histórias de vida das professoras de meia-idade e a necessidade de dar visibilidade às suas narrativas, historicamente silenciadas por mecanismos de exclusão, esta dissertação colocou suas trajetórias como uma ferramenta privilegiada. As narrativas dessas mulheres não apenas permitem a cartografia de suas experiências de vida e a transformação dessas vivências em conhecimento, mas possibilita a (des)construção de identidades de gênero, fortalecendo a luta de outras mulheres de meia-idade para que se sintam encorajadas a buscar a realização de seus sonhos e objetivos. Além disso, essas narrativas servem como espelhos para aquelas que ainda vivem à margem, submetidas à inferiorização masculina.

Nesta subseção, apresentamos uma síntese das histórias de vida das participantes[13] do estudo, não apenas por serem as protagonistas sociais da pesquisa, mas porque suas trajetórias refletem em sua totalidade. Aqui, os desafios superados e as conquistas alcançadas se revelam nas narrativas dessas mulheres que compartilham suas vivências não como histórias idealizadas, mas como marcas de uma luta constante pela afirmação de seus espaços. Leiamos suas histórias de vida[14].

[12] A pesquisa incluía professoras "pretas" e "brancas". No entanto, lamentavelmente, uma das participantes veio a óbito, assim, atendendo aos critérios da pesquisa tivemos que refazer as entrevistas com uma nova participante.
[13] As participantes foram identificadas como Professora M1 e Professora M2, como forma de preservar suas identidades e garantir o anonimato da pesquisa.
[14] Neste momento da pesquisa, não temos a intenção de realizar uma análise aprofundada das professoras ou de suas histórias de vida. Nosso objetivo é apenas destacar algumas características apontadas por elas. Por essa razão, as narrativas são apresentadas por meio de citações indiretas.

- História de vida da Professora M1

A Professora M1, tem 51 anos, é professora temporária na secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Reside na cidade de Caraúbas – RN. É casada há 29 anos, mãe de três filhos e avó de um neto. Nascida em uma família de agricultores e pertencente ao campo, nos falou que sempre foi incentivada pelos pais a estudar, mesmo diante das inúmeras dificuldades que enfrentou na zona rural. Cresceu ao lado de seis irmãos e desde os sete anos iniciou sua trajetória escolar, marcada pela determinação e pela vontade de aprender.

Ela narrou que durante sua infância e adolescência, viveu nas comunidades rurais do Quilômetro 101 e Mirandas, ambas localizadas no Município de Caraúbas, no interior do Rio Grande do Norte. Segundo ela, nessas localidades, a escolaridade era limitada, sendo ofertada somente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para continuar os estudos, era necessário residir na cidade de Caraúbas, uma alternativa que seus pais não permitiam na época.

M1 nos narrou que aos 15 anos teve a oportunidade de morar em Mossoró, onde trabalhou como empregada doméstica durante o dia e estudou à noite. Após algum tempo, precisou retornar à comunidade de Mirandas, ela mais uma vez necessitou parar seus estudos. A participante do estudo relatou que, mesmo com interrupções em sua escolarização, manteve sua vontade firme de continuar aprendendo. Para dar continuidade à formação, se deslocou diariamente para a cidade de Caraúbas em um veículo conhecido como “pau de arara”. Foi nesse período que conheceu seu esposo, com quem se casou pouco tempo depois e passou a residir no perímetro urbano do município.

Segundo ela, em 1997, concluiu o Ensino Fundamental e, mesmo enfrentando os desafios da maternidade e das responsabilidades domésticas, terminou o Ensino Médio à noite, no ano 2000. Por não conseguir frequentar o curso de magistério, que acontecia durante o dia, teve que adiar o sonho de se formar professora por 10 anos. Ela relatou que foi no ano de 2013 que realizou seu maior sonho: formou-se em Pedagogia após ingressar no curso superior por meio do vestibular. Reforçou-nos que, mesmo com o intervalo de mais de uma década entre o término do Ensino Médio e o ingresso na graduação, jamais perdeu o desejo de concluir sua formação. Depois de graduada, investiu em uma especialização na área de Alfabetização e Educação Infantil.

Enfatizou que, desde então, tem atuado como professora na rede pública de ensino, com passagens pela zona rural, na qual também exerceu, por oito anos consecutivos, a função de

coordenadora pedagógica. Atualmente, trabalha como professora contratada da rede estadual de ensino em uma escola de tempo integral, lecionando para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma área de atuação que gosta muito, a saber: a alfabetização.

Relatou que foi a primeira da família a conquistar um diploma de Ensino Superior, seguida de sua irmã mais nova, também formada em Pedagogia. A conquista de ambas encheu os pais de orgulho, embora o pai tenha falecido pouco depois da formatura de sua filha caçula.

Continuou dizendo que, atualmente, além de se dedicar à sua profissão com entusiasmo e responsabilidade, também inspira suas duas filhas, as quais cursam Pedagogia, a trilharem o caminho da educação. Falou que, como mãe, esposa, professora e mulher, acredita que é preciso força de vontade, perseverança e coragem para conciliar os desafios da vida pessoal com os compromissos profissionais. Em suas palavras e ações, defende que, mesmo sendo professora de meia-idade, é possível continuar contribuindo com a sociedade e com a educação com dedicação e amor ao que se faz.

- História de vida da Professora M2

A Professora M2, tem 54 anos, é professora temporária do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Nasceu e viveu até os sete anos na zona rural do município de Caraúbas - RN. Ela nos narrou que mesmo após se mudar para a cidade com a família nunca cortou os vínculos com o campo. Seus pais são agricultores e trabalharam em uma terra próxima à cidade. Todos os dias iam de carroça para o sítio, no qual plantavam, colhiam e ajudavam nas tarefas. No entanto, segundo ela, a vida lhe reservou muitos desafios. Seu pai veio a adoecer, ela como uma das filhas mais velhas precisou começar a trabalhar como empregada doméstica para ajudar a sustentar a casa, visto que, eram sete irmãos e a situação financeira era difícil. A avó materna ajudava, mas não era o suficiente.

Em seu relato, M2 narrou que, na infância, estudou inicialmente em casas de professoras, realidade comum à época. Depois, cursou o Ensino Fundamental na Escola Lourenço Gurgel, cidade de Caraúbas – RN. Aos 13 anos, iniciou o 6º ano do Ensino Fundamental, mas teve que abandonar os estudos para continuar trabalhando. Aos 14 anos, conheceu aquele que viria a ser seu esposo e, aos 15 anos, casou. Segundo ela, seu pai, com uma visão tradicional, não via com bons olhos sua escolarização, dizia que eles eram pobres e não precisavam estudar, tinham que priorizar o trabalho. Dessa forma, cresceu ajudando nas

tarefas agrícolas e domésticas, cortando ração para o gado, colhendo feijão e milho, enfrentando as dificuldades no sertão potiguar.

M2 registrou que, após se casar, foi morar com seu esposo na casa de seus sogros, que também eram agricultores. Lembra que iam para o sítio na segunda-feira e retornavam na sexta-feira para a cidade. Na casa de seus sogros, cuidava da alimentação da família e ajudava na roça. Aos 15 anos, engravidou da sua primeira filha. Enfatizou que, por muitas vezes, tinha que caminhar por longas distâncias a pé, pois a carroça era usada para transportar carvão e lenha para vender. Apesar da rotina dura, se acostumou rapidamente, pois sempre viveu essa realidade na casa de seus pais. A diferença é que, na casa do seu sogro, segundo ela, "havia mais fartura" do que na casa dos seus pais.

Ela narrou que, quando sua filha completou sete meses, começou a trabalhar em uma fábrica de castanha em Caraúbas – RN. Posteriormente, a fábrica fechou, ficando desempregada. Nesse período ela engravidou da sua segunda filha, retornando ao trabalho quando a fábrica reabriu, o que trouxe mais estabilidade financeira para sua vida, pois teve mais suporte durante a gravidez. Falou que sempre foi muito inquieta e determinada a melhorar de vida. Trabalhou em programas emergenciais para agricultores na época da seca, ajudando sua mãe a quebrar pedras.

Segundo ela, após o fechamento definitivo da fábrica de castanha, viu-se sem perspectiva. Seu marido não queria que ela voltasse a trabalhar como empregada doméstica, assim, foi nesse momento que ela decidiu retomar os estudos, pois seria a única forma de conseguir algo melhor, se profissionalizando por meio da educação. Narrou que fez sua matrícula escondida da família, pois inicialmente seu esposo não aprovava esse retorno à educação, mas, com o passar do tempo, passou a apoiar. Ela narrou que foi difícil, pois tinha que conciliar os estudos com os cuidados entre suas filhas pequenas e sua mãe doente. Nunca quis fazer o curso do supletivo, pois sonhava em prestar vestibular e acreditava que cursando o ensino regular se prepararia melhor.

Ela lembrou que queria muito cursar o magistério, mas o curso foi descontinuado, lhe restando o Ensino Médio regular. Prestou vestibular logo em seguida, obtendo êxito na primeira tentativa. A princípio, estudaria em Mossoró, o que parecia impossível devido às suas responsabilidades familiares. No entanto, na época da sua aprovação, foi inaugurado o Núcleo Avançado de Educação Superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em Caraúbas – RN, possibilitando que ela cursasse Pedagogia sem deixar a cidade. Lembrou que

seus irmãos a chamavam de louca por estudar com duas filhas pequenas, mas isso não diminuiu sua vontade de avançar nos estudos.

Ela notificou que concluiu a Licenciatura em Pedagogia no ano de 2007, aos 38 anos de idade. Falou que nunca foi classificada em um concurso público para professora efetiva, pois dividir o tempo entre trabalho, estudo e família sempre foi um desafio. Em 2005, ainda cursando Pedagogia, teve sua primeira experiência como professora, lecionando em uma escola privada. Ela mencionou que aprendeu muito sobre a profissão docente com essa experiência na instituição privada. No ano de 2022, aos 51 anos, conseguiu ser aprovada em processo seletivo como professora temporária na rede estadual de ensino, vindo assim, ter sua primeira experiência como professora na rede pública de ensino.

d) Técnica de produção de dados – Entrevista Reflexiva (ER)

Entre as estratégias e instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa para a produção dos dados, há diversas possibilidades. Na etapa de produção dos dados, a escolha da técnica mais adequada é algo delicado, uma vez que a técnica para produzir os dados será um dispositivo relevante em termos de alcançar ou não sucesso no estudo. No campo das Ciências Humanas e Sociais, especialmente na Educação, destacam-se técnicas como entrevistas, questionários e a análise bibliográfica e documental, por exemplo. Entre essas técnicas, a Entrevista Reflexiva tem despertado crescente interesse pelos pesquisadores (Szymanski, 2011).

A Entrevista Reflexiva, desenvolvida por Szymanski (2011), pode ser concebida como uma técnica de produzir dados potente para a pesquisa qualitativa. Mais do que um dispositivo de construção de dados, representa um espaço de interação entre os participantes e o pesquisador, permitindo a construção de conhecimentos. Além disso, oferece suporte essencial aos pesquisadores na investigação sobre experiências particulares e na análise de temas complexos que não podem ser compreendidos por meio de técnicas padronizadas.

A autora acrescenta que ela favorece um diálogo mais horizontal entre pesquisador e entrevistado, promovendo uma reflexão conjunta sobre a realidade investigada. Por se tratar de uma técnica que também pode se focar na história de vida dos participantes, ela permite ao "entrevistador não apenas captar os relatos, mas também refletir sobre as falas dos entrevistados" (Szymanski, 2011, p. 15). Dessa forma, estabelece-se um movimento interpessoal no qual não apenas se registram as narrativas, mas se constrói uma compreensão

profunda sobre experiências vividas, considerando o contexto sociocultural de cada participante.

Assim, analisamos que a entrevista reflexiva se adequou ao nosso propósito, pois se trata de uma técnica baseada em entrevista semidirigida, por meio da qual os objetivos dos encontros com os pesquisados são explicitados pelo entrevistador, garantindo clareza aos entrevistados sobre as informações pretendidas (Szymanski, 2011).

Entendemos a importância de agirmos com sensibilidade para não interferir ou direcionar a entrevista reflexiva de acordo com as expectativas do pesquisador. Muitas vezes, os entrevistados assumem que o pesquisador já conhece sua história e, por isso, podem omitir detalhes relevantes. Nesse sentido, cabe ao entrevistador criar um ambiente acolhedor, demonstrando interesse e escuta atenta, para que o entrevistado se sinta à vontade para compartilhar suas experiências de forma espontânea. Esse cuidado possibilita a obtenção das informações desejadas e contribui para uma compreensão profunda e significativa do material produzido (Szymanski, 2011, p. 19).

Em relação as duas professoras de meia-idade, participantes da pesquisa, ambas são residentes na cidade de Caraúbas – RN, têm idade superior a 50 anos. Elas foram informadas dos objetivos da pesquisa, se prontificaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Eslarecido[15] (TCLE). Documento em que constou todos os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos. Salientamos que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, com o número do processo de aprovação, CAAE: 84539524.9.0000.5294, número do parecer: 7.296.360.

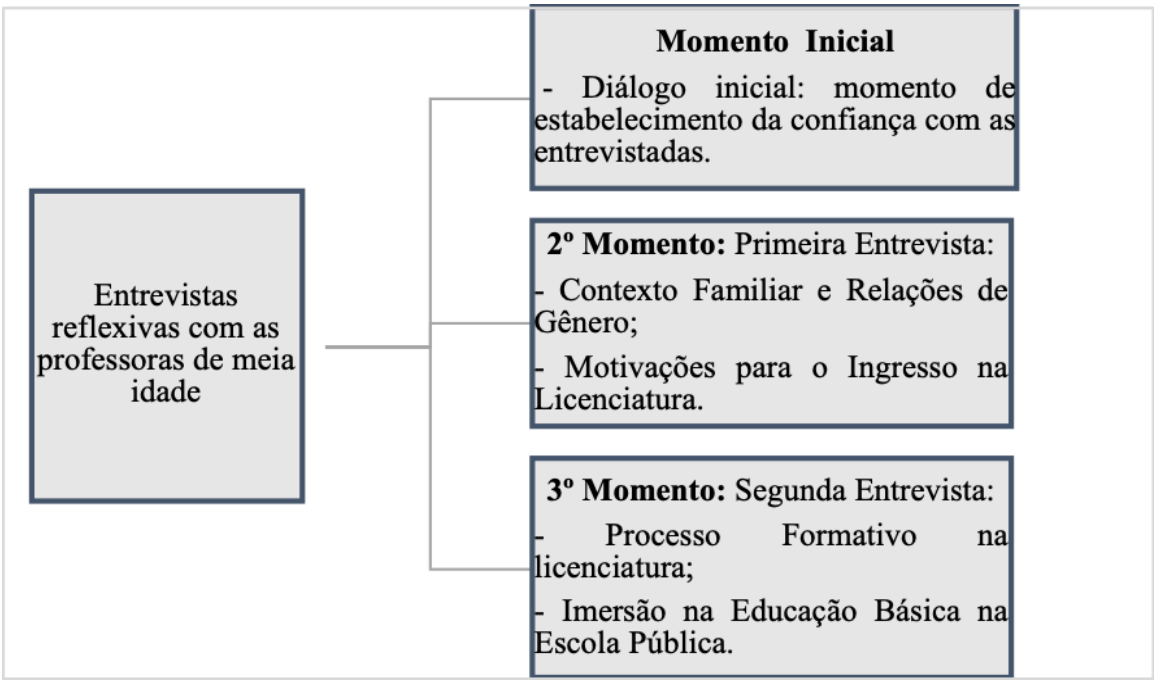
A partir da aceitação do convite pelas participantes, tivemos um diálogo inicial, considerado como o "período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal" com as professoras de meia-idade (Szymanski, 2011, p. 25). Essa etapa foi fundamental para a criação de um ambiente de confiança e favorecer a construção de uma relação mais próxima entre nós e as entrevistadas, permitindo que a entrevista reflexiva se desenvolvesse de forma mais espontânea e aprofundada.

A seguir, apresentaremos uma ilustração de como foram divididos os momentos das entrevistas reflexivas com as participantes da pesquisa, considerando os objetivos do estudo dissertativo. Elas aconteceram em três momentos. Vejamos:

---

[15] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento fundamental na pesquisa com seres humanos. É a fonte de esclarecimento que permite ao informante/participante da pesquisa tomar sua decisão sem constrangimentos. É a proteção legal e moral do pesquisador, posto que é a manifestação clara de concordância para participação na pesquisa. Deve conter, de forma clara, as informações importantes do protocolo de pesquisa (Campos, 2021). Ver Apêndice B.

Figura 7 – Organização das Entrevistas Reflexivas



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Salientamos que as entrevistas reflexivas foram desenvolvidas em três etapas. A primeira consistiu no contato inicial com as participantes, por meio de um diálogo que visou a criação de um espaço para conhecê-las e estabelecer uma relação de confiança. Nas duas etapas seguintes, foram realizadas as entrevistas diretamente, cada uma com um enfoque nos objetivos específicos da pesquisa. A segunda etapa abordou questões relacionadas ao gênero no contexto familiar e às motivações que levaram as professoras de meia-idade a ingressarem em cursos de licenciatura em idade considerada não convencional – posteriormente aos 35 anos. Já a terceira etapa se concentrou nos processos formativos na Educação Superior e na imersão na docência na escola pública, direcionando-se à trajetória profissional das participantes.

Os encontros, conduzidos individualmente com as duas professoras, aconteceram entre os meses de maio e setembro do ano de 2025. Em cada encontro, direcionamos no sentido de uma conversa, elas puderam falar sobre suas trajetórias, os desafios enfrentados e as motivações que as levaram a retomar os estudos após tanto tempo afastadas da educação formal. Também foram exploradas questões de gênero e como suas vivências sociais impactaram as escolhas e os caminhos na educação. Para a segunda etapa foram elaboradas 12 questões.

Na terceira etapa da entrevista reflexiva, o foco se fez nas vivências dessas mulheres na universidade e os desafios enfrentados ao ingressarem no Ensino Superior em uma fase da vida de mais maturidade. A conversa também abordou sua imersão na docência na escola pública após a meia-idade, explorando o impacto da trajetória acadêmica em suas práticas pedagógicas. Além disso, foram discutidas as relações construídas no ambiente acadêmico e escolar, as expectativas em relação à profissão e as estratégias desenvolvidas para superar desafios e consolidar sua docência.

Desse modo, nesta pesquisa, a entrevista reflexiva se tornou,

> [...] um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o recorte de experiencia e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um carater reflexivo num intercâmbio contínio entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos [das] protagonistas (Szymanski, 2011, p. 14).

Desta feita, Szymanski (2011) destaca a entrevista como um processo ativo de construção da narrativa, no qual o entrevistado não apenas relata suas experiências, mas também as organiza e interpreta para um interlocutor.

É fundamental também destacar que a participação das entrevistadas na pesquisa ocorreu de maneira voluntária, sem qualquer tipo de incentivo financeiro ou benefício pessoal, direto ou indireto. O principal ganho para as participantes está na contribuição para a sociedade e para a produção do conhecimento educacional, uma vez que o estudo traz à tona reflexões sobre o contexto de formação e imersão na docência durante da meia-idade.

A seguir, apresentaremos um quadro ilustrativo com os procedimentos metodológicos da entrevista reflexiva realizada por nós. O quadro considera o passo a passo proposto por Szymanski (2011). Em forma de fluxo, detalha as fases da entrevista, desde o convite e o diálogo inicial até a reflexão final referente à participação das entrevistadas.

Quadro 02 – Etapas da entrevista reflexiva

1 - AS PROTAGONISTAS:	Entrevistadora/Entrevistadas
2 - DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA	Entrevista semidirigida individualmente com cada professora de meia-idade

3 - CONTATO INICIAL	Momento de apresentação no qual a entrevistadora e entrevistada se apresentaram. Houve a ambientação para a entrevista.
4 - CONDUÇÃO E AQUECIMENTO	Período de aquecimento e descontração. O roteiro foi brevimento apresentado na forma de uma conversa.
5 - QUESTÃO DESENCADEADORA	Os objetivos da pesquisa foram a base da questão desencadeadora. Ela foi o ponto de partida para o início da fala da participante, focalizando o ponto que quisemos pesquisar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ela escolhesse por onde queria começar.
6 - EXPRESSÃO DA COMPREENSÃO	Registro da pesquisadora acerca do entendimento da narrativa produzida pela entrevistada.
7 - SINTESE	Após cada narrativa concluída, a pesquisadora pode apresentar uma síntese de sua compreensão sobre o que foi dialogado, inclusive apresentando ou complementando com outra questão.
8 – QUESTÕE DE ESCLARECIMENTO	Momento de outra questão complementando aspectos apreendidos na narrativa de cada participante.
9 – A DEVOLUÇÃO	Após a entrevista, realizada a transcrição, a entrevistada recebeu o texto narrativo para que avaliasse se concordava com suas falas e registros.

Fonte: Elaborado a partir de Szymanski (2011).

Organizamos este quadro apresentando a entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2011), delineando o processo de produção de dados na segunda e terceira etapa da entrevista. Realizados tais apontamentos textuais, nos direcionamos para a próxima dimensão metodológica da dissertação que abordará a Técnica de análise de dados usada na pesquisa, a saber: a análise textual discursiva.

e) Técnica de análise de dados – Análise Textual Discursiva (ATD)

Os dados produzidos na pesquisa foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD)[16]. Para Moraes e Galiazzi (2016), as pesquisas qualitativas têm recorrido a técnicas de

[16] A partir deste ponto, adotaremos a sigla ATD para nos referirmos à Análise Textual Discursiva.

análise textual no sentido de produzirem análises que favoreçam a contrução do conhecimento em determinada área. Nesse sentido, compreendemos que a ATD refere-se a uma importante técnica de análise de dados qualitativos, haja vista que não tem o carater de provar ou refutar hipóteses ao final do estudo. Seu propósito central é proporcionar uma análise compreensiva e favorecer a construção do conhecimento sobre o objeto investigado.

De acordo com os autores:

> A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 118).

E complementam:

> Depois da realização da unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 118).

Inferimos que a ATD, nesta dissertação, se fez a partir de um processo metodológico que se iniciou com a unitarização, fase em que os textos foram fragmentados em unidades de significado, permitindo a inserção de novos conjuntos de unidades a partir das interlocuções empíricas, teóricas e das interpretações da pesquisadora. Após essa etapa, procedemos com a categorização que consistiu na organização e agrupamento das unidades de significado semelhantes, possibilitando a criação de diferentes categorias de análise. O último momento da ATD nesta pesquisa consistiu com a comunicação. Por meio dela, fundamentando-se teoricamente, interpretamos, analisamos e compreendemos o objeto investigado.

Esse movimento interpretativo exigiu intensa reflexão e produção argumentativa de nossa parte, resultando em um metatexto analítico apresentado na próxima seção. Dessa forma, a ATD não se limitou a uma simples organização de dados, mas constitui um processo dinâmico e recursivo de compreensão e reconstrução do conhecimento nesta pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).

Na próxima seção, apresentaremos o metatexto contruído com base na ATD. Nesse contexto, as narrativas das professoras de meia-idade serão centrais.

4 PROCESSOS FORMATIVOS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE MEIA-IDADE

[...] a produção de narrativas de si, faz possível que seu autor-narrador-escritor consiga se posicionar diante de sua própria existência, permitindo interpretá-la e ressignificá-la, ao revivê-la.

(Maria Margarita Villegas, 2025).

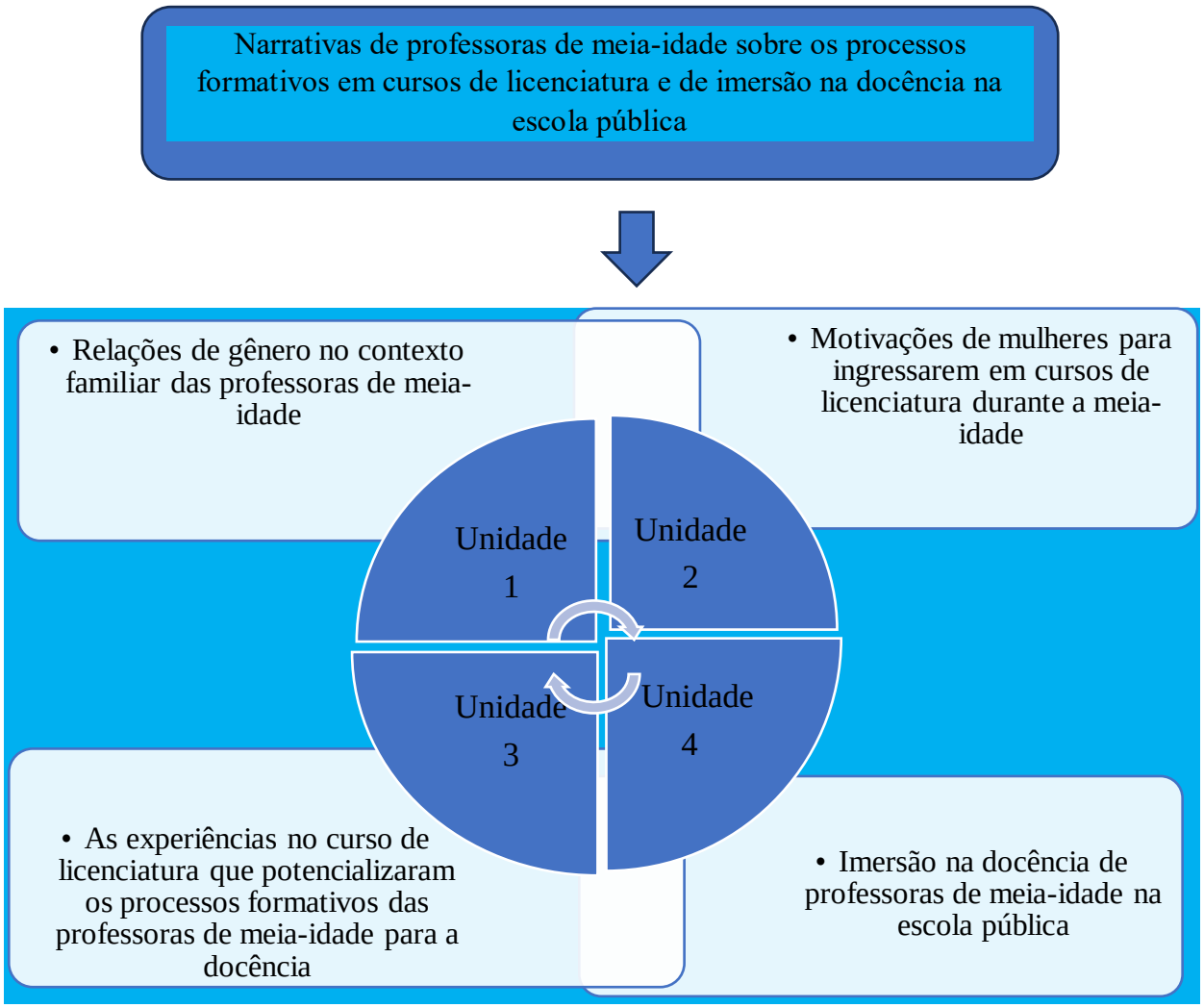
A presente seção dedica-se à compreensão dos processos formativos vivenciados por professoras de meia-idade em sua formação e atuação docente. Lembramos que o objetivo geral deste estudo é *analisar os processos formativos de professoras de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública*. A discussão aqui apresentada busca também atender aos objetivos específicos desta dissertação de mestrado, quais sejam: *a) discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas; b) evidenciar* as *principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade; c) analisar experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; d) refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.* Assim, as considerações aqui apresentadas concentram-se nos processos formativos dessas mulheres ao longo de suas trajetórias de vida e formação.

Na abertura desta seção, apresentamos uma epígrafe que simboliza a narrativa como elemento onde o autor ao narrar-se, se posiciona e se redescobre construindo novos aprendizados. É assim que sentimos diante das narrativas das participantes do estudo e também da pesquisadora. Lembranças foram revisitadas e novos conhecimentos foram construídos mediante as narrativas. Assim prosseguimos.

Para a análise dos dados, empregamos a análise textual discursiva que, em geral, estrutura-se em três fases: unitarização, categorização e elaboração do metatexto (Moraes; Galiazzi, 2016). A partir do processo de análise do material transcrito com as narrativas das professoras de meia-idade, produzimos quatro unidades de sentido a partir dos objetivos específicos da pesquisa, as quais se desdobram em categorias de análise que emergiram do processo com a análise textual discursiva. As unidades de sentido são as seguintes: *a) Relações de gênero no contexto familiar das professoras de meia-idade; b) Motivações de mulheres para*

ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade; c) As experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; e *d) Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.* Essas unidades de sentido estão organizadas na figura 10.

Figura 8 – Unidades de Sentido para a Análise da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme vimos, na primeira unidade de sentido, temos as "Relações de gênero no contexto familiar das professoras de meia-idade". Como "categorias emergentes" do material narrativo produzido com as professoras a partir da referida unidade de sentido, destacamos as "*Práticas sociais ancoradas no patriarcado*" e "*a motivação e emancipação pela educação*". Essas categorias são nominadas de emergentes porque foram criadas (emergiram) a partir do

movimento de escuta sensível, de transcrição, de interpretação e reflexão acerca das narrativas (Moraes; Galiazzi, 2016).

Na composição da segunda unidade de sentido, trazemos as "Motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade", como "categoria emergente" se sobressaíram as "*Condições socioeconômicas e a realidade cultural*". No que concerne a terceira unidade de sentido, "as Experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência", como "categorias emergentes" se destacam a "*experiência universitária*" e o "*processo formativo na licenciatura em Pedagogia*". Na quarta e última unidade de sentido, realçamos a "Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública". Como "categoria emergente" temos a "*prática docente na escola pública*".

Dando continuidade a análise, direcionamo-nos para a primeira unidade de sentido, na qual há duas categorias de análise. Vale tonificar que as unidades de sentido, com as categorias emergentes, contemplam os quatro objetivos específicos da dissertação.

4.1 Relações de gênero no contexto familiar das professoras de meia-idade

"[...] a maneira como a família e a escola agem em relação às meninas e aos meninos é fundamental no processo de constituição da identidade de gênero"

(*Almeida, 1998*).

Para Butler (2018, p. 54), "o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser". Aqui, entendemos que o gênero, no contexto familiar, institui padrões de comportamento e expectativas que orientam a vida de homens e mulheres, definindo o que é considerado adequado ou desviante. Convocando assim, as mulheres a cumprir papéis específicos como os de cuidadoras, esposas e mães, e a obedecer às normas que sustentam a ordem familiar tradicional.

Embora tais papéis sejam socialmente construídos, eles são apresentados como naturais, reforçando relações de poder que mantêm a hierarquia de gênero (Louro, 2001). Assim, a família funciona como um dos principais dispositivos de produção e reprodução dessas normas, disciplinando corpos e subjetividades das mulheres para que se conformem ao modelo

hegemônico de feminilidade, ainda que, em alguns casos, essas normas possam ser questionadas ou subvertidas pelas próprias mulheres (Butler, 2018).

No entanto, como argumenta Butler (2018), o gênero não é fixo nem totalmente determinado, abre espaço para que as mulheres questionem, resistam e subvertam essas normas por meio de suas práticas cotidianas. Na mesma vertente, Beauvoir (2009) enfatiza que novas formas de ser mulher são construídas, deslocando assim os limites do que é socialmente aceitável e criando fissuras no regime regulatório que historicamente sustentou o patriarcado.

Como enfatiza Almeida (1998), a escola também é responsável pela constituição da identidade de gênero. Assim como a família, a instituição escolar exerce papel de controle carregando estereótipos e normas que se perpetuam ao logo dos tempos, definido os papéis sociais que cada ser deve exercer e ditando normas de valores.

A partir deste ponto, iniciamos a análise das narrativas das professoras na primeira "categoria emergente", denominada **"práticas sociais ancoradas no patriarcado**". Essa categoria evidencia como as normas e valores patriarcais moldaram o cotidiano familiar das participantes, regulando comportamentos e delimitando papéis sociais de gênero. Foram selecionadas narrativas das duas professoras[17], participantes do estudo, cujas falas revelam experiências atravessadas por relações de poder e pela divisão sexual do trabalho, elementos centrais para compreender a reprodução das desigualdades de gênero no espaço doméstico (Scott, 1995; Bourdieu, 2012; Saffioti, 2015).

As participantes descreveram como, em suas vivências, o trabalho doméstico e agrícola era rigidamente dividido entre homens e mulheres, refletindo práticas sociais. Leiamos suas narrativas:

> *[...] geralmente, minha mãe ficava em casa e nós íamos todo mundo fazer as suas tarefas de casa, as mulheres também, os homens iam para a roça para trabalhar, mas também nós íamos para a roça, as mulheres também, quando terminavam as tarefas de casa, ia para a roça para ajudar nas tarefas da roça também. Só as mulheres ajudavam nas tarefas da roça, os homens não ajudavam nas tarefas de casa (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*
>
> *Meu pai falava, né, o que a gente tinha que fazer, além de ajudar em casa com minha mãe. Eu ainda tinha que cuidar de bicho, ajudar ele a cuidar dos bichos, cortar a ração para o gado, ir para os cercados. Ir para os cercados em alguns momentos. E os meninos, eles ajudavam, mas era menos, porque eles eram menores, então a maior parte ficava para mim. Algumas coisas eles ajudavam, mas tarefas de casa, não. Era dividido entre minha mãe e eu, mais eu do que minha mãe. Minha mãe sempre colocava a gente para fazer as coisas, né! E ela ficava na cozinha fazendo a comida da gente, as coisas, as coisas que a gente fazia. Lavar roupa, eu lembro que eu*

[17] As transcrições são fiéis aos depoimentos das professoras, sendo realizadas pequenas alterações na linguagem para adequação à norma culta da língua portuguesa. Também preservamos suas identidades, nominando-as de Professora M1 e Professora M2.

> *comecei a lavar roupa tão cedo que eu nem sabia lavar roupa direito, mas eu tinha que lavar roupa, porque eu era mais velha, minha mãe ficava em casa cuidando do almoço e eu ia lavar roupa nos açudes, nos córregos, onde tivesse água. Era só a gente que ajudava nas tarefas ditas dos homens. Moer milho, por exemplo. A gente, mamãe não moía o milho, ela só colocava no moinho e a gente moía (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Ao analisarmos as narrativas das professoras, observamos a presença de um regime patriarcal no contexto familiar, no qual o trabalho é rigidamente dividido de forma sexualizada. O trabalho doméstico era atribuído às mulheres, que além de realizarem as tarefas da casa, ainda tinham que ajudar nas atividades agrícolas, gerando, assim, uma sobrecarga de trabalho. A autoridade do pai é evidenciada como um mecanismo de regulação e controle, fortalecendo a lógica de gênero que responsabiliza as mulheres pelo cuidado com o lar desde cedo (Saffioti, 2015).

Saffioti (2015) destaca que a submissão feminina ao sistema de dominação e exploração é um problema profundamente enraizado no contexto social. Historicamente, às mulheres foi negada a possibilidade de exercer atividades fora do âmbito doméstico, o que contribuiu para que elas se percebessem como não-sujeitos, situadas à margem das transformações sociais. Para a autora, a "existência de mulheres submissas e de condição social inferior assumiu importante papel" (Saffioti, 2013, p. 240), na constituição e formação do Brasil, pois sustentou uma ordem social que reforçou a hierarquia de gênero e a desigualdade entre homens e mulheres.

Fica evidente que esse sistema patriarcal constituinte da sociedade brasileira é uma marca nas narrativas, como ilustra a fala da professora: "*meu pai falava, né, o que a gente tinha que fazer*". Nesse relato, percebemos que, no convívio familiar, a autoridade paterna era responsável por determinar as tarefas que lhes eram atribuídas, reforçando a centralidade da figura masculina nas decisões domésticas e de toda a família. Tal dinâmica comunga com a análise de Saffioti (2013, p. 251), ao afirmar que "esse rígido sistema de constrangimento físico e moral do elemento feminino, criado e mantido pelo androcentrismo da família patriarcal, marcou profundamente a vida e a mentalidade da mulher brasileira", perpetuando relações de submissão e desigualdade que ainda reverberam no presente.

Vale acrescentar que essas práticas foram naturalizadas, sendo transmitidas intergeracionalmente, o que contribui para a manutenção das desigualdades de gênero ainda na sociedade brasileira. A textualização dessas narrativas possibilita ressignificar tais experiências, mesmo dando visibilidade a um processo histórico de opressão, também permite refletirmos sobre possibilidades de ruptura e questionamento dessas normas, como apontado por Butler (2018) e Saffioti (2013).

Nesse outro excerto, podemos perceber uma realidade distinta vivenciada pelas participantes. Destacamos que ambas vivenciaram realidades diferentes, apesar de estarem expostas a contextos socioculturais próximos. Vejamos:

> *[...] nunca tivemos nenhum obstáculo de dizer não, você não pode, porque você é mulher, mulher não pode, mulher tem que ficar em casa, cuidar da casa, só da luta da casa. A gente, por parte dos nossos pais, não, a gente nunca teve essa barreira de enfrentar, não, de buscar melhorias (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*
>
> *Meu pai era analfabeto. Ele achava que estudar era uma ilusão. Só os filhos de rico que eram para estudar. Os pobres eram para trabalhar no pesado. [...] minha mãe achava que a menina tinha que estudar só o básico e ser dona de casa (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

A partir da narrativa da Professora M1, "*nunca tivemos nenhum obstáculo de dizer não, você não pode, porque você é mulher...*", evidencia-se que ela não enfrentou muito preconceito pelo fato de ser mulher, o que mostra uma ruptura parcial com o patriarcado, permitindo que ela buscasse estudo e trabalho. Essa narrativa é importante porque deixa entendível que, embora o sistema patriarcal seja estruturante, há famílias que atuam como agentes de resistência, incentivando a educação como forma de mobilidade social e emancipação feminina (Lerner, 2019).

Ao analisarmos a narrativa da Professora M2, "*Meu pai era analfabeto. Ele achava que estudar era uma ilusão. Só os filhos de rico que eram para estudar. Os pobres eram para trabalhar no pesado [...]*", evidenciamos a presença de uma estrutura de dominação masculina ancorada no patriarcado. Conforme Saffioti (2013), esse sistema historicamente excluiu as mulheres da esfera pública e da possibilidade de autonomia, contribuindo para a desvalorização da educação entre as classes populares e reforçando, assim, os papéis de gênero no âmbito familiar.

Percebemos que as narrativas revelam, simultaneamente, a dominação, a persistência e a transformação de práticas sociais ancoradas no patriarcado. De um lado, uma das professoras contou com oportunidade e apoio para buscar melhorias em sua vida, sem que o fato de ser mulher interferisse em seus projetos. Por outro lado, a outra professora foi subjugada por sua condição feminina, sendo induzida a permanecer na situação de submissão em que vivia.

No próximo depoimento das participantes, elucida-se como a situação da mulher é carregada por desafios constantes os quais são resultados de estruturas sociais historicamente construídas, como o patriarcado e a divisão sexual do trabalho.

> *A gente sempre enfrenta desafios, enquanto mulher, dona de casa, mãe e trabalha fora de casa. A gente enfrenta, assim, a gente tem que fazer muito, tem que ter um jogo de*

> *cintura muito grande para poder, como é que eu quero dizer, fazer esse, dar conta, né, do trabalho e dar conta da casa, dos filhos e das responsabilidades, enquanto mãe também (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *O fato de a gente ser mulher já é tudo mais difícil, principalmente naquela época, né? Porque achava que a mulher era para ser submissa, a mulher era para ser dona de casa, isso me inquietava muito. [...] meus irmãos mesmo diziam, como é que você vai fazer uma faculdade? Você indo para Mossoró todo dia? (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Como observa Almeida (1998), desde o período colonial, a mulher foi socialmente designada para o espaço doméstico, assumindo funções de cuidado e obediência, o que construiu uma imagem de figura submissa e disciplinada. Ainda que, conforme Scott (1995), a categoria de gênero permita compreender que essas relações são construções sociais e, portanto, passíveis de transformação, observamos que as responsabilidades atribuídas às mulheres permanecem centralizadas no lar.

Assim, mesmo após conquistas importantes, como o direito de estudar e trabalhar, a mulher continua sendo socialmente pressionada a cumprir primeiro suas funções domésticas e maternas. Saffioti (2013) reforça que esse sistema de dominação naturaliza a divisão sexual do trabalho, legitimando que o homem, após o expediente fora de casa, tenha direito ao descanso, enquanto a mulher segue sobrecarregada pela dupla jornada, pois além de trabalhar fora de casa, ela é responsável pela manutenção do lar.

Dando continuidade à análise, destacamos, como próxima categoria analítica, **a educação escolar como dispositivo emancipatório**. Embora essa categoria emergente se relacione com a anterior, ela apresenta especificidades relevantes no contexto das professoras de meia-idade, permitindo compreender de que forma a escolarização contribuiu para a transformação de suas trajetórias pessoais e profissionais. Para este momento, selecionamos e analisamos os principais depoimentos narrativos.

> *[...] enfrentei muitos obstáculos, muitas barreiras para poder hoje estar onde estou, já graduada, pós-graduada e exercendo a minha profissão. É, E, sim, algumas pessoas da minha família muitas vezes é, me colocam como uma vencedora por ter conseguido estar onde estou (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Eu que achei que eu tinha que estudar, voltar a estudar, que eu trabalhava na fábrica. Aí depois a fábrica fechou. Aí eu não vi expectativa de nada. A cidade que a gente mora é muito pequena, não tem, não tinha como a gente sobreviver de outro jeito. Aí eu voltei a estudar. Eu acho que isso aí foi um dos fatores que me incentivaram, sabe? A me libertar, que eu acho que foi quando eu voltei a estudar, foi quando eu me libertei. Que eu voltei a estudar, que eu comecei a ver outras expectativas. [...]. Aí, Deus foi tão bom que abriu um Núcleo aqui em Caraúbas [Núcleo Avançado de Ensino Superior da UERN]. Pronto, eu cursei minha faculdade, pertinho da minha casa, eram cinco minutinhos da minha casa para a faculdade. Aí pronto, aí já melhorou bastante. Hoje, eu ajudo a ele [o esposo], né, nas despesas. Teve um período que ele adoeceu que eu que mantinha tudo. Isso aí, hoje, ele já fala que meus estudos*

> *foram muito bons, já incentiva os nossos filhos, né, que estudar é que é o certo. Eu acho que incentivou muito (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

A partir da análise das narrativas das participantes, observamos que a educação desempenhou um papel crucial na vida dessas mulheres. Mesmo tendo iniciado sua formação em uma fase mais madura, elas reconhecem que foi por meio da escolarização que suas trajetórias foram ressignificadas e suas identidades fortalecidas. Quando a participante narra: "*[...] eu acho que foi quando eu voltei a estudar, foi quando eu me libertei*", vai ao encontro do pensamento de Freire (1996), quando destaca que a "educação é uma prática libertadora" que possibilita aos sujeitos desenvolver consciência crítica e transformar sua realidade.

Essas narrativas também nos transportam à seção introdutória da dissertação, em que compartilhamos nossa própria trajetória de vida, revelando os obstáculos enfrentados para prosseguir na educação escolar. Assim como as participantes, vivenciamos os limites impostos por uma cultura patriarcal e por condições sociais adversas, mas encontramos na educação a possibilidade de construir novos caminhos. Desse modo, percebemos um movimento comum: a escolarização, ainda que tardia, surge como um espaço de resistência, emancipação e afirmação de identidade, demonstrando que a experiência formativa vai além do acúmulo de conhecimentos, configurando-se como um processo de reconstrução existencial.

Nesse ínterim, Charlot (2000, p. 72) ressalta que a escolarização é um dispositivo de produção de sentido e de construção de si, "[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade". A educação escolar permitiu que as mulheres se afirmassem como protagonistas de suas próprias histórias, conforme Louro (1997).

Dessa forma, ao acessarem a educação e buscarem sua emancipação enquanto sujeitos de direitos, essas mulheres romperam com padrões tradicionais que as confinavam ao espaço doméstico (Saffioti, 2015), afirmando sua importância e sua participação na esfera pública. Apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados, elas conseguiram superá-los. Nesse sentido, a escolarização se configura como um mecanismo emancipatório central, especialmente para mulheres de meia-idade, pois possibilita a ampliação da consciência crítica e o reposicionamento diante das desigualdades de gênero (Louro, 1997; Almeida, 1998).

Uma das professoras ainda evidenciou a importância dessa emancipação no âmbito da vida familiar e financeira, quando relatou: "*E hoje eu ajudo a ele [o esposo], né, nas despesas [...]*". Esse depoimento mostra que a educação e a autonomia conquistada pelas mulheres não ficaram restritas ao campo profissional ou público, mas também transformaram o cotidiano da vida familiar. No espaço doméstico, essa conquista abriu caminho para uma divisão mais

equilibrada das tarefas e para o reconhecimento do papel ativo da mulher nas decisões que envolvem a casa e a família.

Dessa forma, avaliamos o quanto os processos educativos foram essenciais no processo de emancipação dessas mulheres. Ao decidirem retomar os estudos em uma fase mais madura da vida, novas possibilidades começaram a surgir. Foi a partir desse movimento que elas passaram a enxergar a importância de questionar e inverter as desigualdades de gênero as quais viviam, desenvolvendo, assim, uma consciência que fortaleceu sua autonomia e ampliou sua voz tanto na família quanto na sociedade.

4.2 Motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade

> *Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres.*
>
> *(Bell Hooks, 2013).*

Esta subseção analisará a categoria emergente, **Condições socioeconômicas e realidade cultural**, por meio da qual buscamos compreender como essas mulheres enfrentaram os obstáculos do processo formativo e quais estratégias de resistência e superação mobilizaram nesse processo. Como Hooks (2013) aborda, a educação tem o poder de transformar a realidade daquelas que a buscam, tem o poder de nos tornar seres livres aumentando nossas chances de exercer com dignidade nossa cidadania. Assim, possamos sempre buscar na educação a nossa liberdade.

De acordo com Vernon (1973, p. 11), “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. No caso das professoras de meia-idade, essa motivação esteve intrinsecamente relacionada às condições socioeconômicas e à realidade cultural em que se formaram, marcadas por limitações de acesso à escolarização e desigualdades de gênero.

Assim, observamos em suas narrativas os elementos que as motivaram a retomar os estudos, mesmo em uma fase madura da vida, revelando como suas experiências pessoais e desejos de transformação impulsionaram essa decisão. Segundo Louro (1997), a educação constitui um instrumento central na emancipação feminina, permitindo que as mulheres adquiram autonomia e capacidade de atuar de forma ativa na sociedade. Nesse contexto, a

motivação dessas professoras não se limitou a um impulso individual, mas se relaciona com a busca por direitos, autonomia e transformação de sua condição histórica, evidenciando o papel da escolarização como dispositivo de emancipação. Leiamos suas narrativas:

> *A vontade, o interesse principalmente de, desde criança que eu tinha esse sonho de concluir, de dizer assim, eu sou formada, eu tenho uma graduação [...]. E meu esposo, quando eu casei, eu ainda estudava no Ensino Fundamental I [anos iniciais], quando a gente casou. Ele sempre me apoiou a continuar estudando. [...] me deu todo apoio quando precisei para entrar na faculdade. [...] vindo de uma vivência que eu vim, de uma família humilde, eu sempre tive essa força de vontade de tentar mudar a minha realidade, e eu, o que eu queria era uma licenciatura, foi o que eu consegui fazer (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *O que incentivou foi a minha necessidade. Que eu tinha necessidade, eu queria crescer, eu queria me libertar daquele mundo de dona de casa, de só cuidar de casa, de família. Eu queria mais. Eu sempre fui uma pessoa muito inquieta. Eu nunca gostei de esperar as coisas caírem do céu. Eu sempre corri atrás das coisas. Eu comecei a trabalhar muito cedo e eu nunca fui de ficar parada. E aquilo me inquietava muito. Eu queria estudar, queria passar no concurso, que pena que eu ainda não passei, né? Mas espero que eu passe. O que me incentivou foi isso, a minha necessidade. Quando eu me libertei foi quando eu voltei a estudar. Que a gente vê outras possibilidades. Porta se abrindo que antes você não tinha expectativa. Quando você volta a estudar, você vê aquilo. É outro mundo, é outra realidade. Que só entende quem está lá (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Ao analisarmos as narrativas das professoras no que concerne à motivação em retornar aos estudos, fica evidente que, apesar de trajetórias individuais distintas, ambas compartilharam do desejo ligado à transformação pessoal. Para a Professora M1, o interesse em ingressar na licenciatura durante a meia-idade, surgiu de um sonho antigo de concluir uma graduação e superar limites impostos por sua origem familiar humilde e para concretude desse sonho contou com o apoio motivacional do seu esposo. Já a Professora M2 expôs que sua motivação ao retomar os estudos está fortemente relacionada à necessidade de emancipação do papel restrito à vida doméstica, à inquietação pessoal e à busca por novas oportunidades, revelando uma consciência crítica sobre seu contexto social. Tudo isso está relacionado à necessidade de transformação pessoal.

Retomamos Papalia e Feldman (2013), quando abordam a fase da meia-idade (a partir dos 35 anos) como um período de reavaliação e busca de significado. Destacam que nesse período, muitos indivíduos, incluindo mulheres, passam a refletir sobre suas realizações e aspirações, buscando um equilíbrio entre o que conquistaram e o que ainda desejam alcançar, sugerindo que, na meia-idade, as mulheres podem ser motivadas por aspirações e desejos profundos que impulsionam seu desenvolvimento pessoal e social.

Na mesma perspectiva, Huberman (2000, p. 43) afirma que é “nessa fase da vida que as pessoas examinam o que terão feito de sua vida [...], em que encaram tanto a perspectiva de

continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, [...], de um outro percurso". Tais aspectos se refletem nas narrativas das professoras entrevistadas, que expressam o desejo de realizar um sonho de infância: "*desde criança que eu tinha esse sonho de concluir, de dizer assim, eu sou formada, eu tenho uma graduação*", ou ainda a aspiração de romper com uma realidade marcada pela pobreza e pela limitação de oportunidades: "*eu tinha necessidade, eu queria crescer, eu queria me libertar daquele mundo [...]*". Para essas mulheres, a educação constituiu-se como meio de ressignificação de suas trajetórias, representando não apenas a concretização de um ideal pessoal, mas também um instrumento de emancipação social, capaz de promover autonomia e reconhecimento.

Prosseguindo com a análise da categoria, é importante considerar que os desafios enfrentados por essas professoras no retorno aos estudos e no ingresso ao ensino superior estão intrinsecamente relacionados às suas condições socioeconômicas e à realidade cultural de origem. Inicialmente, entendemos por desafios, "situações ou grandes obstáculos que precisam ser superados (Dicionário Online de Português, 2026)". Nesse sentido, percebemos nas narrativas das participantes momentos em que elas enfatizam a superação de dificuldades, evidenciando suas determinações em transformar suas trajetórias por meio da educação. Observemos:

> *Tinha sim, receio, que será que eu vou conseguir, será? E quando entrei na faculdade, nos primeiros dias de aula, eu fazia: 'meu Deus, o que é que eu estou fazendo aqui?' Mas, com o incentivo de alguns professores, colegas de faculdade, fui, quando fui fazendo, realizando as atividades, tomei muito gosto e prazer, desde então nunca pensei em desistir. Significou muito, porque mesmo na fase, já na fase madura que a gente enfrenta mais desafios, mais dificuldades, muitas vezes até preconceitos, mais que a gente não pode desistir jamais (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*
>
> *Eu tinha muita insegurança, eu acho que era uma coisa muito além da minha realidade. Eu tive uma professora na faculdade que me desmotivou muito [...]. Fiquei arrasada, mas eu não desisti, porque eu nunca fui de desistir. Foi, onde tinha ela que fez isso, tinha outras que me colocavam para cima, me motivaram. A gente não teve uma base de estudo, era só aquela coisa alinhavada, mas eu sempre fui teimosa, fui insistente. Meu pai dizia que eu era rebelde (risos), mas eu sempre reivindiquei meus direitos, eu nuca fiquei calada. Meus irmãos ficavam, eu não. Por isso que eu era mais castigada, porque eu sempre reivindicava meus direitos (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Ao analisarmos seus depoimentos, percebemos que ambas sentiram insegurança ao iniciar a graduação, o impacto de ingressar em uma universidade em uma fase madura da vida as fez refletir. A professora M1 descreveu os receios iniciais sobre sua capacidade de acompanhar os estudos em uma fase de maturidade. Já a Professora M2 enfatizou sua desmotivação causada por uma experiência negativa com uma professora na instituição, bem

como dificuldades advindas da ausência de base escolar na Educação Básica, porém, revelou persistência necessária para enfrentar barreiras institucionais e sociais.

Nesse contexto, observamos um ponto em comum nas falas. A professoras M1 narrou: "*Tinha sim, receio, que será que eu vou conseguir, será? E quando entrei na faculdade nos primeiros dias de aula, eu fazia: 'meu Deus, o que é que eu estou fazendo aqui?"*. A professora M2 complementou: "*Eu tinha muita insegurança, eu acho que era uma coisa muito além da minha realidade*". Suas declarações revelam a insegurança diante do ambiente acadêmico e o medo de não conseguir se adaptar ao ritmo exigido no curso universitário. Tal sentimento está diretamente relacionado às particularidades do ingresso no ensino superior em uma fase mais madura da vida, aspecto destacado por Papalia e Feldman (2013), ao apontarem que a idade pode influenciar na forma como os indivíduos percebem e enfrentam desafios educacionais.

Nessas narrativas, encontramos também um ponto divergente no que concerne o incentivo do professor no desenvolvimento educacional do aluno, não importando o grau escolar que ele esteja. A professora M1 lembrou com carinho do "*incentivo de alguns professores[...]*". Demonstrou que o incentivo do professor se revela como essencial no desenvolvimento do aluno, independentemente da idade em que este retoma ou inicia sua formação.

Por outro lado, a professora M2 relatou um episódio de desmotivação provocado pela postura de uma docente durante o curso de graduação: "*Eu tive uma professora na faculdade que me desmotivou muito [...]. Fiquei arrasada, mas eu não desisti, porque eu nunca fui de desistir*". Esse relato evidencia como a atitude do professor pode influenciar significativamente a trajetória do estudante, seja no sentido de fortalecer sua determinação ou de enfraquecer sua confiança.

Sob a ótica de Charlot (2014), a relação com o saber é construída na interação, o papel do docente torna-se essencial para despertar no aluno a crença de que é capaz de aprender e progredir, mesmo diante das adversidades. Complementarmente, é importante ressaltar que as "virtudes docentes não resultam do acaso nem de uma suposta vocação, mas de um processo contínuo de formação científica, ética e profissional, que sustenta a prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano e educacional [...]" (Medeiros; Silva, 2025, p. 12).

Nesse mesmo fito, Almeida (1998) ressalta a importância da afetividade no processo educativo, reforçando que o apoio e a motivação transmitidos pelo professor ajudam o aluno a enfrentar medos e inseguranças, especialmente quando o ingresso no ambiente escolar ocorre

em fases mais maduras da vida. Complementando essa perspectiva, Passeggi (2014) aponta que a experiência formativa, mediada pela presença incentivadora do docente, possibilita ao sujeito ressignificar sua trajetória, atribuir novos sentidos à sua história e reconhecer-se como protagonista de sua própria aprendizagem.

Quando questionadas sobre as expectativas ao iniciar o curso de licenciatura em Pedagogia, as professoras demonstraram forte determinação em persistir, mesmo diante das adversidades. Suas narrativas evidenciam que a resiliência constituiu o eixo central de suas trajetórias universitárias, manifestando-se na capacidade de transformar dificuldades em motivação para a permanência e a conclusão do curso. Tal constatação revela como a força interna e a perseverança atuaram como elementos fundamentais para a realização de seus objetivos acadêmicos e profissionais. Analisemos:

> *As expectativas que eu tinha foi justamente o que, o que aconteceu, de fato, que era o curso realmente que eu queria e foi o que eu sempre quis. E só fez aumentar cada vez mais a minha força de vontade para permanecer e para concluir (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Eu fui meio assim, no automático, sabe? Eu não tinha muita expectativa, não. Eu queria cursar um curso superior. Que eu achava que se eu tivesse o curso superior já ia melhorar bastante a minha vida. Só que eu fui cursando, né? Eu fui gostando, fui exercendo, fui aprender na prática que a gente realmente aprende a ser professor na prática mesmo. Eu fui gostando e hoje eu não me vejo fazendo outra coisa [...]. A minha vivência, as minhas dificuldades, sabe, isso influenciou muito, muita coisa. Eu passei por muita coisa, eu casei muito cedo, aí aquilo foi me despertando, sabe? Para poder eu me libertar. Foi assim que eu consegui. Através de muito esforço, que nada na minha vida veio fácil. Por isso que eu acredito que ainda vou passar num concurso, porque tudo na minha vida é com muita dificuldade. [...] eu achei muito significativo. Porque eu acredito que eu dei mais valor a tudo. A cada passo que eu dei, a cada evolução, eu dei valor. Talvez se eu tivesse feito isso na minha adolescência. A gente precisa estudar. Já sabe o que quer. Eu digo assim: 'meu Deus, por que eu não tinha essa mentalidade quando era mais jovem?' Mas não tem como. A gente adquire isso durante a vida, né? A gente vai ficando mais velha, vai amadurecendo. Eu acredito que foi no tempo certo (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Podemos perceber, na narrativa da professora M1, *"[...] o que aconteceu, de fato, que era o curso realmente que eu queria e foi o que eu sempre quis. E só fez aumentar cada vez mais a minha força de vontade para permanecer e para concluir*", que o curso escolhido correspondeu às suas expectativas e fortaleceu ainda mais sua determinação. Essa afirmação vai ao encontro do que destaca Passeggi (2014) ao dizer que a construção da identidade e da trajetória de vida ocorre por meio da reflexão sobre experiências vividas, permitindo ao sujeito ressignificar obstáculos e consolidar sua formação pessoal e profissional. Ao se encontrar no curso de licenciatura, houve um fortalecimento identitário e também do seu vínculo com a docência, visto ser o que ela almejava como formação.

Da mesma forma, percebemos na narrativa da professora M2, quando disse: "*Eu queria cursar um curso superior. Que eu achava que se eu tivesse o curso superior já ia melhorar bastante a minha vida. [...] Eu fui gostando e hoje eu não me vejo fazendo outra*", que sua declaração comunga com Josso (2006). Para a autora, as histórias de vida constituem processos de aprendizagem contínua, nos quais os sujeitos aprendem a lidar com rupturas e desafios, desenvolvendo estratégias para prosseguir em seus projetos de vida. A partir do momento que ela foi conhecendo o curso, passou a gostar e se identificar com a profissão docente.

Continuamos a observar nas narrativas das docentes que as condições culturais e socioeconômicas se fizeram presentes no processo de suas trajetórias emancipatórias. Elas não apenas moldaram a capacidade de enfrentar vulnerabilidades, como destaca Minayo (2009), mas também permitiram às professoras atribuir novos sentidos às experiências adversas, transformando obstáculos em fontes de força e motivação, como ilustra a narrativa da professora M2: "*A minha vivência, as minhas dificuldades [...]. Eu casei muito cedo, aí aquilo foi me despertando para poder eu me libertar. E foi assim que eu consegui. Através de muito esforço, que nada na minha vida veio fácil*".

Outro ponto ressaltado pela professora M2 foi a importância de ter retomado os estudos em uma fase madura da vida. Sua narrativa nos faz refletir que nunca é tarde para buscar conhecimento, apesar de a sociedade estabelecer padrões e delimitar idades para cada etapa do percurso formativo dos sujeitos. Como observa Freire (1996), a educação deve ser entendida como um processo permanente de formação, no qual o sujeito é capaz de transformar sua realidade e assumir-se como agente ativo de sua própria história. Ao contrário das imposições sociais, a trajetória da professora M2 demonstra que o desejo de aprender e a determinação pessoal podem romper barreiras culturais e temporais, reafirmando que a educação é um processo emancipador e capaz de ressignificar experiências de vida.

Em síntese, vimos que embora apresentem narrativas diferentes, ambas compartilharam uma trajetória marcada por desafios, superação e fortalecimento da autonomia. Suas experiências corroboram a centralidade da educação como dispositivo emancipatório capaz de transformar a percepção sobre si mesmas e ampliar o papel da mulher na esfera pública e profissional. Por meio dessas narrativas, é possível compreender as (des)construções das identidades de gênero, revelando como normas e expectativas familiares influenciaram suas trajetórias e decisões, bem como que cada experiência acumulada permitiu dar sentido às escolhas e valorizar cada conquista, mesmo que tardia.

4.3 Experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência

No começo eu tinha medo. O medo me lembrou da necessidade de mudar meu pensamento, minha noção daquilo que faço como professora. Essa noção pode ser alterada pelo contexto

(Bell Hooks, 2013).

Dando continuidade à análise, nesta subseção nos voltamos para a segunda parte das entrevistas. A universidade, que antes se mostrava inalcançável para pessoas de classes populares, hoje representa um sonho possível para diferentes camadas sociais. Em tempo passado, as oportunidades eram escassas e praticamente inexistiam políticas de acesso ao Ensino Superior, de modo que ingressar em uma universidade pública era privilégio de quem possuía um poder aquisitivo relativamente elevado.

Configuração essa que se destacava principalmente na figura feminina. Um marco importante nesse processo foi a "Declaração da Quarta Conferência sobre as Mulheres", realizada em Beijing, em setembro de 1995, na qual foram analisadas diversas formas de discriminação contra jovens e mulheres, especialmente no campo da educação e da formação" (Delors, 1996, p. 197). Esse documento trouxe importantes reflexões e impulsionou a formulação de políticas que, ao longo dos anos, contribuíram para a ampliação do acesso e a valorização da presença feminina no Ensino Superior.

Essa ampliação do acesso ao Ensino Superior reflete-se diretamente nas trajetórias das professoras entrevistadas que, apesar dos desafios, encontraram na universidade a possibilidade de ressignificar suas histórias de vida e formação. Assim, dizemos, que está subseção se concentra no alcance do terceiro objetivo específico da pesquisa, qual seja: analisar experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência.

Dando sequência à análise das categorias produzidas a partir das narrativas, nesta primeira categoria do segundo momento de entrevistas, emergiu a **experiência universitária**. Para abrirmos esta subseção, recorremos à reflexão de Hooks (2013), que nos ajuda a simbolizar a experiência dessas docentes ao ingressarem na universidade após a meia-idade. É possível supor que o sentimento de medo tenha emergido nesse processo, diante do desafio de retornar aos estudos em um contexto acadêmico muitas vezes distante de suas realidades. No entanto,

conforme demonstraram suas narrativas, a necessidade e a determinação de buscar sua formação se mostraram mais fortes, revelando a coragem e a motivação que impulsionaram sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, compreendemos que o contexto vivenciado na licenciatura alterou suas percepções sobre si e o mundo.

A análise das narrativas das professoras M1 e M2 evidenciam que a experiência universitária, vivida em uma fase madura da vida, constituiu-se como um processo profundamente transformador e emancipatório, bem ao encontro do pensamento de Freire (1996). O ingresso na universidade não representou apenas a continuidade dos estudos, mas a possibilidade de reconstruir trajetórias pessoais e profissionais, marcadas por interrupções e desigualdades historicamente impostas às mulheres.

As docentes relataram que o início do curso foi marcado pelo sentimento de insegurança e deslocamento, especialmente devido à diferença etária em relação aos demais colegas. Nesse sentido, Josso (2010) destaca que os momentos de incerteza e estranhamento são constitutivos das experiências de formação, pois impulsionam o sujeito à reflexão e à reinvenção de sua própria trajetória. A professora M1 narrou sobre o início na formação.

> *Foi bem difícil, eu pensava que nunca ia conseguir entrar numa faculdade, mas quando vi meu nome na lista do vestibular, não acreditei. Estudando com jovens, me senti um pouco perdida, mas logo me inseri no meio delas e consegui realizar todas as atividades, nunca atrasei uma disciplina (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

A narrativa da Professora M1 revela o sentimento de não pertencimento que marcou o início da trajetória acadêmica depois da meia-idade, também demonstra a superação e o fortalecimento da identidade acadêmica e docente. Para Josso (2010), a formação é, antes de tudo, um "processo de formação de si" em que o sujeito reelabora sua compreensão do mundo e de si mesmo a partir das experiências vividas. Nesse sentido, o processo formativo da professora expressa a passagem de uma identidade marcada pela dúvida para uma identidade de reconhecimento e pertencimento à profissão docente (Josso, 2010).

A professora M2 também compartilhou uma vivência similar, marcada pelo esforço em adaptar-se a uma realidade acadêmica até então distante de sua experiência cotidiana.

> *Foi um pouco difícil, porque eu me sentia muito deslocada, a maioria do pessoal tudo na faixa etária certa e eu mais velha. Eu me sentia muito despreparada, mas fiquei, né? Fui. E tem umas professoras que apoiam muito a gente, onde tem uns que não lhe apoiam, você fica porque é teimosa mesmo (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Nessa narrativa, percebemos uma expressiva similaridade entre as vivências das professoras no início da formação. Ambas relataram o sentimento de insegurança, deslocamento

e o peso simbólico da idade como elemento que as diferenciava dos demais colegas. O termo "teimosa" adquire, nesse contexto, o significado de persistência e resistência diante dos obstáculos impostos pela trajetória formativa.

Após longos anos afastadas dos estudos, as participantes enfrentaram o desafio de readaptar-se ao ambiente universitário e de conciliar o tempo entre as múltiplas jornadas diárias, de trabalho, de cuidado familiar e de estudo, o que tornou o retorno ainda mais exigente. Apesar das adversidades, sustentaram-se em valores como a determinação e o desejo de superação, que lhes possibilitaram não apenas permanecer no curso, mas também vivenciar experiências de acolhimento, pertencimento e reconstrução de si, fortalecidas pela sensibilidade de docentes atentos às suas singularidades. A professora M1 relembrou, com emoção, uma experiência marcante.

> *Na disciplina de Antropologia da Educação, com a professora Ana Lúcia Aguiar, ela incentivou tanto a gente a não desistir jamais. Ela estudava a nossa história, fazia a gente se ver como universitárias, como sujeitos do próprio conhecimento. Essa disciplina fez com que eu jamais desistisse (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

Esse registro evidencia o potencial transformador da formação universitária quando se reconhece a história pessoal e a experiência de vida como dimensões formadoras. Essa perspectiva dialoga com Passeggi (2014), ao afirmar que a narrativa autobiográfica constitui um espaço de (re)significação da experiência e de produção de sentidos formativos. Evidenciando que a aprendizagem vai além do domínio de conteúdos, envolve um movimento contínuo de interpretação e reconstrução de si.

Na narrativa também se evidenciou o papel transformador do professor. Ao recordar que "*a professora Ana Lúcia Aguiar, [...] incentivou tanto a gente a não desistir jamais*", a participante denota o aflorar de sua subjetividade, expressa nas boas lembranças dessa docente. Essa experiência vai ao encontro do que afirmam Medeiros e Silva (2025, p.135), ao descreverem os "professores concebidos como inesquecíveis, os quais, por meio de suas virtudes, constroem marcas positivas nas trajetórias de escolarização de seus alunos". Assim, observamos que a presença inspiradora de certos professores ultrapassa o tempo e o espaço da sala de aula, permanecendo viva na memória afetiva e formativa daqueles que foram tocados por sua prática.

No entanto, nem todas as experiências foram positivas. As professoras também vivenciaram momentos de não reconhecimento e de desvalorização, revelando tensões no interior da própria universidade. A professora M2 compartilhou um episódio doloroso.

> *Uma professora disse que eu nem parecia estar numa universidade. Ela quis dizer que eu era muito fraca, que não sabia escrever. Eu fiquei arrasada, deu até vontade de desistir. Mas tinha muita professora boa que botava você para cima (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Esse registro demonstra como as relações institucionais podem tanto ferir quanto fortalecer os sujeitos em processos de formação. “Os próprios professores universitários [...], às vezes empregam noções essencialistas para constranger as vozes de determinados alunos; por isso, todos nós temos de vigiar sempre as nossas práticas pedagógicas” (Hooks, 2013, p. 117). A partir dessa narrativa, entendemos que docentes e instituições necessitam repensar suas atitudes e discursos, reforçando a importância de práticas pedagógicas libertadoras que valorizem a escuta e o respeito às diferenças e à identidade cultural dos alunos (Freire, 1979).

Nesse sentido, torna-se claro que a excelência no exercício docente não emerge do acaso, de dons naturais ou de uma vocação inata. “Pontuamos que suas virtudes não brotam do acaso, [...] porque o exercício no magistério requer formação científica e profissional, não se trata de sacerdócio ou execução laboral por amor” (Medeiros; Silva, 2025, p. 140). A prática docente requer conhecimento teórico, reflexão crítica e desenvolvimento contínuo de saberes pedagógicos capazes de promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes. Assim, a construção de uma prática pedagógica comprometida e transformadora exige engajamento reflexivo, fundamentação teórica e responsabilidade ética, articulando teoria e prática em busca de uma educação emancipadora e socialmente justa.

Dessa forma, as narrativas das professoras evidenciam que suas experiências universitárias, marcadas por desafios, inseguranças e motivações, constituíram um percurso de profundo crescimento. Mais do que superar obstáculos, elas construíram resiliência, reflexão crítica e capacidade de se reinventar continuamente, demonstrando que a formação docente na meia-idade é também uma trajetória de autoconhecimento e empoderamento. Esses relatos inspiram, portanto, a reconhecer que aprender e ensinar são processos indissociáveis capazes de transformar não apenas o sujeito, mas também a comunidade e o contexto social em que atua, reafirmando o poder transformador da educação.

Após a análise sobre suas experiências universitárias, avançamos para a análise do **“processo formativo na licenciatura em Pedagogia”,** identificado como a segunda categoria emergente do segundo momento de entrevistas. Nesse percurso, se elucida que a formação docente não se restringiu à dimensão teórica; ao contrário, as experiências práticas, o contato direto com a escola e o exercício do trabalho docente paralelo ao curso mostraram-se elementos fundamentais para a consolidação dos processos formativos. As professoras narraram:

> *As experiências vivenciadas é, como professora em sala de aula, o que me influenciou mais a entrar numa universidade, porque eu sempre sabia que tinha que ter algo a mais, porque eu tinha só um ensino médio [...], tinha que entrar na faculdade (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Eu achava que a pedagogia ia me ensinar a ser professora, mas é muito diferente. [...] Você aprende muito no dia a dia, na sala de aula. Era bom cursar e trabalhar ao mesmo tempo, porque a gente já via em prática o que aprendia (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

As narrativas das professoras M1 e M2 nos convidam a refletir sobre a histórica separação entre universidade e escola no âmbito da formação docente. Sob a ótica de Nóvoa (2019), essa dicotomia revela uma compreensão fragmentada do processo formativo. Para a universidade é atribuída a função de espaço privilegiado do conhecimento teórico e científico, voltado à pesquisa e à formação crítica e reflexiva; contudo, muitas vezes esse saber se distancia da realidade educativa, tornando-se estéril e desvinculado da prática. Por outro lado, à escola é conferido o papel de lugar do fazer pedagógico, da ação concreta e da experiência cotidiana, dimensões essenciais ao ser professor, mas que, quando não acompanhadas da reflexão teórica, tendem à repetição e à ação acrítica, impedindo a renovação das práticas e a formação crítica dos docentes (Nóvoa, 2019).

A integração entre teoria e prática, portanto, não é apenas desejável, mas essencial à construção da identidade docente. Como defende Nóvoa (1992), essa identidade se forja na confluência entre a trajetória pessoal e a ação pedagógica, sendo a experiência o eixo que sustenta o desenvolvimento dos professores. Falar em formação docente implica, assim, repensar o significado da prática pedagógica, reconhecendo-a como espaço de produção de saberes, de reflexão crítica e de transformação. Na mesma ótica, Brito (2006) diz que, nesse horizonte, o cotidiano da sala de aula deixa de ser mero cenário de aplicação de teorias para se tornar território fértil de aprendizagem e crescimento, no qual o professor constrói continuamente sua profissionalidade.

A professora M1 teve sua primeira experiência em sala de aula antes mesmo de ingressar na universidade, enquanto a professora M2 só vivenciou essa experiência quando já estava prestes a concluir a licenciatura. Apesar de trajetórias distintas, ambas destacaram a importância de que teoria e prática caminhem de forma articulada no processo formativo. Em síntese, suas narrativas testemunharam que separar essas duas dimensões é um equívoco, pois tanto a universidade quanto a escola apresentam limitações quando atuam de maneira isolada, sendo a integração entre ambas fundamentais para a formação docente. Nos termos de Nóvoa (1992, p. 7), a "ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de

formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente". Assim, a formação docente se fortalece quando teoria e prática se entrelaçam em um mesmo movimento de aprendizagem e transformação.

Dando continuidade à análise das narrativas, observamos que as professoras reconhecem a universidade como um espaço decisivo em seu processo de emancipação. Conforme Habermas (2005, p. 163), "a emancipação representa uma forma particular de autoexperiência, na qual o processo de autocompreensão se entrelaça com o desenvolvimento da autonomia". Essa autonomia, por sua vez, diz respeito à capacidade de estabelecer relações igualitárias e livres de coação, baseadas na autoexpressão e no reconhecimento do outro. Nessa perspectiva, Almeida (2005, p. 30) acrescenta que a "emancipação está associada à construção de uma identidade sustentada pela postura crítica diante do mundo, das relações sociais e de si mesmo". Desse modo, a universidade torna-se um espaço de libertação, aprendizado e construção de autonomia. Vejamos as narrativas:

> *Minha trajetória universitária mudou o meu modo de pensar, o meu modo de agir. O profissionalismo mudou muito. Eu queria mudar a minha realidade. Não queria continuar lá no passado. [...] Durante a licenciatura, sim, a minha experiência de vida com certeza mudou, porque quem vem de uma base, é, que do nível da sociedade né, de classe baixa, quando chega na universidade, é, tem uma trajetória de vida, sim, que precisa mudar isso e esse aprendizado contribuiu, essa minha experiência de vida contribuiu, sim, para o meu aprendizado, que eu queria mudar a minha realidade (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Mudou. Mudou muito. Que a gente, que para achar (silêncio), assim que mudou, mudou assim, como ver a docência de outra maneira, assim, se dedicar mais, preparar mais [...]. Em relação a minha pessoa. A gente vê de outra forma, a gente vê as coisas de outra, de outra, de outra forma. [...] Sim, ô, que para. Chega assim que há. Minhas dificuldades de sair de casa, deixar minhas filhas, minha casa, me dedicar ao curso, eu como mãe, como esposa, isso tudo contribuiu para eu dar mais valor, que realmente eu queria, entender o que eu queria melhorar, que ia crescer como pessoa, como profissional, e isso contou muito em várias situações, em momentos que eu queria desistir, mas eu olhava para trás e vi que não era o caminho, desistir, eu tinha que continuar, isso aí contribui muito em vários momentos (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Nessas narrativas, percebemos algo em comum entre as professoras: elas revelaram o caráter emancipador e transformador da formação, permitindo que se reconhecessem como protagonistas de suas próprias trajetórias. Esse entendimento dialoga com Freire (1979 p. 39), ao afirmar que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". A universidade, nesse contexto, atuou como mediadora nesse processo de descoberta e autonomia, possibilitando às docentes a construção de novas leituras de mundo e de si mesmas. Mais do que um espaço de aprendizado teórico, tornou-se

um ambiente de libertação simbólica das condições de subordinação que historicamente marcaram suas vidas (Freire, 1979).

Nessa perspectiva, os saberes das professoras, fundamentados em uma concepção emancipatória, emergem da problematização e da conscientização, favorecendo movimentos de empoderamento e transformação individual e coletiva (Freire, 1979). Assim, o processo formativo na licenciatura em Pedagogia dessas mulheres de meia-idade configurou-se como um espaço de reconstrução identitária, no qual se entrelaçam dimensões afetivas, sociais e cognitivas. O curso de Pedagogia, portanto, ultrapassou os limites de uma formação meramente técnica, consolidando-se como um processo de formação integral, em que o aprender se articulou de forma profunda ao ser e ao viver.

Desse modo, o percurso formativo das professoras M1 e M2 ilustra o que Josso (2006) denomina de trajetória formadora: um caminho onde cada experiência contribui para o surgir de novos significados e para a constituição de um sujeito mais consciente de sua história e de seu papel no mundo. A docência, nesse contexto, emergiu como espaço de (re)existência, em que o ensino é também um ato de autotransformação, resistência e amor, na perspectiva freireana de uma prática pedagógica comprometida com a liberdade e com a humanização.

Compreendemos, assim, que a formação docente é um processo de autoformação reflexiva, no qual a experiência, a narrativa e a prática pedagógica se entrelaçam na construção de sentidos existenciais e profissionais (Nóvoa, 1992; Freire, 1996; Josso, 2006; Passeggi, 2014). Desa forma, as trajetórias das professoras M1 e M2 exemplificam que formar-se professora, em idade madura, é também um ato de resistência, esperança e amor, que vai além do âmbito acadêmico.

Na próxima subseção, apresentaremos a análise da quarta Unidade de Sentido: “Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública”, construída a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). A subseção vai ao encontro do quarto objetivo específico da pesquisa, a saber: refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.

4.4 Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública

A imersão na docência constitui um espaço privilegiado de construção e reconstrução de saberes, no qual teoria e prática se entrelaçam de forma contínua. Freire (1996, p. 14), ao discutir sobre os “saberes necessários à prática educativa”, destaca que a formação docente deve caminhar lado a lado com a “reflexão crítica sobre a prática”, como condição essencial para a

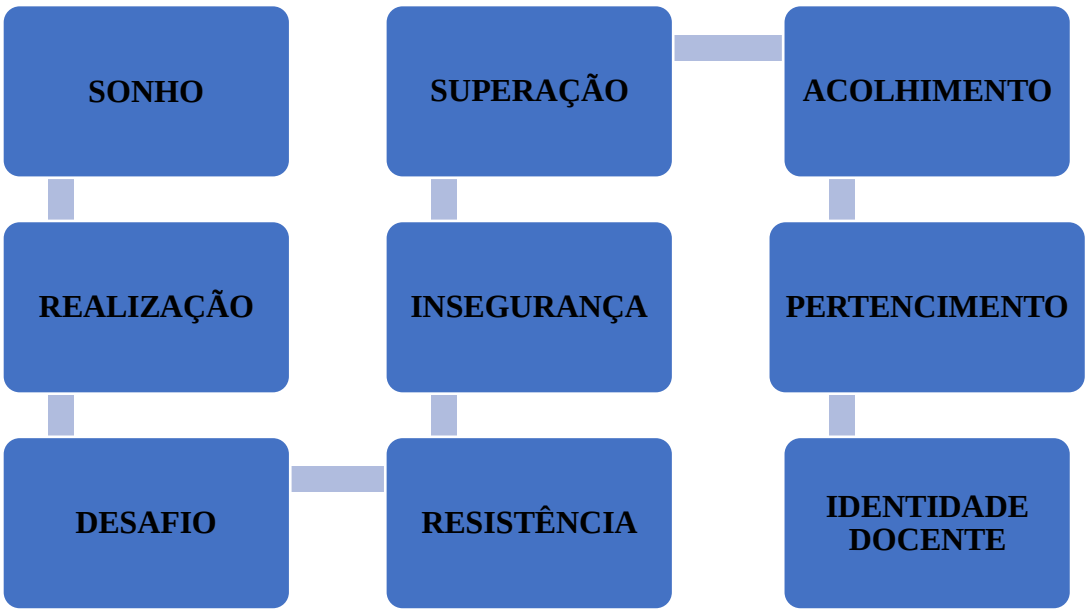
“autonomia do educador e do educando”. Essa perspectiva se evidencia nas trajetórias das professoras participantes que, ao adentrarem no contexto da escola pública, passaram a ressignificar suas experiências e a fortalecer sua identidade profissional.

Nessa mesma direção, Tardif (2014, p. 39) compreende que “os saberes docentes são saberes experienciais”, forjados no exercício cotidiano da profissão e incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de “saberes-fazer e saberes-ser”. Assim, a docência emerge como um processo de aprendizagem e de transformação, em que o ato de ensinar se converte, também, em um ato de formação de si.

À luz do que foi percorrido até aqui, chegamos a um momento de especial relevância na pesquisa, reconhecido como um ponto de significância no processo de formação e educação escolar das participantes. Nesta etapa, elas compartilharam suas experiências de imersão na docência no ensino público, revelando como os aprendizados construídos ao longo da trajetória formativa se materializaram na prática pedagógica cotidiana. Orientados pelo quarto objetivo específico do estudo, que buscou refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública, desenvolvemos a análise das narrativas, a partir do qual aflorou a categoria emergente relacionada à **prática docente na escola pública**.

Com base no movimento de análise das narrativas, construímos a figura 11 que traduz um pouco da experiência das professoras de meia-idade na escola pública, revelando tanto os aspectos individuais quanto coletivos de sua trajetória nas instituições escolares.

Figura 9 – Palavras-chave sobre a experiência na docência na escola pública



Fonte: Autoria Própria (2025).

O sonho de ensinar e sua realização na prática cotidiana refletem a concretização de um projeto de vida, enquanto os desafios e a resistência apontam para o enfrentamento de barreiras institucionais, sociais e pessoais, que exigem reflexão constante sobre a própria prática pedagógica.

A insegurança, presente no início da carreira, convive com a superação diária, que se alimenta do aprendizado contínuo. Sentimento esse que vai ao encontro das palavras de Gurgel e Medeiros (2023, p. 3), ao citarem que, "concluir uma licenciatura não é o suficiente para uma prática pedagógica que promova o ensino com qualidade nas salas de aula [...]". Pois, mais do que se graduar, o professor é um eterno aprendiz, devendo buscar sempre formação contínua. De acordo com Tardif (2014), à docência se constrói, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto a identidade docente em constante transformação.

As narrativas que se tecem a seguir certamente ecoam muitas vozes, carregando consigo sonhos, desafios, resistências e conquistas. Elas não apenas revelam trajetórias individuais, mas também refletem experiências compartilhadas de superação, aprendizado e construção da identidade docente. Ao questionarmos sobre como as professoras se sentiram ao ingressar na docência durante a meia-idade e ao assumirem-se como profissionais licenciadas na escola pública, percebemos que sua imersão na docência representa um espaço de reflexão e consolidação de saberes, onde a experiência prática se entrelaça com a formação pessoal e profissional. Vejamos:

> *Foi a realização de um sonho. Ainda não é totalmente um sonho porque não consegui me efetivar em nenhum dos órgãos públicos, ainda. Ainda tenho, ainda estou correndo atrás, mas foi um sonho, que você é, é, está numa sala de aula licenciada faz toda diferença. E fez toda diferença na minha vida (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Olha, como eu já tinha um pouco de experiência de escola privada, só que a gente sabe que a realidade é totalmente diferente. Mas foi muito positivo porque eu já tinha um pouco de experiência, e na escola pública a gente se sente mais à vontade. Não sei se todo mundo se sente assim, a gente se sente mais acolhida, se sente mais à vontade. Eu achei que ia ser mais difícil, mas não, eu gostei muito dessa escola pública. A gente sabe que a clientela é outra, né? Mas foi muito bom (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Em análise das declarações das duas professoras, são identificáveis versões convergentes quanto à imersão na docência na escola pública. A professora M1 descreveu sua inserção na sala de aula como "a realização de um sonho", ainda que incompleto diante da ausência de estabilidade profissional. Sua fala revela a dimensão afetiva da docência, marcada pelo sentimento de conquista e pertencimento, mesmo em meio às limitações estruturais e às incertezas do trabalho temporário.

Já a professora M2 evidenciou o contraste entre suas experiências anteriores em escolas privadas e o acolhimento percebido na escola pública. Sua narrativa destacou o sentimento de identificação com o ambiente, reconhecendo as diferenças entre as realidades escolares, mas valorizando o caráter mais humano e inclusivo do ensino público. Ambas as narrativas revelam o significado formativo e transformador da prática pedagógica, que ultrapassa a dimensão técnica e se inscreve na constituição identitária dessas professoras de meia-idade. Nesse sentido, a docência na escola pública é percebida não apenas como espaço de atuação profissional, mas como território de realização pessoal, de reconhecimento e de afirmação de suas trajetórias de vida e formação.

Nessa perspectiva, Freire (1996) compreende a educação como uma prática de liberdade e a escola pública como um espaço de humanização e emancipação, em que o ato de ensinar se transforma também em um ato de aprender e de intervir no mundo. Essa concepção é ampliada por Hooks (2013, p. 197), ao afirmar que "a liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula", evidenciando que a transformação educativa exige tanto reflexão crítica quanto ação concreta no cotidiano escolar.

Dessa forma, as falas das professoras evidenciam o quanto a imersão na docência foi significativa e fortalecedora, representando para elas não apenas uma realização pessoal, mas também a confirmação de um processo formativo que ressignificou suas trajetórias e consolidou o sentido de pertencimento à profissão. Contudo, suas narrativas também revelaram que o ingresso na docência durante a meia-idade foi permeado por desafios, tanto de ordem pessoal quanto social.

Em suas narrativas, emergem o sentimento de insegurança, o medo e a resistência diante dos preconceitos relacionados à idade, à capacidade profissional e ao domínio dos saberes pedagógicos. Esses relatos evidenciam que o processo formativo e a inserção na carreira docente, nesse momento da vida, exigiram delas coragem, persistência e autoconfiança para enfrentar olhares de descrédito e situações de discriminação.

> *Desafios a gente enfrenta sempre, todos os dias e principalmente na profissão docente, depois da meia-idade existe preconceito, existem é, olhares de, de repúdio por parte de alguns colegas, que às vezes acham que você não é capaz por conta de você estar, até mesmo de alunos, alunos que olham para você e dizem que não tia, você não pode, você já está velha, você não é capaz porque você já está velha e a gente enfrenta assim, é, muitos desafios ao ingressar na meia-idade (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Sim (risos), eu me sentia muito desafiada porque eu me perguntava, eu sou muito insegura e eu me perguntava se eu ia dar conta, tanta professora já experiente, muitos anos e está iniciando, será que eu ia ter domínio de sala de aula? Será que eu ia dominar os conteúdos? Essas questões eu tinha muita dúvida, era muito desafiador para mim. Mas deu certo. Quando eu iniciei na escola, todo dia entrava numa sala diferente, era professora volante. Depois a diretora perguntou se eu queria ficar na sala do primeiro ano. Aí, eu fiquei com muito medo de não dar conta, mas graças a Deus, deu tudo certo (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

A narrativa da professora M1 pontua a presença de barreiras simbólicas e sociais enfrentadas por mulheres que ingressam na profissão docente durante a meia-idade. O preconceito etário, expresso nos olhares e comentários de colegas e alunos, reflete uma cultura que associa a capacidade profissional à juventude, desvalorizando as experiências e saberes acumulados ao longo da vida. Lachman (2004) explica que a meia-idade é um período de intensas transições psicossociais, em que o indivíduo vivencia tanto sentimentos de realização quanto o enfrentamento de estigmas sociais relacionados ao envelhecimento. Essa fase, portanto, demanda ressignificação da própria identidade, especialmente em contextos profissionais que valorizam o novo e o imediato.

A professora M2 também compartilhou desse sentimento ao afirmar: "*tanta professora já experiente, muitos anos e está iniciando, será que eu ia ter domínio de sala de aula? Será que eu ia dominar os conteúdos?*". Sua narrativa evidencia a insegurança que acompanha o ingresso tardio na carreira docente, em meio a comparações com colegas mais jovens e experientes. Essa sensação de inferioridade e dúvida quanto à própria competência profissional reflete, como destacam Vieira, Santos e Oliveira (2022), as marcas do preconceito etário e de gênero, que frequentemente colocam em questão a capacidade intelectual e profissional das mulheres de meia-idade. Para essas autoras, o retorno aos espaços formativos e profissionais após os 40 ou 50 anos constitui um movimento complexo, pois desafia estereótipos e reafirma o valor da experiência como dimensão legítima da formação e da atuação profissional.

Assim, as narrativas das professoras M1 e M2 inferem que, embora permeadas por desafios e preconceitos, suas trajetórias na docência também representam um processo de reafirmação identitária e de luta por reconhecimento em que o ato de ensinar se torna igualmente um ato de se (re)constituir como mulher e profissional. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) reforça que a formação docente ocorre na intersecção entre o pessoal e o profissional, sendo a escola o principal espaço de construção da identidade do professor e de ressignificação de sua prática.

Suas narrativas denotam que o exercício da docência, especialmente quando vivenciado na meia-idade, é atravessado por múltiplas dimensões que vão além da prática pedagógica. O cotidiano escolar exige delas não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas habilidades

relacionais e emocionais para lidar com colegas, estudantes e com as diversas demandas da vida pessoal e familiar. Essas mulheres demonstram, em suas narrativas, o compromisso ético e afetivo com o trabalho educativo, marcado por uma postura colaborativa, sensível e engajada. Ao mesmo tempo, revelam o esforço contínuo de equilibrar o tempo dedicado à escola com as responsabilidades domésticas, reafirmando a importância da organização e do cuidado como estratégias para manter o equilíbrio entre os papéis de professora, mãe, esposa e mulher, como também a importâncias das boas relações no ambiente de trabalho. Elas narraram:

> *Eu sempre tenho, procuro ter uma boa relação, tenho e sempre tive, mantenho esse meu perfil de ser uma colega de trabalho, de trabalhar em grupo, de sempre dar o meu melhor onde eu estou trabalhando. A relação com os meus alunos sempre foi a melhor possível, tanto que eu tenho alunos já formados, alunos já com licenciatura, com alguns até ingressando já em mestrado e continuam me chamando de tia. E isso nos orgulha muito, deixa a gente muito feliz quando encontra um ex-aluno e ele tem aquele reconhecimento do trabalho que você fez, o que você fez por ele. [...] É, existem as demandas da vida, da nossa vida pessoal, da vida familiar e as demandas da escola, mas a gente tenta conciliar para que não sobrecarregue nenhuma e nem outra. Tem que ter sempre uma rotina, que a gente tem que manter uma rotina tanto em casa quanto na sala de aula para não fugir do, do ritmo (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Onde eu trabalho, eu me dou muito bem com todo mundo, minha relação é muito boa com todos. Com colegas, com estudantes, é bem positiva. Nunca tive problemas, graças a Deus, com nenhum colega de trabalho, nem com os estudantes também. É bem desafiador, porque, é, a gente tem muita coisa, muita tarefa, muita responsabilidade, né? A gente sabe que a gente acaba trazendo as atividades, trabalho da escola para casa. E é muito, muita coisa para a gente dar conta. Mas a gente tem que conciliar da melhor maneira possível e dar tudo certo. A gente deixa um pouquinho de cada de lado, assim vai dando certo (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Nas narrativas das professoras, é possível identificar, a partir de suas trajetórias na educação, um conjunto de ações que revelam o compromisso em manter relações cordiais e cooperativas entre seus pares. Suas narrativas demonstram que o exercício da docência, quando construído de forma colaborativa e afetiva, ultrapassa o âmbito da transmissão de conhecimento e se transforma em um espaço de crescimento pessoal e coletivo. Freire (1996) compreende a educação como uma prática relacional, sustentada pelo diálogo, pelo respeito e pela amorosidade, elementos que fortalecem as relações humanas e a construção de uma prática pedagógica emancipadora.

Complementando, Lachman (2004) observa que, na meia-idade, os indivíduos tendem a valorizar mais as relações significativas e a buscar o equilíbrio entre as dimensões pessoal e profissional, atribuindo sentido e reconhecimento às próprias ações. Nesse contexto, as professoras demonstraram que a docência, mais do que uma profissão, constitui-se como um

território de afeto, pertencimento e reinvenção de si, onde o ensinar e o viver se entrelaçam em um processo contínuo de formação, amadurecimento e emancipação.

Outro ponto recorrente nas narrativas é a sobrecarga de responsabilidades: ambas as professoras enfatizaram que frequentemente levam o trabalho da escola para casa, o que compromete o tempo destinado à família e às atividades domésticas, uma vez que também são responsáveis pela manutenção do lar. Essa experiência de acúmulo de tarefas evidencia a dupla jornada enfrentada por muitas mulheres, especialmente aquelas inseridas na docência, que historicamente foi associada ao cuidado e à extensão das funções maternas. Conforme analisa Almeida (1998), a mulher carrega consigo o peso de uma cultura patriarcal que naturaliza sua dedicação integral à família e ao trabalho, impondo-lhe múltiplas exigências sociais.

Nesse mesmo sentido, Apple (1987) e Hypolito (1997) discutem o processo de intensificação do trabalho docente, destacando como as condições estruturais e organizacionais da escola impactam diretamente na rotina dos professores, ampliando as demandas e reduzindo o tempo destinado ao descanso e à vida pessoal. Assim, as narrativas das professoras revelam não apenas o amor e o comprometimento com a profissão, mas também as tensões cotidianas que marcam o fazer docente feminino, em um cenário em que o trabalho escolar e o doméstico se entrelaçam e se sobrepõem.

Ao narrarem sobre o dia a dia na escola pública, destacando o que consideram mais positivo e também negativo em sua atuação como professoras na meia-idade, percebemos que ambas revelam uma forte identificação com o contexto da educação pública. As narrativas apontam que, embora existam inúmeros desafios, como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e o estresse cotidiano, há também um sentimento de compromisso com os alunos.

> *Nunca atuei em escola privada, não é meu perfil, meu perfil de professora é de escola pública mesmo, nunca gostei, nunca, já recebi convites para a escola privada, mas nunca aceitei. E o que eu acho positivo é que a escola pública ela tem seus desafios, tem suas dificuldades, mas também tem os pontos positivos, que você fica mais à vontade, eu acho que a gente fica mais à vontade para elaborar um plano de aula, para trabalhar, para administrar a sua aula de que na rede privada, que eu também nunca trabalhei na rede privada, mas eu me identifico muito com o setor público, com a classe mais baixa também, é tanto que eu gosto de trabalhar em escolas que seja de periferia, que escola de zona rural, é onde eu me identifico mais para atuar (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *É assim, o meu dia a dia em sala de aula é aquela rotina, né? [...] chego já quase de tarde em casa, tem uma correria, mas eu gosto, sabe? Não tenho muita dificuldade nesse sentido não. O positivo de tudo é porque a gente a cada dia adquire mais experiência, a gente vê que os alunos gostam muito da gente e isso é muito positivo. A gente vê a evolução deles, quando a gente chega no início do ano a gente tem aquele impacto, quando a gente pega a turma, quando a gente entrega já é outra realidade, eles desabrochando, é muito, é muito significativo isso, aí a questão, essa questão da*

> *idade né, a gente às vezes se sente um pouco insegura, mas é bom também. A idade traz experiência, traz maturidade, coisa que quando a gente é jovem não tem, eu não me arrependo, ser professora agora nessa idade, gostaria de ter iniciado mais cedo, não deu. Não vejo nada negativo, negativo às vezes é o estresse do dia a dia, você planejar uma aula e não dá certo aquela aula do jeito que você planeja, mas eu acredito que todo professor passa por isso, aquela angústia, será que eu vou dar conta, será que os alunos vão avançar ao chegar ao final do ano? Eu tenho conseguido atingir a minha meta, meus objetivos (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

As narrativas das professoras M1 e M2 revelam uma identificação com a escola pública, compreendida não apenas como espaço de trabalho, mas como território de pertencimento, compromisso social e realização pessoal. A professora M1, ao afirmar que "*sempre foi da escola pública*" e que "*nunca quis trabalhar na privada*", demonstra um vínculo afetivo com o ensino público, reafirmando o sentido político da docência como escolha e compromisso social.

Essa identificação reflete o que Freire (1987) denomina de engajamento com os oprimidos, uma postura que transcende o ato de ensinar para se tornar uma prática de solidariedade e busca por justiça social. A escola, nesse sentido, é vista como espaço de luta e de liberdade pedagógica, em que o docente atua com autonomia e criatividade, mesmo diante das limitações estruturais impostas pelo sistema público de ensino.

A narrativa da professora M2 reforça essa compreensão ao destacar que, apesar da rotina exaustiva, o convívio diário com os alunos e a percepção do progresso deles constituem os aspectos mais gratificantes de sua trajetória docente. Para ela, a maturidade e a experiência adquiridas ao longo da vida tornam-se aliadas no enfrentamento das dificuldades cotidianas e na consolidação de uma prática mais reflexiva.

Josso (2006) enfatiza que o sujeito em formação se transforma à medida que ressignifica suas experiências, é exatamente isso que observamos nas falas das professoras, uma aprendizagem existencial que não se restringe aos saberes técnicos, mas que envolve afetos, inseguranças, conquistas e reconstruções de sentido. A docência, nesse contexto, é também um processo de autoconhecimento e reconstrução identitária.

Entretanto, as narrativas também revelam as tensões que atravessam o exercício docente na meia-idade, marcadas pelo cansaço, pelo estresse e pela sobrecarga de trabalho. Esses sentimentos estão intrinsecamente ligados às condições precárias da escola pública e às múltiplas demandas que recaem sobre as professoras, configurando o que Hypolito (1997) e Nóvoa (1992) descrevem como a crise de identidade docente, resultado da desvalorização do magistério e da intensificação do trabalho dos professores. Ainda assim, ambas expressam uma postura de resistência e resiliência, ao reconhecerem o valor da experiência e ao celebrarem o avanço dos alunos, reafirmam a dimensão potencializadora da profissão.

Dessa forma, as narrativas das professoras M1 e M2, quando analisadas conjuntamente, permitem compreender a docência na meia-idade como um espaço de conciliação entre desafios e realizações, em que o ser professora é continuamente ressignificado a partir das vivências e aprendizagens acumuladas. Essa etapa da vida, longe de representar um limite, constitui-se como momento de plenitude e maturidade profissional, no qual a prática pedagógica é atravessada pela sabedoria da experiência e pela consciência de sua função social. Assim, confirma-se a concepção de Passeggi (2014) de que a formação é um processo permanente, construído nas tramas da vida e nas múltiplas experiências que constituem o sujeito.

As narrativas analisadas evidenciam que a docência na escola pública, especialmente vivida na meia-idade, é permeada por desafios estruturais, mas também por fortes vínculos afetivos, éticos e sociais. Para essas mulheres, a prática pedagógica ultrapassa a dimensão profissional e assume contornos identitários e existenciais, enraizados em histórias de vida marcadas pela resistência, pela experiência e pela busca por reconhecimento.

Nesse sentido, Hooks (2013, p.198) ressalta que "o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, aumenta nossa capacidade de conhecer". Compreende, assim, a docência como um espaço de reconstrução de si e de ampliação do saber, conduzindo à reflexão sobre outro aspecto central da formação: o papel das vivências anteriores à docência na constituição da prática pedagógica atual, tema que emerge nas próximas narrativas.

> *Minha vivência anterior contribuiu, sim, para a minha prática, porque como já falei antes, venho de uma classe baixa, zona rural, filha de agricultores, e sempre tive esse, esse sonho. Era um sonho que eu sempre mantive de ser professora. Eu sempre achei muito bonita a profissão, professora. Aí, isso fez com que eu continuasse, fizesse a minha prática, e principalmente na escola pública, é onde eu me identifico na escola pública (Professora M1, Caraúbas – RN, 2025).*

> *Contribuiu, contribuiu um pouco, mas a cada dia que a gente vai tendo experiência, a gente vai aprendendo todo dia uma coisa nova. lógico que tudo que a gente traz é de bagagem, né? Para nossa vida profissional, mas trouxe como experiência muito coisa, mas eu acredito que com o tempo a gente vai adquirir maturidade e essa maturidade é muito positiva para o nosso dia a dia na sala de aula (Professora M2, Caraúbas – RN, 2025).*

Ao refletirem sobre suas trajetórias antes de ingressarem na profissão, as professoras reconhecem que suas experiências de vida exerceram influência sobre sua forma de ser e agir como educadoras. A professora M1 destaca que sua origem na zona rural e sua condição de filha de agricultores contribuíram para a construção de um olhar sensível e comprometido com a realidade dos alunos das classes populares. Sua narrativa revela o entrelaçamento entre história pessoal e escolha profissional, reafirmando o pertencimento à escola pública como

espaço de identificação e realização. Nesse sentido, percebemos o que Passeggi (2014) denomina de formação ao longo da vida, em que a trajetória pessoal se torna dispositivo para a constituição da identidade docente.

A professora M2 reconheceu que suas experiências anteriores tiveram relevância para sua prática docente, mas ressaltou que é na vivência cotidiana da sala de aula que a maturidade se consolida e a aprendizagem se aprofunda. Nesse processo, o tempo, a prática e o diálogo com os alunos atuam como mediadores do desenvolvimento profissional, tornando a docência um espaço em constante construção. Essa percepção converge com Josso (2006), para quem a formação ocorre por meio de uma reflexão contínua sobre as experiências vividas, que transforma o sujeito e amplia seu repertório de saberes.

De modo complementar, Hooks (2013) enfatiza a importância de conectar o pessoal com o acadêmico, destacando que, à medida que os alunos reconhecem sua singularidade, tornam-se mais receptivos ao aprendizado, uma ideia que ressoa com a compreensão da professora sobre o papel da experiência e da reflexão na prática docente.

Assim, as narrativas de M1 e M2 reforçam que a docência na escola pública não nasce apenas da formação acadêmica, mas de um mosaico de experiências anteriores, marcadas por trajetórias de luta, superação e pertencimento. O passado, longe de ser um ponto de partida isolado, constitui-se como elemento ativo na prática pedagógica presente, conferindo-lhe sentido e profundidade. É neste sentido que Freire (1991, p. 58) afirma que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, [...]”, afirmação que vai ao encontro das narrativas das professoras. Elas não nasceram educadoras, tornaram-se educadoras mediante sua formação e suas vivências na escola pública.

5 ATOS CONCLUSIVOS: TODO FIM É UM NOVO COMEÇO

> *Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.*
>
> *(Paulo Freire, 1996)*

Finalizar esta dissertação é, ao mesmo tempo, um ato de conclusão e de recomeço. As reflexões aqui reunidas não se findam nas páginas escritas, pois continuam a reverberar nas trajetórias das mulheres que inspiraram este estudo e na pesquisadora que o conduziu. Este percurso investigativo foi tecido pelas raízes camponesas que sustentam identidades, pelas memórias que ressignificam o vivido e pelos saberes que se transformam no encontro entre experiência e formação. Assim, mais do que um produto acadêmico, este trabalho representa um processo de (trans)formação pessoal, profissional e existencial, que reafirma o poder da narrativa e da educação como caminhos de emancipação e de reconstrução de si.

Nesta pesquisa, abordamos os processos formativos e de imersão na docência de professoras de meia-idade. No início do estudo, resgatamos a narrativa da própria pesquisadora, revelando aspectos de seu percurso pessoal e acadêmico que a motivaram a eleger o tema como objeto de investigação. Suas experiências enquanto mulher de meia-idade suscitaram reflexões fundamentais para a construção deste trabalho, especialmente no que diz respeito à inserção e à permanência de mulheres nessa faixa etária na escola pública e aos sentidos atribuídos por elas à prática docente.

O problema de pesquisa foi delimitado: Quais processos formativos vivenciam professoras de meia-idade em cursos de licenciatura e de imersão na docência na escola pública? Com base nesse problema investigativo, estabelecemos como objetivo geral: analisar os processos formativos de professoras de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública. Para atingir este objetivo geral, foi sinalizado os seguintes objetivos específicos: a) discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas; b) evidenciar as principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade; c) analisar experiências no curso de licenciatura

que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; e d) refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.

Para a condução da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, adotando como método a pesquisa (auto) biográfica e com histórias de vida. A técnica utilizada para a produção dos dados foi a entrevista reflexiva. A técnica de análise de dados foi Análise Textual Discursiva. Além disso, realizamos um levantamento da produção acadêmica no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre a temática "feminização do magistério", temática que se associa ao tema do estudo. Participaram do estudo, duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ambas tiveram sua formação e inserção no magistério durante a meia-idade e residem na cidade de Caraúbas – RN.

Novamente, destacamos que no primeiro procedimento metodológico desta pesquisa, foi realizado um balanço da produção acadêmica sobre a feminização do magistério, sem a utilização de um recorte temporal específico. Essa análise possibilitou uma visão ampla do campo investigativo, permitindo compreender as principais tendências da pesquisa educacional relacionadas ao tema. Além disso, contribuiu para a identificação de lacunas ainda pouco exploradas, as quais orientaram e justificaram a escolha do enfoque adotado neste estudo. Há quase uma inexistência de pesquisas voltadas para professoras de meia-idade.

No que se refere à análise das entrevistas reflexivas realizadas com as professoras, reafirmamos as reflexões construídas ao longo desta pesquisa, ampliando a compreensão acerca das experiências formativas dessas mulheres. Para a organização e interpretação das narrativas, foram definidas seis categorias de análise, a partir de unidades de sentido preestabelecidas, que possibilitaram um olhar mais sensível e aprofundado sobre os diferentes aspectos que atravessam suas trajetórias.

Na **primeira categoria**, discutimos as *práticas sociais ancoradas no patriarcado*, evidenciando como as relações de gênero e as heranças culturais no campo ainda exercem influência sobre a vida e a formação das mulheres. Na **segunda categoria**, abordamos a *motivação e a emancipação pela educação*, destacando como o ingresso na universidade e o exercício da docência se constituem em experiências transformadoras, capazes de romper com padrões históricos de subordinação e abrir caminhos para a autonomia e o reconhecimento de si como sujeito de saberes e direitos.

A **terceira categoria**, *condições socioeconômicas e realidade cultural*, permitiu compreender os desafios estruturais enfrentados pelas mulheres, que atravessaram contextos de desigualdade social e limitações materiais, influenciando suas trajetórias acadêmicas e

docentes. A **quarta categoria**, a *experiência universitária,* foi analisada como um espaço de ampliação de saberes, vivências e redes de apoio, no qual a pesquisa evidencia a interação entre aprendizado formal, desenvolvimento pessoal e construção de identidades profissionais.

A **quinta categoria**, *o processo formativo na licenciatura em Pedagogia*, enfatizou a importância da articulação entre teoria e prática, evidenciando como a experiência cotidiana na formação fortalece competências profissionais. Por fim, a **sexta categoria**, *prática docente na escola pública*, revelou como o exercício da docência se constitui como espaço de reflexão, atuação ética e construção de identidade profissional, consolidando os saberes adquiridos e permitindo a efetiva inserção das professoras no contexto educacional.

A síntese dessas categorias permite afirmarmos que a trajetória das professoras de meia-idade é marcada por um contínuo entrelaçamento de experiências pessoais, formação acadêmica e prática docente. O ingresso na universidade e a atuação na escola pública vão além da aquisição de saberes formais; constituem-se como espaços de construção de identidade, emancipação e ressignificação das experiências de vida. Ao refletirmos sobre desafios, conquistas e aprendizados, percebemos que a formação docente dessas mulheres envolve dimensões afetivas, culturais e sociais, reforçando a importância de compreender a docência como prática entrelaçada à história e às memórias de quem ensina.

Entre memórias que persistem e saberes que se constroem, as trajetórias das professoras de meia-idade revelam que ensinar é também aprender consigo mesma. Suas raízes camponesas, carregadas de história, limitações e afeto, atravessam cada experiência acadêmica e docente, imprimindo sentido e profundidade ao exercício da educação. Neste entrelaçar de vivências, desafios e conquistas, a formação não se esgota em diplomas ou técnicas, mas floresce na construção de sujeitos conscientes, capazes de transformar a si e àqueles que encontram pelo caminho. Assim, encerrar esta pesquisa é reconhecer que cada história, cada memória, cada aprendizado vivido se tornam sementes de emancipação, de reflexão e de possibilidades, prontas para germinar no terreno fértil da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev.1996.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/62705/32369. Acesso: 07/07/2024.

ALMEIDA, J. S, de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D. et al. (Org.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-96. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **Revista História da Educação**, v. 11, n. 22, p. 61-86, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3216/Resumenes/Resumo_321627126008_5.pdf acesso em: 22/10/2024.

ALMEIDA, J. A. M. **Sobre a anamorfose:** identidade e emancipação na velhice. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2005.

AMARAL JUNIOR, J. C. Educação para mulheres: análise histórica dos ensinamentos de economia doméstica no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 52, p. 275-285, 2013.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 3-14, fev., São Paulo, 1987.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. de . Desenvolvimento profissional de formadores de professores: classificações das relações estabelecidas com estudantes de graduação. **Rev. Diálogo Educ**. [on-line]. 2021, vol.21, n.68, pp.27-48. Epub 11 de maio de 2021. ISSN 1981-416X. https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ds02 .

ASSUNÇÃO, A. Á; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. Vol.30, n.107, 2009.

ÁVILA, R. C; PORTES, É. A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**. v.20 n.3 Florianópolis Sept./Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução Milliet, S. 2 a. ed. Obra original de 1949. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BESSA, Bráulio. *O lugar em que nasci e fui criado*. Tudo é Poema, 2020. Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-o-lugar-em-que-nasci-e-fui-criado/. Acesso em: 11 set. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 21 ago. 2022.

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de psicologia Social** / Ecléa Bosi – São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Junior/Downloads/01%20-%20Eclea%20-%20A%20subst%C3%A2ncia%20social%20da%20Mem%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 30/09/2024.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**/Pierre Bourdieu tradução Maria Helena Ted. Kühner. - 11° ed. - Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Saiba mais sobre o panorama das mulheres na educação básica.** Gov.br – Ministério da Educação - 2023. Disponível em: Link: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica. Acesso em: 01/11/2024.

BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero** [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade / Judith P. Butler; tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. recurso digital. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf. Acesso em: 10/10/2025.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. Formação Continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, set-dez 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07. Acesso em: 20/10/2024.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e as relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n.2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago. 1996.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed.

CHARLOT, B. (2001). **Da relação com o saber às práticas educativas.** Porto Alegre: Cortez Editora, 2014.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221–236, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465039_A_pesquisa_qualitativa_em_ciencias_humanas_e_sociais_evolucao_e_desafios. Acesso em: 29 Jan. 2025.

CHUEKE, G. V. e LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 128. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Junior/Downloads/12974-Texto%20do%20artigo-62054-1-10-20120104.pdf. Acesso: 14/09/2024.

CONNEL, R. W. (1995). **Políticas de Masculinidade**. Educação e Realidade, 20(2), 185-206.

CORALINA, Cora. Assim eu vejo a vida. Folha de São Paulo, **Caderno Folha Ilustrada**, Cidade de São Paulo, 4 jul. 2001. Inédito em livro.

COSTA, Cléria Botêlho da. Uma História Sonhada. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 52-65, 1997. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7954/1/ARTIGO_Uma%20Hist%c3%b3ria%20Sonhada.pdf. Acesso em: 20 ago 2024.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. UNESCO – Setor de Educação – Brasil - Fundação Faber Castell. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2010. Publicação original (UNESCO). Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 17/10/2025.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Desafio**. Dicionário on-line. Disponível em: https://www.dicio.com.br/desafio/. Acesso em: 15 jan. 2026.

FREIRE, P**. Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FERNANDES, F. A História da Educação no Brasil. **Catálogo de série. MultiRio**. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-historia-da-educacao-feminina. Acesso em: 30/10/2024.

GASPARINI, S.M; BARRETO, S.M; ASSUNÇÃO, A.Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 17/12/2024.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília - DF: Editora da UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GURGEL, V. de F. A.; Medeiros, E. A. De. Formação Continuada de Professores e Tecnologias Digitais: um balanço da produção acadêmica (2017 – 2021). **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, p. e28018, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246. 2023.v28.39734. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39734. Acesso em: 18 out. 2025.

GURGEL, V. de F. A. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais:** um estudo com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do município de Assú RN. / Vanessa de França Almeida Gurgel. -, Mossoró, RN, 2024. 165 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024. Orientador. Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

HABERMAS, J. (2005). **Diagnóstico do Tempo** (F. B. Siebeneichler, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero, SP: Papirus, 1977. (**Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**). 2. ed. [E-book]. / Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LACHMAN, M. E. Development in midlife. **Annual Review of Psychology**, v. 55, p. 305–331, 2004. (Traduzido para a Língua Portuguesa).

LEONEL, S. B.; GARCIA, Agnaldo. Mudanças Percebidas na Relações Familiares e de Amizade Por Mulheres de Meia-Idade Cursando a Universidade. **Interação Psicologia**. Curitiba, v. 20, n. 1, p. 39¬48, jan./abr., 2016.

LERNER, G. **A Criação do patriarcado a história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução/Luiza Sellera.São Paulo, Cultrix, 2019.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research**: Reading, Analysis and Interpretation. Thousand Oaks: Sage, 1998. [Traduzido para a Língua Portuguesa].

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO G. L. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. Dossiê Gênero e Educação • **Rev. Estud. Feminino**. 9 (2) • 2001 •https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012 . Diaponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkT9BXvLXvTvHMr/?lang=pt. Acesso:17/10/2025.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6ª.ed. - São Paulo: Contexto, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf. Acesso em: 22/10/2024.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LUZIRIAGA, L. **História da educação e da Pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

MEDEIROS, E. A. de, & SILVA, F. T. (2025). A didática e o ensino: narrativas sobre professores inesquecíveis e suas virtudes. **Revista Pesquisa Qualitativa**, *13*(35), 134–155. https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1068.

MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Universidade Federal de São Carlos, v. 3, n. 3, 2017.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149–166, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.7884. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884. Acesso em: 22 jan. 2023.

MEDEIROS, E. A. de; DIAS, A. M. I; OLINDA, E. M. B. de. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020006, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8893. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8893. Acesso em: 7 mai. 2025.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023002, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980. Acesso em: 23 Ago. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, A. A. B. do; MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Formação de professores polivalentes: Estudo bibliográfico sobre teses e dissertações (1999 2019). **Nuances**: Estudos sobre Educação, v. 33, n. 00, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 09 set.. 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402 >Acesso em: 16/10/2025.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

OLIVEIRA-CRUZ, M. F. de; WOTTRICH, L. **Desigualdades de gênero no subcampo científico da comunicação: o teto de vidro no quintal**. *Matrizes*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 141–163, 2022. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v16i2p141-163.

PAPALIA, D. e FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano** – 12. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: https://archive.org/details/desenvolvimento-humano/page/12/mode/2upAcesso: 15/09/2024.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadęmica, 2014. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIRES, M. M. de S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Goiânia: PUC, 2021.

QUIRINO, R. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais: em uma perspectiva marxista. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.2, p. 229-246, mai-ago, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440. Acesso em 23 out, 2024.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. 2ª edição, São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015 [2004].

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

SANTOS, E. Â. dos. Profissão Docente: uma questão de gênero? (UNESP) **Profissão docente;** gênero; representações Sociais ST 8 – Discurso e Gênero: a figura feminina. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. acesso: 22/10/2024.

SANTOS, I. R. B.; RIOS, P. P. S. Mulheres rurais e empoderamento feminino: vivências de Estágio em espaços não escolares. Doxa: **Rev. Bras. Psico. e Educ**., Araraquara, v. 24, n. esp. 1, e023013, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18177/16140. Acesso: 12 dez. 2024.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003, p. 37- 49.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Santa Maria, v. 30 – n. 02. P. 11–26, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/Junior/Downloads/claudiab,+3735-16276-1-CE.pdf. Acesso em: 30/10/2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23/02/2025.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, v.20, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SILVA, E. M. da. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.

SOUZA, E. C. de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica". In BRAGANÇA, I. F. S. et al. (orgs.). V**ozes da educação: memórias, histórias e formação de professores**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

SZYMANSKI, H. Organizadora. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Liber Livro; 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**.17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERNON, M. D. (1973). **Motivação humana**. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes. (trabalho original publicado em 1969). Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2834475&pid=S1517-55452005000100012000052&lng=pt. Acesso em: 17/10/2025.

VIEIRA. Z. S.; SANTOS. C. S., OLIVEIRA. M. C. S. Tornar-se universitária na meia-idade: questões de gênero, reflexões necessárias. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 9, p. 1-15, jul./set. 2022. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed ISSN: 2675-6889.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILLEGAS, M.M.; GONZÁLEZ, F. E. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psicoperspectivas**, v. 10, n. 2, p. 35-59, jun. 2011. [Traduzido para a Língua Portuguesa]. Disponível em: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/147/153. Acesso em: 20 ago 2022.

VILLEGAS, M. M. A narrativa de si na constituição do sujeito investigador: o desafio na escrita científica: Self narrative in the constitution of the investigating subject: the challenge in scientific writing. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 01–19, 2025.

ZANELLA, A. V. e CORD, D. *Tia o Tonico me bateu!* Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. **Revista Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre. n.06, v.06, ago/1999.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou **Francisca Neta Sales**, natural e residente de Caraúbas-RN. Estou realizando uma pesquisa de mestrado vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)**, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A pesquisa se desenvolve sob a orientação do Prof. Dr. **Emerson Augusto de Medeiros**. Nela, procuramos tecer considerações sobre os processos que permeiam "**Da Licenciatura à Escola Pública: Processos Formativos e de Imersão na Docência de Professoras-Mulheres de Meia-Idade.**

Agradecemos a colaboração.

Caraúbas, ___ de _____ de 2024.

_____

Francisca Neta Sales
Pesquisadora/Mestranda

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

Termo de consentimento: Entrevista

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "**DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E IMERSÃO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DE MEIA-IDADE**", orientado pelo(a) **Prof(a). Dr. Emerson Augusto de Medeiros**. e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade

Essa pesquisa tem objetivo geral: "*Analisar os processos formativos de professoras de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública*", e como objetivos específicos: *a) discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas; b) evidenciar* as *principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante da meia-idade; c) analisar experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência; d) refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.*

Caso opte por aceitar o convite, a pesquisadora estabelecerá um diálogo preliminar para apresentar o estudo e esclarecer possíveis questionamentos. Na ocasião, agendaremos um momento para conduzir a entrevista narrativa, que será orientada por um tema inicial de investigação, sendo a responsabilidade pela realização dessa entrevista de Francisca Neta Sales, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), fruto da ampla parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Durante a entrevista narrativa, a pesquisadora fará uso de um gravador de áudio para registrar a conversa, o que possibilitará um tratamento mais preciso dos dados obtidos. Vale ressaltar que essas gravações serão utilizadas exclusivamente para o processamento das

informações e para fins de divulgação científica. Garantimos que o anonimato dos participantes será preservado, assegurando que suas identidades não serão reveladas.

A coleta de informações consistirá na articulação de três a quatro encontros entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de que sejam discutidas, através das narrativas, questões pontuais referentes à problemática em questão. A posteriori, as narrativas serão transcritas fidedignamente para o processo de análise, a partir de um tratamento hermenêutico das informações. Ou seja, a descrição narrativa nos permitirá uma melhor compreensão dos fenômenos evidenciados frente a condição primordial de interpretação por parte do pesquisador, segundo nos ensinam Lessart-Heuert; Goyette & Boutin (1990).

Embora, os instrumentos de análises de dados, não tenha sido detalhada nesta seção sumária, o processo de interpretação desses fenômenos encontra sua base na hermenêutica, por ser uma área que lida com a compreensão da ação humana como forma de desocultar, questionar e traduzir os fenômenos (Palmer, 2006).

Espera-se, portanto, que com este trabalho levante-se discussões não somente no que se refere aos desafios epistemológicos delineados pelo contexto apresentado, mas também que sejam repensadas perspectivas inclusivas em torno desses aspectos sociais que estão relacionados diretamente à formação profissional docente.

Esse entendimento poderá gerar benefícios diretos e indiretos tanto para a população estudada quanto para a sociedade em geral. As análises e discussões realizadas proporcionarão uma reflexão mais profunda no tocante a importância de apoiar e incluir a mulher de meia-idade que busca uma formação, como também sua imersão na rede de ensino público.

Os riscos mínimos aos quais os participantes do estudo poderão estar sujeitos incluem um possível desconforto ao compartilhar suas vivências para análise, bem como a sensação de constrangimento ao se sentirem avaliados em relação às suas práticas profissionais.

Esses riscos serão reduzidos por meio das seguintes ações: Garantia de anonimato e privacidade dos envolvidos, assegurando que seus nomes não serão mencionados na pesquisa. As informações coletadas serão armazenadas tanto em um serviço de armazenamento em nuvem, o Google Drive, quanto em um dispositivo físico, e serão mantidas por um período mínimo de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) e da pesquisadora. Isso garantirá a confidencialidade, a privacidade e a proteção dos dados coletados. A divulgação dos resultados será realizada de maneira que não permita a identificação dos participantes.

A participante da pesquisa (você), ficará com uma cópia original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, caso tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora.

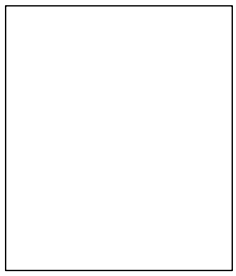
Se houver qualquer custo para o participante em decorrência da sua participação no estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – compensação material para reparar possíveis danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – reembolso de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, como transporte e alimentação, sob a responsabilidade da pesquisadora Francisca Neta Sales.

Não haverá qualquer tipo de pagamento ou recompensa pela sua participação. Os dados coletados integrarão nosso trabalho e poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento ao longo de todo o desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Concordo em participar desta pesquisa **"**DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E IMERSÃO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS-MULHERES DE MEIA-IDADE**"**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

_____, _____/_____/_____.



_____

Assinatura do Pesquisador

_____

Assinatura do Participante

Francisca Neta Sales (Aluna-pesquisadora) - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Central. Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900, Tel. +55 84 3317-8200. CNPJ: 24.529.265/0001-40.

Prof. Dr Emerson Augusto de Medeiros (Orientador da Pesquisa – Pesquisador Responsável) – Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Central. Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900, Tel. +55 84 3317-8200. CNPJ: 24.529.265/0001-40.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Mossoró – RN,___/___/2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

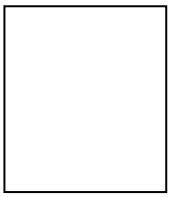
Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Francisca Neta Sales do projeto de pesquisa intitulado DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E IMERSÃO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS-MULHERES DE MEIA-IDADE", a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 2025.

_____

Assinatura do participante da pesquisa



APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIAL DO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA LICENCIATURA À ESCOLA PÚBLICA: PROCESSOS FORMATIVOS E DE IMERSÃO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORA-MULHERES DE MEIA-IDADE
Pesquisador: FRANCISCA NETA SALES
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 84539524.9.0000.5294
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.296.360

Apresentação do Projeto:
Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PROENSINO) UFERSA. Este estudo tem como objetivo geral refletir sobre processos formativos de professoras-mulheres de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública na cidade de Caraúbas RN. O estudo se concentra na abordagem qualitativa com o método da pesquisa narrativa, usando como técnica a entrevista com história de vida, tendo como participantes duas professoras mulheres de meia-idade que teve sua formação numa idade que para muitos é considerada tardiamente, e posteriormente passaram a exercer a docência em escolas públicas. O locus da investigação serão as duas professoras. Supletivamente, foi realizado um levantamento bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento sobre a Feminização do Magistério. Para embasamento teórico, foram utilizadas as contribuições de autores como Passeggi (2010),Nóvoa (2002), Josso (2006), Almeida (1998), entre outros.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário
Este estudo tem como objetivo geral refletir sobre processos formativos de professoras-mulheres de meia idade e sua imersão na docência na escola pública na cidade de Caraúbas RN.
Objetivo Secundario
a) Discutir acerca das vivências de gênero no contexto familiar em que essas professoras-

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

mulheres estão/estiveram inseridas;
b) Identificar as principais motivações de professoras-mulheres ao ingressarem em cursos de licenciatura depois da meia idade;
c) Analisar sobre processos formativos vivenciados por professoras-mulheres de meia-idade em cursos de licenciaturas;
d) Refletir sobre a imersão na docência a partir de professoras-mulheres de meia idade na escola pública.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Os principais riscos associados à esta pesquisa incluem o possível constrangimento dos participantes ao exporem suas experiências para análise, bem como o receio de serem julgados por suas práticas profissionais. No entanto, serão adotadas várias medidas para minimizar esses riscos. Em primeiro lugar, a confidencialidade será rigorosamente mantida, com a anonimização dos dados e o sigilo total das informações pessoais. Além disso, o ambiente de coleta de dados será planejado em conjunto com pesquisador e entrevistada, de forma a garantir conforto e privacidade, permitindo que os participantes se sintam à vontade durante as entrevistas. A linguagem utilizada será sempre respeitosa e acolhedora, visando evitar qualquer sensação de julgamento ou desconforto. Os participantes terão ainda a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos, e poderão solicitar à exclusão de suas informações, caso desejem.
Benefícios:
Apesar desses riscos, a pesquisa tem potencial para trazer benefícios significativos tanto para a população estudada quanto para a sociedade em geral. Através das análises e discussões, será possível refletir sobre o contexto formativo da mulher de meia-idade e sua posterior imersão no ensino, permitindo que as participantes analisem suas práticas educativas de maneira crítica, promovendo uma reflexão aprofundada sobre sua formação. Além disso, a pesquisa pode contribuir para o fortalecimento da identidade docente dessas mulheres, valorizando suas trajetórias e experiências de vida como recursos pedagógicos. Ao dar voz à essas profissionais, o estudo possibilita uma maior compreensão das dinâmicas entre gênero, formação e docência, ampliando o debate sobre a inserção tardia na carreira educacional e oferecendo subsídios para políticas públicas voltadas à qualificação e apoio a educadoras que ingressam na profissão fora dos padrões etários convencionais.

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Continuação do Parecer: 7.296.360

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de pesquisa apresentado mantem -se coerente que se refere ao delineamento metodológico, em cumprimento aos objetivos propostos. Tem uma proposta atual e foi construído sob a égide da Resolução 466/12, aonde estão assegurados os elementos fundamentais que resguardam os direitos humanos e o respeito à Ética da pesquisa. Embasamento teórico construído em sintonia com o desenho da pesquisa norteando-se pelos princípios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram apresentados e realinhados conforme solicitado.

Recomendações:

A pesquisa é relevante à medida que se propõe.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões

O enquadramento que foi sugerido pelo CEP, sob orientação da Resolução 466/12 foi prontamente atendido portanto projeto sem óbices éticos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2441616.pdf	29/11/2024 17:34:42		Aceito
Outros	Cartarespostaaspendencias_ALTERADO.pdf	29/11/2024 17:34:08	FRANCISCA NETA SALES	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaodoUsodeAudionaplataforma_ALTERADO.doc	29/11/2024 17:30:45	FRANCISCA NETA SALES	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIA_ALTERADO.pdf	29/11/2024 17:27:21	FRANCISCA NETA SALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.docx	29/11/2024 17:25:41	FRANCISCA NETA SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO.docx	29/11/2024 17:22:33	FRANCISCA NETA SALES	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Continuação do Parecer: 7.296.360

Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_ALTERADO.pdf	29/11/2024 17:21:36	FRANCISCA NETA SALES	Aceito
Outros	Instrumento.docx	28/10/2024 16:41:29	FRANCISCA NETA SALES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declara.pdf	28/10/2024 16:34:57	FRANCISCA NETA SALES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MOSSORO, 15 de Dezembro de 2024

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃ
O DATILOSCÓPICA

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS REFLEXIVAS

Pesquisadora: Francisca Neta Sales

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros

Participantes: Duas professoras de meia-idade do Município de Caraúbas – RN.

OBJETIVO GERAL: *Analisar os processos formativos de professoras de meia-idade e sua imersão na docência na escola pública.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) *discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas*;
- b) *evidenciar* as *principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante da meia-idade*;
- c) *analisar experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência*;
- d) *refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública*.

Questões que pretendemos contemplar os respectivos objetivos.

Data: 28/05/2025

Duração: 2 a 3 horas

Local: a definir

1º MOMENTO NARRATIVO – ENTREVISTA REFLEXIVA

a) ***Discutir acerca das relações de gênero no contexto familiar em que professoras de meia-idade estão/estiveram inseridas***

1. Como as tarefas e responsabilidades eram divididas na sua família de origem? Existia alguma diferença nesse processo divisório entre homens e mulheres?
2. Na sua vivência familiar, você sentiu algum tipo de incentivo ou barreira que tivesse relação com a sua trajetória educacional e/ou profissional dentro da sua família?
3. As expectativas acerca de ser mulher influenciaram suas escolhas ao longo da sua vida? Se sim, de que forma?
4. Com o passar dos anos, você tem percebido mudanças nas relações de gênero no contexto da sua família? Se sim, essas mudanças chegaram a impactar enquanto mulher?
5. Houve situações em que foi necessário conciliar desafios familiares e profissionais de maneira mais intensa? Se sim, como foi lidar com isso?
6. Hoje, você se considera uma referência para outras mulheres da sua família ou da comunidade em que você participa? Por quê?

b) ***Evidenciar* as *principais motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura depois da meia-idade***

1. O que despertou seu interesse em ingressar na licenciatura depois da meia-idade?
2. Houve algum tipo de influência direta para que você tomasse a decisão de iniciar um curso superior? (*pode ser pessoas ou acontecimentos*)
3. Você teve algum receio ou insegurança antes de iniciar a licenciatura? Se sim, quais e como lidou com esses sentimentos?
4. Que expectativas você tinha sobre o curso antes de ingressar? Essas expectativas foram confirmadas ou transformadas?
5. Você considera que a sua trajetória de vida influenciou sua motivação para ingressar em um curso de licenciatura? De que forma?
6. O que significou para você iniciar a licenciatura em uma fase mais madura da sua vida?

2º MOMENTO NARRATIVO – ENTREVISTA REFLEXIVA

Data: 25/06/2025

Duração: 2 a 3 horas

Local: a definir

Questões que pretendemos contemplar os respectivos objetivos.

c) ***Analisar experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência***

1. Como foi sua chegada à universidade na meia-idade? De que maneira você vivenciou o ambiente acadêmico, considerando tanto o processo de aprendizagem em sala de aula quanto sua inserção no contexto universitário mais amplo?
2. De que forma suas experiências anteriores à universidade influenciaram sua participação nas atividades acadêmicas, como disciplinas, leituras, produções textuais e programas formativos?
3. Durante sua trajetória na licenciatura, quais experiências acadêmicas você considera como mais significativas para sua formação docente?
4. Você sente que sua trajetória universitária mudou sua visão sobre a docência e sobre si mesma? De que forma?
5. Durante o curso de licenciatura, você percebeu, em algumas situações, que sua experiência de vida contribuiu para o aprendizado no curso? Se sim, fale sobre alguma situação marcante.
6. Durante seu processo formativo vivenciado no curso, como foi sua relação com os professores e professoras da licenciatura? Houve acolhimento ou desafios nesse aspecto?

d) Refletir sobre a imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública

1. Como você se sentiu ao ingressar na docência depois da graduação? Como foi se assumir como professora licenciada na escola pública?
2. Você enfrentou desafios pelo fato de ingressar na profissão docente depois da meia-idade? Se sim, compartilhe alguma experiência.

3. Como é sua relação com os/as outros/as colegas professores/as na escola pública que você trabalhou/trabalha? Como é a sua relação com os estudantes?
4. Como você concilia as demandas da sala de aula com as outras da vida familiar?
5. Narre sobre seu dia a dia na escola pública. O que você considera mais positivo e também negativo em sua atuação como professora na escola pública na meia-idade?
6. Na sua percepção, a sua vivência anterior à docência contribuiu para sua prática como professora na escola pública? Se sim, de que forma?

APÊNDICE E- SÍNTESE DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COM AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Etapa 1		
Relações de gênero no contexto familiar		
1ª Unidade de sentido: Relações de gênero no contexto familiar das professoras de meia-idade		
Categorias Emergentes	**Texto Síntese dos Discursos Transcritos**	
Práticas sociais ancoradas no patriarcado	**Professora MI 1**	- [...] geralmente minha mãe ficava em casa e nós íamos todo mundo fazer as suas tarefas de casa, as mulheres também, os homens iam para a roça para trabalhar, mas também nós íamos para a roça, as mulheres também, quando terminavam as tarefas de casa, ia para a roça para ajudar nas tarefas da roça também. Só as mulheres ajudavam nas tarefas da roça, os homens não ajudavam nas tarefas de casa. - [...] nunca tivemos nenhum obstáculo de dizer não, você não pode, porque você é mulher, mulher não pode, mulher tem que ficar em casa, cuidar da casa, só da luta da casa. - Hoje a nova geração ela tem sido mais aberta, tem tido mais oportunidades, principalmente o público mulher, ta tendo mais oportunidades de trabalho,

	Professora MI 2	de estudo, e os homens, a parte dos homens eles estão mais maleáveis, né? Tão ficando mais, é... deixando mais aquela questão do machismo. Até mesmo porque as políticas públicas também tão tentando melhorar a situação das mulheres quanto a questão do machismo. E que a mulher tem que ter direito igual ao homem. - Agente sempre enfrenta desafios, enquanto mulher, dona de casa, mãe e trabalhar fora de casa. A gente enfrenta assim, a gente tem que fazer muito, tem que ter um jogo de cintura muito grande para poder, como é que eu quero dizer, fazer esse, dar conta, né, do trabalho e dar conta da casa, dos filhos e das responsabilidades, quanto mãe também. - Meu pai falava, né, o que a gente tinha que fazer, além de ajudar em casa minha mãe, eu ainda tinha que cuidar de bicho, ajudar ele a cuidar dos bichos, cortar a ração pro gado, ir pros cercados. Ir pros cercados em alguns momentos. E os meninos eles ajudavam, mas era menos, porque eles eram menores, então a maior parte ficava pra mim. Algumas coisas eles ajudavam, mas tarefas de casa não. Era dividido entre eu e minha mãe, mais eu do que minha mãe. Minha mãe sempre

		colocava, a gente pra fazer as coisas, né? E ela ficava na cozinha fazendo a comida da gente, as coisas, as coisas que a gente fazia. Lavar roupa, eu lembro que eu comecei a lavar roupa tão cedo que eu nem sabia lavar roupa direito, mas eu tinha que lavar roupa, porque eu era mais velha, minha mãe ficava em casa cuidando do almoço e eu ia lavar roupa nos açudes, nos corgos, onde tivesse água. Era só a gente que ajudava nas tarefas ditas dos homens. Moer milho, por exemplo. A gente, mamãe não moía o milho, ela só colocava no moinho e a gente moía. - Meu pai era analfabeto. Ele achava que estudar era uma ilusão. Só os filhos de rico que era pra estudar. Os pobres eram para trabalhar no pesado. [...]. Minha mãe achava que a menina tinha que estudar só o básico e ser dona de casa. Nunca tive incentivo assim de estudo não. [...]. Depois do casamento, o marido também não me incentivou a estudar. Eu falei para ele, que ia estudar, ele disse que não, não aceitava, né? [...], recebia muita crítica dos meus irmãos, de todo mundo, da família do meu esposo. Que achava que era sem futuro, porque eu queria ser ruim alguma coisa nesse sentido. Meu esposo mesmo dizia, que aguentava muito piada, por causa disso. - Mulher, eu acho que o fato de a gente ser mulher já é tudo mais difícil,

A educação escolar como dispositivo emancipatório	**Professora MI 1**	principalmente naquela época, né? Porque achava que a mulher era pra ser submissa, a mulher era pra ser dona de casa, isso me inquietava muito. [...]. Meus irmãos mesmo diziam, como é que você vai fazer uma faculdade? Você indo pra Mossoró todo dia? - Que antes meu esposo ele não acreditava que a minha formação, que o meu estudo ia contribuir pra alguma coisa pra dentro de casa. - Minhas filhas, infelizmente, nunca quiseram fazer um curso superior, e eu fico muito triste com isso. [...]. O único que tem um curso superior é o meu menino, que eu criei, ele sim tem um curso superior. - Não, assim, nenhuma barreira, e tinha assim, a barreira de financeiramente, né? O que a gente não tinha condições financeiras pra comprar muitas vezes um material escolar para que precisasse, como um evento da escola, muitas vezes não podia participar porque não tinha condições financeiras nem para comprar uma roupa diferente ou algo que precisasse, mas os nossos pais eles incentivavam a gente a participar, a estudar, pra que mudasse a nossa

		realidade, pra não viver a mesma realidade que eles. - Porque, assim, o fato de ser mulher, não, não porque a gente sempre teve esse incentivo, né? De buscar, de trabalhar, e quando a gente pensava em trabalhar, nunca tivemos nenhum obstáculo de dizer não, [...]. A gente, por parte dos nossos pais não, a gente nunca teve essa barreira de enfrentar, não, de buscar melhorias. - Teve sim, mudanças né. Hoje a nova geração ela tem sido mais aberta, tem tido mais oportunidades, principalmente o público mulher, ta tendo mais oportunidades de trabalho, de estudo, [...]. Até mesmo porque as políticas públicas também tão tentando melhorar a situação das mulheres quanto a questão do machismo. - De certa forma sim, porque enfrentei muitos obstáculos, muitas barreiras pra poder hoje estar onde estou, já graduada, pós-graduada e exercendo a minha profissão. É, E, sim, algumas pessoas da minha família muitas vezes é, colocam como uma vencedora por ter conseguido estar onde estou.
	Professora MI 2	- Eu que... que achei que eu tinha que estudar, voltar a estudar, que eu trabalhava na fábrica. Aí depois a fábrica

		fechou. Aí eu não vi expectativa de nada. A cidade que a gente mora muito pequena, não tem... Não tinha como a gente sobreviver do outro jeito. Aí eu voltei a estudar. Eu falei para ele, que ia estudar, ele disse que não, não aceitava, né? Sei que depois, com muita peleja, eu fiz a matricula escondida. Aí depois de muito tentar, ele deixou. [...]. Mas ele nunca... Depois que ele disse que eu podia estudar, ele nunca empatou. Nunca foi de incentivar muito, mas nunca empatou. De certa forma ele me ajudou, porque... ele não proibiu. - Eu acho que isso aí foi um dos fatores que me incentivaram, sabe? A me libertar, que eu acho que foi quando eu voltei a estudar, foi quando eu me libertei. Que eu voltei a estudar, que eu comecei a ver outras expectativas. [...]. Aí, Deus foi tão bom que abriu um Núcleo aqui em Caraúbas (Núcleo Avançado de Ensino Superior da UERN). Pronto, eu cursei minha faculdade, pertinho da minha casa, era cinco minutinhos da minha casa para a faculdade. Aí pronto, aí já melhorou bastante. - E hoje eu ajudo a ele, né, nas despesas, teve um período que ele adoeceu que eu que mantinha tudo. Isso aí, hoje, ele já fala que meus estudos foram muito bons, já incentiva os nossos filhos né, que estudar é que é o

		certo. Eu acho que incentivou muito. - Quando eu estava terminando a faculdade, minha filha engravidou, a mais nova. E eu tinha que trabalhar, cuidar dela e ainda fazer o estágio da faculdade. E fazer o trabalho final. Tinha noite que eu dormia muito poucas horas de sono. Meu esposo dizia até assim, menina, você vai endoidar. Você nem dormiu, porque às vezes quando ele dormia eu estava escrevendo. Quando ele acordava, eu já estava escrevendo, quer dizer, o horário que eu escrevia era a noite. E era tudo à mão, não tinha computador não. Tudo com muita dificuldade. Mas graças a Deus, eu venci. - Mulher, as pessoas me elogiam muito. Minhas filhas parecem ter orgulho de mim, [...]. Quer dizer, eu incentivei, deveria incentivar elas, ter orgulho de mim e tudo, mas eu queria que elas seguissem os meus passos. [...]. Eu acho que ele se sentiu espelhado, sei lá, motivado, porque ele foi o que concluiu, as meninas não quiseram. Mas os meus vizinhos me elogiam, dizem que eu sou uma pessoa forte, uma pessoa guerreira. Por isso, que, eu acredito que tenho incentivado alguém.

Etapa 1		
Motivações para ingresso em cursos de licenciatura		
2ª Unidade de sentido: Motivações de mulheres para ingressarem em cursos de licenciatura durante a meia-idade.		
Categorias Emergentes	**Texto Síntese dos Discursos Transcritos**	
Condições socioeconômicas e realidade cultural	**Professora MI 1**	- A vontade, o interesse principalmente de...desde criança que eu tinha esse sonho de concluir, de dizer assim, eu sou formada, eu tenho uma graduação. Isso, sempre foi um sonho que tive, nunca desisti, até conseguir. - E meu esposo, quando eu casei, eu ainda estudava no ensino fundamental I, quando a gente casou. E, ele sempre me apoiou a continuar estudando. [...] me deu todo apoio quando precisei pra entrar na faculdade. - [...] vindo de uma vivência que eu vim, de uma família humilde, eu sempre tive essa força de vontade de tentar mudar a minha realidade, e eu, o que eu queria era uma licenciatura, e foi o que eu consegui fazer. - Tinha sim, receio, que será que eu vou conseguir, será? E quando entrei na faculdade nos primeiros dias de aula, eu fazia: meu Deus o que é que eu tô fazendo aqui? Mais, com o incentivo de alguns professores,

	Professora MI 2	colegas de faculdade fui, quando fui fazendo, realizando as atividades e, tomei muito gosto e prazer e desde então nunca pensei em desisti. - Significou muito, porque mesmo na fase... já na fase madura que a gente enfrenta mais desafios, mais dificuldades, muitas vezes até preconceitos, mais que a gente não pode desistir jamais. - As expectativas que eu tinha foi justamente o que, o que aconteceu, de fato, que era o curso realmente que eu queria e foi o que eu sempre quis. Ha...E só fez aumentar cada vez mais a minha força de vontade pra permanecer e para concluir. O que incentivou foi a minha necessidade. Que eu tinha necessidade, eu queria crescer, eu queria me libertar daquele mundo de dona de casa, de só cuidar de casa, de família. Eu queria mais. Eu sempre fui uma pessoa muito inquieta. Eu nunca gostei de esperar as coisas cair do céu. Eu sempre corri atrás das coisas. Eu comecei a trabalhar muito cedo e eu nunca fui de ficar parada. E aquilo me inquietava muito.

		E eu queria estudar, queria passar no concurso, que pena que eu ainda não passei, né? Mas espero que eu passe. O que me incentivou foi isso, a minha necessidade. Quando eu me libertei foi quando eu voltei a estudar. Que a gente vê outras possibilidades. Porta se abrindo que antes você não tinha expectativa. E quando você volta a estudar você vê aquilo. É outro mundo, é outra realidade. Que só entende quem está lá. - Eu tinha muita insegurança, eu acho que era uma coisa muito além da minha realidade. Eu tive uma professora na faculdade que me desmotivou muito [...]. fiquei arrasada, mas eu não desisti, porque eu nunca fui de desisti. Foi, onde tinha ela que fez isso, tinha outras que me colocava pra cima, me motivaram. A gente não teve uma base de estudo, era só aquela coisa alinhavada, mas eu sempre fui teimosa, fui insistente. Meu pai dizia que eu era rebelde (risos), mas eu sempre reivindiquei meus direitos, eu nuca fiquei calada. Meus irmãos ficavam, eu não, por isso que eu era mais castigada, porque eu sempre reivindicava meus direitos. - Eu fui meio assim, no automático, sabe? Eu não tinha muita expectativa, não. Eu queria cursar um curso superior. Que eu achava que

		se eu tivesse o curso superior já ia melhorar bastante a minha vida. Só que eu fui cursando, né? Eu fui gostando, fui exercendo, fui aprender na prática que a gente realmente aprende a ser professor é na prática mesmo. E eu fui gostando e hoje eu não me vejo fazendo outra coisa. -A minha vivencia, as minhas dificuldades, sabe, isso influenciou muito, e muita coisa. Eu passei por muita coisa, eu casei muito cedo, aí aquilo foi me despertando sabe? Pra poder eu me libertar. E foi assim que eu consegui. Através de muito esforço, que nada na minha vida veio fácil. Por isso que eu acredito que ainda vou passar num concurso, por que tudo na minha vida é com muita dificuldade. -Eu achei muito significativo. Porque eu acredito que eu dei mais valor a tudo. A cada passo que eu dei, a cada evolução eu dei valor. Talvez se eu tivesse feito isso na minha adolescência, eu não tivesse dado o valor que a gente dá hoje como adulta, né? Que a gente sabe que ajuda porque precisa. A gente precisa estudar. Já sabe o que quer. Eu digo assim, meu Deus, porque eu não tinha essa mentalidade quando era mais jovem, mas não tem como. A gente adquira isso durante a vida, né? A gente vai ficando mais velha, vai

		amadurecendo. Eu acredito que foi no tempo certo.

Síntese Discursiva da Etapa 2

Etapa 2		
Motivações nos processos formativos em cursos de licenciatura		
3ª Unidade de sentido: As experiências no curso de licenciatura que potencializaram os processos formativos das professoras de meia-idade para a docência.		
Categorias Emergentes		**Texto Síntese dos Discursos Transcritos**
Experiência universitária	**Professora MI1**	-Foi bem difícil assim, eu pensava que nunca ia conseguir entrar numa faculdade, mais fiz um vestibular, que ainda era, o período, era vestibular, e quando saiu a chamada que vi meu nome, não acreditei, só acreditei, quando fui conferir com documento e tudo para saber se era eu mesmo, que fiquei sem acreditar, e eu entrar na faculdade já com a idade né, estudando com jovens me senti um pouco perdida, mas logo me inseri no meio delas e consegui é, realizar todas as atividades, tudo em tempo real, em tempo de que nunca atrasei nenhuma disciplina, sempre fiz tudo de acordo com a demanda da faculdade. -Foram muitas experiências, muitas positivas na minha trajetória de licenciatura e o que me chamou, assim, o que mais me incentivou foi na disciplina de, agora deixa eu ver se eu lembro disso, e também em psicologia da educação, na área de psicologia e educação, na disciplina de, Deus, agora eu esqueci, deu um branco, não me lembro, que era da professora Ana Lucia

		Aguiar, ela incentivou tanto a gente a não desistir jamais, assim, aquela professora que era fazer estudos de caso, ela buscava a estudar a história da gente para a gente mesmo se ver dentro da universidade, como, como universitário, como é a gente, como seu, a gente, a gente pesquisar a gente mesmo, sobre a nossa história, sobre a nossa trajetória, e essa disciplina foi uma das primeiras que teve na universidade, porque eu, fez com que eu jamais desistisse, desistisse, de, de, de, de prosseguir na minha licenciatura, e nas experiências acadêmicas tiveram várias, várias, eu tive, teve muitos professores maravilhosos, e até também professor, que se você não tivesse um psicológico bom você teria desistido, no primeiro trabalho acadêmico você teria desistido, mas os, os demais faziam com que a gente prosseguisse. Pronto, a disciplina foi a Antropologia da Educação, que fez com que eu pensasse e repensasse e fez com que eu prosseguisse na minha trajetória de licenciatura. -Durante esse processo formativo, houve é, acolhimento, sim, por parte de muitos professores, mas também houve desafios, professores que desafiavam ao nosso conhecimento, pra, para testar, fomos testadas várias vezes no nosso conhecimento, para saber se conseguia mesmo, se seria uma profissional, se ia ser

		uma professora, se era o que queria, era essa licenciatura.
	Professora MI2	Foi um pouco difícil, porque eu me sentia muito deslocada, a maioria do pessoal tudo na faixa etária certa, e eu mais velha, sabe, eu me sentia muito despreparada. Mais, eu fiquei, né, fui. E tem umas professoras que apoiam muito a gente, onde tem uns que não lhe apoiam, você fica porque é teimosa mesmo. E assim, eu iniciei o curso de pedagogia sem muita perspectiva, só que depois, sabe aquela coisa que vai se apaixonando, e eu logo comecei a trabalhar na área, ai pronto. No contexto mais amplo, mulher. Eu não sei se é isso, né? -Não, sinceramente, não. Eu cheguei na universidade com a cara e a coragem, muito despreparada. Eu sempre gostei de ler. Essa parte de leitura, não senti muita dificuldade, porque eu sempre gostei de ler. Eram outras leituras? Eram. Mas aquilo ali já foi me servindo, né, eu fui pegando o jeito. Os textos eu achava muito complexos, muito demais. -Mulher tinha os congressos, tinha os cursos, os minicursos, isso aí ajudava muito a gente, sabe? Um dos

		minicursos que a gente participava, essa questão mais da prática, tinha uma disciplina que ajudava, sabe? No dia a dia de sala de aula, mas nem toda. -Você encontra muitas pessoas compreensivas, muitas pessoas humanas, acho que você convive com muitos professores também, que eles são bem cruéis também. Eu não sei se já falei para você uma vez, uma professora fez um comentário comigo, que eu fiquei muito triste, deu até vontade de desistir, sabe? Ela disse que eu nem parecia estar numa universidade. Ela quis dizer que eu era muito fraca, muito... que não sabia muito escrever essas coisas. Foi nesse sentido que ela me disse, porque realmente eu fiz um texto horrível. E ela disse um monte de coisas, sabe? E eu fiquei arrasada, mas tinha muito professora boa que botava você para cima, sabe?

O processo formativo na licenciatura em Pedagogia	**Professora MI1**	-Principalmente as experiências vivenciadas é, como professora em sala de aula, o que me influenciou mais a entrar numa universidade, porque eu sempre sabia que tinha que ter algo a mais, porque eu tinha só um ensino médio e quando vi as colegas com graduação, com pós-graduação, trabalhando, e a gente ali ficando para trás, aí eu né, isso me influenciou a entrar na faculdade. -Sim, com certeza. Essa trajetória universitária mudou o meu modo de pensar, o meu modo de agir, o meu profissional, o profissionalismo mudou com certeza muito. -Durante a licenciatura, sim, a minha experiência de vida com certeza, porque quem vem de uma base, é, que do nível da sociedade né, de classe baixa quando chega na universidade, é, tem uma trajetória de vida sim e que precisa mudar isso e esse aprendizado e contribuiu, essa minha experiência de vida contribuiu sim para o meu aprendizado, que eu queria mudar a minha realidade. Não queria

	Professora MI2	continuar lá no passado e sim prosseguir. - Com relação à teoria e prática, a gente sabe que é bem diferente. A teoria é uma coisa, a prática é outra. Eu achava que com essa pedagogia ia me ensinar a ser professora. Muito diferente. Porque, na verdade, você aprende... Pra mim, parece que mais na prática. Você tem a teoria, mas na prática, aí o dia a dia que você aprende. E assim... era bom, é bom enquanto você cursa e trabalha ao mesmo tempo que você vai tendo a justa experiência, né? Foi muito positivo, eu achei. -Mudou. Mudou muito. Que a gente, que pra achar (silêncio), assim que mudou, mudou assim, como ver a docência de outra maneira, assim, se dedicar mais, preparar mais a gente que tem uma, porque o pessoal diz, tá? O importante mesmo é a prática. Sim, mas você tem que ter a base para você, né? Certo. Em relação a minha pessoa. A gente vê de outra forma, a gente vê as coisas de outra, de outra, de outra forma. Mudou tudo.

		-Sim, ô, que pra... chega assim que há... minhas dificuldades de sair de casa, deixar minhas filhas, minha casa, me dedicar ao curso, eu como mãe, como esposa, isso tudo contribuiu para eu dar mais valor, que realmente eu queria, entender o que eu queria melhorar, que ia crescer como pessoa, como profissional, e isso contou muito em várias situações, em momentos que eu queria desistir, mas eu olhava para trás e vi que não era o caminho, desistir, eu tinha que continuar, isso aí contribui muito em vários momentos.

Etapa 2	
Motivações para ingresso em cursos de licenciatura	
4ª Unidade de sentido: Imersão na docência de professoras de meia-idade na escola pública.	
Categoria Emergente	**Texto Síntese dos Discursos Transcritos**

A prática docente na escola pública	**Professora MI1**	-Foi a realização de um sonho. Ainda não é totalmente um sonho porque não consegui me efetivar em nenhum dos órgãos públicos, ainda. Ainda tenho, ainda tô correndo atrás, mais foi um sonho, que você é, é, está numa sala de aula licenciada faz toda diferença. E fez toda diferença na minha vida. -Desafios a gente enfrenta sempre, todos os dias e principalmente entrar na profissão docente, depois da meia-idade existe preconceito, existem é, olhares de, de repúdio por parte de alguns colegas, que às vezes acham que você não é capaz por conta de você estar, até mesmo de alunos, alunos que olham pra você e dizem que não tia, você não pode, você já está velha, você não é capaz porque você já está velha e a gente enfrenta assim, é, muitos desafios ao ingressar na meia-idade. -Eu sempre tenho, procuro ter uma boa relação, tenho e sempre tive e mantenho esse meu perfil de ser uma colega de trabalho, de trabalhar é, em grupo, de, de sempre dar o meu melhor, pela, onde eu estou trabalhando. E a relação com os meus alunos sempre foi a melhor possível, tanto que eu tenho alunos já formados, alunos já com licenciaturas, com alguns até ingressando já em mestrado e continuam me chamando de tia. E isso nos

		orgulha muito, deixa a gente muito feliz quando encontra um ex-aluno e ele tem aquele reconhecimento do trabalho que você fez, o que você fez por ele. -É, é, existe as demandas né da vida, da nossa vida pessoal, da vida familiar e as demandas da escola, mas a gente tenta conciliar para que não sobrecarregue nenhuma nem outra. Tem que ter sempre uma rotina, que a gente tem que manter uma rotina tanto em casa quanto na sala de aula para não fugir do, do ritmo." -O dia a dia na Escola Pública sempre fui na Escola Pública, nunca atuei em escola privada, não é meu perfil, meu perfil de professora de Escola Pública mesmo, nunca gostei, nunca, já recebi convites para a Escola Privada, mas nunca aceitei. E o que eu acho positivo é que a Escola Pública ela tem seus desafios, tem suas dificuldades, mais também tem os pontos positivos, que você fica mais à vontade, eu acho que a gente fica mais à vontade para elaborar um plano de aula, para trabalhar, para administrar a sua aula de que na rede privada, que eu também nunca trabalhei na rede privada, mas eu me identifico muito com o setor público, com a classe mais baixa também, é tanto que eu gosto de trabalhar em escolas que seja de periferia, que escola de zona rural, é

		onde eu me identifico mais para atuar. -Minha vivência anterior contribuiu, sim, para a minha prática, porque como já falei antes, venho de uma classe baixa, zona rural, filha de agricultores, e sempre tive esse, esse sonho. Era um sonho que eu sempre mantive de ser professora. Eu sempre achei muito bonita a profissão, professora, quando a você...Aí, isso fez com que eu continuasse, fizesse a minha prática, e principalmente na escola pública, é onde eu me identifico na escola pública.
	Professora MI2	-Olha, como eu já tinha um pouco de experiência de escola privada, só que a gente sabe que a realidade é totalmente diferente. Mas foi muito positivo porque eu já tinha um pouco de experiência, e na Escola Pública a gente se sente mais à vontade. Não sei se todo mundo se sente assim, a gente se sente mais acolhida, se sente mais à vontade. Eu achei que ia ser mais difícil, mas não, eu gostei muito dessa escola pública. A gente sabe que a clientela é

		outra, né? mas foi muito bom. -Sim (risos), eu me sentia muito desafiada porque eu me perguntava, eu sou muito insegura e eu me perguntava se eu ia dar conta, tanta professora já experiente, muitos anos e está iniciando, será que eu ia ter domínio de sala de aula? Será que eu ia dominar os conteúdos? Essas questões eu tinha muita dúvida, era muito desafiador para mim. Mas deu certo. -Quando eu iniciei na escola, todo dia entrava numa sala diferente, era professora volante. Depois a diretora perguntou se eu queria ficar na sala do primeiro ano. Ai, eu fiquei com muito medo de não dar conta, mas, graças a Deus deu tudo certo." -Mulher, onde eu trabalho, eu me dou muito bem com todo mundo, minha relação é muito boa com todos. Com colegas, com estudantes, é bem positiva. Nunca tive problemas, graças a Deus, com nenhum colega de trabalho, nem com os estudantes também. -É bem desafiador, porque, é, a gente tem muita coisa, muita, muita tarefa, muita responsabilidade, né? A gente sabe que a gente acaba trazendo as atividades, trabalho da escola para casa.

		E é muito, muita coisa pra gente dar conta. Mas a gente tem que conciliar da melhor maneira possível e dar tudo certo. A gente deixa um pouquinho de cada de lado, e assim vai dando certo. -É assim, o meu dia a dia em sala de aula é aquela rotina, né? Eu trabalho de outra escola e outra cidade, saio todo dia cedo, chego, chego já quase de tarde em casa, tem uma correria só, mas eu gosto, sabe? Não tenho muita dificuldade nesse sentido não, e assim o que o positivo, o positivo, o positivo de tudo é porque a gente cada dia adquire mais experiência, a gente vê os alunos gostam muito da gente e isso é muito positivo a gente vê a evolução deles, quando a gente chega no início do ano a gente tem aquele impacto quando a gente pega a turma, quando a gente entrega já é outra realidade, eles desabrochando, é muito, é muito significativo isso, aí a questão, essa questão da idade né, a gente às vezes se sente um pouco insegura, mas é bom também a idade traz experiência, traz maturidade, coisa que quando a gente é jovem não tem, eu não me arrependo, ser professora agora nessa idade, gostaria de ter iniciado mais cedo, não deu? Não vejo nada negativo, negativo às vezes é o estresse do dia a dia, você planejar uma aula e não dá

		certa aquela aula do jeito que você planeja, mas eu acredito que todo professor passa por isso, aquela angústia, será que eu vou dar conta, será que os alunos vão avançar ao chegar ao final do ano? Eu tenho conseguido atingir a minha meta, meus objetivos, e assim aquela dúvida constante.” -Contribuiu, contribuiu um pouco, mas, a cada dia que a gente vai tendo experiência, a gente vai aprendendo todo dia uma coisa nova. lógico que tudo que a gente traz é de bagagem né? Pra nossa vida profissional, mas trouxe como experiência muito coisa, mas eu acredito que com o tempo a gente vai adquirir maturidade e essa maturidade é muito positiva para o nosso dia a dia na sala de aula.