

**MULHERES DE OURO: LEMBRANÇAS DE ESPOSAS DE GARIMPEIROS QUE  
SE TORNARAM PROFESSORAS**

**WOMEN GOLD: MEMORIES OF WIVES OF MINERS WHO HAVE BECOME  
TEACHERS**

Rudney Ferreira Bonfim  
Mestre em Educação  
Professor – Plataforma Paulo Freire, em Itaituba, PA  
[rmargato@hotmail.com](mailto:rmargato@hotmail.com)

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes  
Doutora em Educação  
Integrante da Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste –  
REDECENTRO  
Universidade de Uberaba  
[abreubernardes@terra.com.br](mailto:abreubernardes@terra.com.br)

**Resumo**

Este artigo apresenta o recorte de uma análise de narrativas de mulheres de garimpeiros que se tornaram professoras durante o “ciclo do ouro”, e tem por objetivos descrever, contextualizar e comentar experiências peculiares de magistério. As questões que direcionaram o estudo são: que sentido essas mestras leigas atribuem às experiências vividas e evocadas em suas lembranças? De quais saberes se valeram para exercer esse trabalho? Para repondê-las, as narrativas são utilizadas segundo os conceitos de Benjamin e de Bosi. As falas das narradoras são analisadas à luz da perspectiva teórica de Tardif. A pesquisa identificou pessoas que fizeram a história da educação acontecer de algum modo no município emoldurado pelas águas do Rio Tapajós. O empenho pela sobrevivência e a preocupação com a educação dos filhos foram motivos para o trabalho docente. No entanto, essas mulheres ficaram na penumbra do reconhecimento acadêmico. Por isso, a voz lhes é dada.

**Palavras-chaves** – Professora. Mulheres de garimpeiros. Narrativas.

## Abstract

This article presents the cut of a narrative analysis of wives of miners who have become teachers during the "gold cycle", and aims to describe, contextualize and comment peculiar experiences of teaching. The questions that guided the study are: what meaning is attributed to that experience evoked by her memories? Which took advantage of knowledge to exercise her work? Responds to them, the narratives were used as a methodological procedure, according to the concepts of Benjamin and Bosi. In the joint analysis of the speeches from narrators, it turns to the theoretical perspective of Tardif. The survey identified people who made the history of education happen somehow in the city framed by the waters of the Tapajos's River. The commitment for survival and the concern with their children's education were reasons for teachers' work. However, these women were in the twilight of academic recognition. Therefore, the voice is given to them.

**Key-words** – Teacher. Wives of miners. Narratives.

## Introdução

A época do ouro no município de Itaituba, no Pará, tem sua culminância na década de 80, que se constituiu um tempo para uma experiência singular de exercício do ofício de educador. Nesse período, esposas de garimpeiros, sem formação escolar para a docência, assumiram o papel de professoras para atender as crianças da localidade, pois não existiam profissionais formadas para o magistério. Em contexto de pobreza, de busca por melhoria de vida por meio do ouro garimpado, famílias inteiras migraram para a cidade, e, em consequência dessa migração, crianças viviam sem escolarização. Faltavam mestres e escolas. Enquanto os maridos permaneciam em seu trabalho no garimpo, mulheres buscavam a sobrevivência na cidade. Em meio à carência de educação para os filhos, algumas mulheres decidiram colaborar para resolver o problema escolar: tornarem-se mestras para alfabetizar os pequenos, buscando resolver, ao mesmo tempo, seus problemas de sobrevivência.

Neste artigo, a intenção é contribuir para a extensão do olhar, para a abrangência do que experiências vividas podem oferecer na discussão sobre práticas educativas. Pretende-se igualmente partilhar um conhecimento sobre experiências docentes que poderá contribuir para (re)pensar os saberes pedagógicos na sala de aula. Para isso, foram ouvidas

cinco narradoras esposas de garimpeiros imigrantes no ciclo do ouro, as quais atuaram como docentes em Itaituba, ainda que não tivessem a formação para o magistério.

Por meio das lembranças evocadas, apresenta-se o sentido que as mulheres de garimpeiros davam ao seu trabalho, e comentamos o labor antecedente ao ofício de professoras, os saberes constituídos na própria experiência e a relação das narradoras com seus saberes experienciais.

As narrativas foram utilizadas neste estudo na perspectiva teórica de Benjamin (1994) e Bosi (2001), e são articuladas com referenciais teóricos que subsidiam a escuta das falas, em especial com a proposta de Tardif (2002) sobre os saberes responsáveis pela formação profissional.

Neste artigo, apresenta-se o recorte de uma pesquisa sobre essas mulheres de garimpeiros do Pará.

### **A opção pela narrativa**

Segundo o pensamento de Benjamin (1994), o homem é um ser que constrói sua história a partir de narrar situações vividas ou até imaginadas. Ao relatar suas histórias, ele se aprende e se apreende enquanto ser pensante, atuante e presente no mundo e nas relações que estabelece com outros homens. Na verdade, as narrativas são as histórias de sua vida, tecidas a partir de atos e palavras, que lhe permitiram compreender o mundo e o nosso ser. Nesse sentido, esta pesquisa colheu narrativas segundo essa perspectiva teórica.

Para esse filósofo, a narrativa “é em certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ de coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Na pesquisa realizada, cada narradora colaborou, de forma particular, com a construção de um contexto amplo, uma vez que, ao comunicarem o vivido, suas narrativas atribuíram significado a um conjunto de ações. Ao olhar a realidade, percebe-se que, se alguém se comporta de maneira inesperada para certo contexto, ou quando algo inusitado ocorre, as histórias que tentam explicar o acontecimento surgem de todos os lados.

Destaque-se que não são apenas as ações com caráter excepcional que produzem história, mas que todas as ações humanas são capazes de fazê-la. A questão encontra-se no significado que se dá a tais episódios.

Ecléa Bosi, em investigação realizada na década de 70 na cidade de São Paulo, recupera lembranças de velhos utilizando-se das narrativas, numa perspectiva benjaminiana. Ela vê a narrativa como a apreciação das vidas de seus narradores e a verificação de que o desempenho social da velhice, nem sempre reconhecido, não deveria cair no esquecimento enquanto componente dum contexto social. Numa tentativa de não deixar cair no esquecimento a ação de esposas de garimpeiros que atuaram na educação das crianças no município de Itaituba, PA no ciclo do ouro, busca-se no trabalho de Bosi (2001) uma fonte de inspiração. Procura-se neste estudo tão somente contemplar um traço do que foi registrado por essas mulheres em suas lembranças. Até por também entender que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 2001, p. 84, 38).

O interesse concentrou-se no que foi rememorado, no que foi eleito para permanecer para sempre nas lembranças de sua vida, tendo elas a liberdade para falar sobre o que lhes era interessante.

Assim como estes pesquisadores do conhecimento pedagógico de professoras mineiras, observa-se que:

[...] uma narrativa é como um colar de contas. Ao narrar algo o narrador vai encadeando casos como contas são presas a um fio para formar o colar. A escolha dos casos e a ordem em que eles são encadeados são potencialmente informativos sobre sentimentos ou convicções enraizadas, que muitas vezes são difíceis de serem expressos claramente. Nem todos os eventos vividos pelo narrador são incluídos na narrativa. Já os escolhidos poderiam ser ordenados conforme se queira. Nossa tarefa enquanto sujeitos interessados em narrativas de professores é, primeiro, permitir que a escolha dos casos a serem incluídos na narrativa sejam significativa para o narrador (VAZ, MENDES E MAUÉS, 2001, p. 6).

Neste trabalho, explicita-se que na narrativa tudo o que se percebe é vivenciado como um momento do presente. O que se retém de cada imersão dos sentidos ao mundo

vivido é a maneira como a força do passado retida na mente seleciona o que se percebe no presente. Do mesmo modo, tudo o que se memoriza são fragmentos selecionados do vivido e percebido. A intenção neste texto é, em decorrência, mostrar o que foi lembrado.

A seguir, apresentam-se as lembranças do ofício das narradoras, registradas e aqui transcritas segundo a linguagem coloquial e o fluxo em que foram ditas, conservando-lhes o anonimato com o emprego de pseudônimos.

### **As condições anteriores ao magistério**

Sob a ótica de pensar-se que a formação de um professor não acontece exclusivamente na forma oficial escolar, mas igualmente no processo de reconstrução constante do próprio aprendizado, que se torna saber docente, interessou-se por investigar, quais os antecedentes que foram determinantes para imprimir o caráter docente no trabalho dessas mulheres em Itaituba. Desvelam-se, assim, as falas das “mulheres de ouro”.

A primeira narradora, Inácia, relata que aviões, ônibus e barcos lotados chegavam a todo o momento a Itaituba, trazendo muitas famílias imigrantes. Diante disso, as escolas procuravam meios alternativos para o funcionamento improvisado a fim de atender a nova demanda, à medida que aguardavam a prefeitura providenciar espaços para construção e consequente funcionamento. Nem sempre essas expectativas se concretizavam, e isso gerava complicadas situações, como se vê em uma das falas:

[...] eu lembro que não tinha vagas pros alunos, a escola pequena e não tinha vaga, então quando você começava a matricular e terminava as vagas e você dizia que tinha terminado era uma briga [Inácia].

Sem uma relação estreita entre número de crianças e vagas nas escolas, era de se esperar que situações de falta de entendimento por parte da comunidade viessem a acontecer. Em meio a esse cenário de limitações à demanda escolar, muitas eram as ocorrências:

[...] terminou uma vez me lembro que me derrubaram com mesa e tudo quando eu falei que não tinha mais vaga pra matricular os filhos. Aí virava aquela briga. Virava briga porque queriam vagas pros filhos e a escola era apenas duas salas de aula e não tinha como matricular mais de 245 alunos, porque 245 já era aluno demais pra essas salas [Inácia].

Essa situação de ver os filhos sem escola somava-se às necessidades de sobrevivência, à falta de trabalho. Outra narradora, Flora, afirma que não tinha vontade de ser professora, mas que as dificuldades a levaram à sala de aula, apesar de entender que via na educação uma possibilidade de mudar de vida, quando ela diz: “Eu via que era através do estudo que a gente ia conseguir alguma coisa”.

Observam-se, assim, as diversas situações e condições pelas quais as narradoras foram inseridas neste contexto educacional segundo seus relatos. Flora, como a maioria das pessoas que chegavam a Itaituba, passava por grandes dificuldades financeiras, e afirma que a necessidade foi seu maior motivo: “Me tornei professora pela necessidade com certeza, eu tinha muita necessidade”.

Somente estar num lugar de onde vinham promessas de melhoria de vida não era suficiente. Era necessário agir, ir à busca da realização do sonho. Enquanto os maridos estavam nos garimpos, as mulheres precisavam procurar alternativas para se manterem até que viessem notícias dos garimpos, e sempre com a esperança de que junto às notícias viessem gramas de ouro, o que significaria êxito dos garimpeiros.

Outra narradora também expressa suas dificuldades e sua permanente busca por trabalho:

[...] e eu sem trabalhar, trabalhando assim lavando roupa, engomando pros outros... Fazendo uma comida aqui outra ali... Quando pediam e sendo ajudada pelos outros, e sempre eu fui no [Escola Municipal Antonio] Gonzaga Barros, e comecei a conhecer assim a primeira pessoa que eu conheci foi a Profa. Célia, aquela forte... E aí eu perguntava pra ela se não tinha vaga pra trabalhar, nem que fosse de servente naquele tempo era bem mais fácil pra gente conseguir trabalho nas escolas [Rosa].

Afazeres domésticos eram sempre executados pelas mulheres migrantes, contudo, por serem cansativos, mal remunerados e inconstantes, elas buscavam algo mais “seguro”: um emprego. Rosa logo seguiu em busca por vagas nas escolas, pois achava que nessas

instituições de ensino seria mais fácil arrumar um trabalho mais bem remunerado, pois não existiam professoras em número suficiente com a formação legalmente reconhecida.

Essa carência de docentes era um fator que levava à busca de voluntárias que aceitassem iniciar o ofício de professor, mesmo na condição leiga. Entendia-se que seria melhor ter pessoas que se dispusessem a aprender o ofício, do que deixar alunos sem estudar. Abadia confirma em sua fala a ausência de professores formados: “[...] porque não tinha professores que tinham magistério, em Itaituba contava os professores que tinham magistério, então foram esses professores que foram capacitados pra trabalhar”.

Algumas mulheres solicitavam, outras eram convidadas, mas todas necessitavam trabalhar, visto que agora faziam parte de uma realidade repleta de inconstâncias. “Em 1988, comecei a dar aula com 18 anos, era uma primeira série, o comandante me convidou...”, conta-nos Ademilde sobre o convite recebido. Não era prudente esperar dinheiro apenas dos maridos, então, quando as oportunidades apareciam, eram aproveitadas. Assim fez essa narradora.

Para a professora Flora, o estudo e o trabalho são realidades entrelaçadas em sua memória. Assim, ela remete ao entendimento de sua vida enquanto trabalhadora e educanda: “eu levei minha vida trabalhando e estudando... mas trabalhando em casa, aí meu marido saiu do garimpo e foi pra roça... aí que o sofrimento foi grande! Porque eu estudava e nas férias eu ia pra lá, e tinha que trabalhar, roçar, capinar” [Flora].

A conciliação entre trabalho e estudo apresenta-se como desafio, e a narradora assim continua:

[...] Lá começamos a botar roça e já tirávamos o alimento de lá dessa roça e eu todo tempo estudando, estudando, aí chegou o dia deu terminar de estudar, terminei o segundo grau, e eu só terminei o segundo grau porque as meninas fizeram minha matrícula, eu dizia que não ia ser professora nunca na minha vida, e as meninas — não tu vai ter que fazer magistério! E eu disse que estava velha e pensei — mas menina eu disse que nunca mais ia dizer essa palavra, não tô velha não... Não vou dizer mais não [Flora].

Nota-se, num primeiro momento, uma tentativa de se deixar vencer pelas dificuldades dizendo que “estava velha”, ao mesmo tempo em que irrompia a vontade de superar-se.

A memória dessa narradora registra ainda que os saberes adquiridos não eram suficientes para auxiliá-la no seu percurso de preparação ao magistério; ela sentiu as dificuldades para continuar, devido à formação básica insuficiente.

[...] Fui estudar o segundo grau, com muita dificuldade porque o estudo é fraco e não adianta a pessoa dizer que ele faz um supletivo e um EJA que ele sai bem... Porque ele num sai não... Ele sai meado, mas bem, bem ele não sai porque é pouquíssimo tempo pra aprender é pouco tempo pra muita coisa e não dá tempo pra ele aprender. Então eu sempre me senti fraca nos estudos, mas nunca fraca na mente, no que eu queria fazer, eu sempre quis estudar mais [Flora].

Em relação ao trabalho, as professoras deixaram transparecer certa visão apostolar do exercício da docência. O que parece bem notório nesta fala:

[...] fui trabalhar na Semente do Saber, mas só que quando eu fui pra Semente trabalhar eu vi que era muito diferente do nível dos alunos da escola pública, e eu muitas vezes me interrogava: — poxa lá eles tão precisando mais de mim do que os daqui, aqui o salário é melhor, pois na semente eu ganhava bem mesmo, a vista do município, mas o coitado a que não tinha como pagar e foi pra escola pública, eu coloco assim coitado o aluno... Mais carente, ele precisava mais de mim do que aqueles que estavam lá, e eu trabalhei três meses e disse que não ficaria mais... Que ia voltar pra escola pública, pois era duma escola pública que eu tinha ido, então o que eu tinha que dar pra uma escola particular eu ia dar pra uma pública [Abadia].

Com essas palavras, é possível inferir que a profissão docente ainda está muito ligada a um tempo voltado à docência como missão, em que o professor é uma espécie de redentor. Esse discurso do magistério como vocação ou apostolado reproduz uma imagem da docência questionada por vários autores como, por exemplo, Magda Soares, para quem tal discurso não valoriza socialmente o magistério, mas é o dizer dos que almejam um “professor bem comportado, missionário de um apostolado, e não profissional de um

ofício, minimizando a competência – ameaça à hegemonia – e valorizando astutamente a “abnegação” politicamente descomprometida (SOARES, 1986, p. 14).

Outro fato mostrado nas narrativas é a ausência de formadores de formadores para o exercício do magistério na época do ouro:

[...] o meu primeiro grau foi feito através dum curso, e esse curso era dado pelo campus avançado do Projeto Rondon. Então o Projeto Rondon capacitou vários professores que não tinham o 1º grau completo pra poder assumir, porque não tinha professores que tinham magistério, Itaituba era contado os professores que tinham magistério então foram esses professores que foram capacitados pra trabalhar na educação [Abadia].

Esse “Projeto Rondon”, criado em 11 de julho de 1967 pelo Ministério da Defesa Nacional, propunha a integração social e envolveu universitários voluntários que se dispunham a um trabalho com as comunidades interioranas do País, realizando atividades assistenciais isoladas. É a essa assistência universitária que Abadia se refere como um dos processos de preparação (não formal) de pessoas leigas para a docência diante da carência de profissionais formados na região de garimpo estudada. Por maior que fosse a boa vontade universitária, esses estudantes não eram formadores de formadores, o processo não atendia requisitos acadêmicos de uma licenciatura, e a formação dessas mulheres paraenses era, assim, igualmente leiga.

Outra professora paraense tinha cursado apenas até a 6ª série do 1º grau (hoje ensino fundamental) e falou sobre a dificuldade para encontrar emprego em Itaituba:

Eu trouxe do Maranhão um módulo, o Logus II, aí esse módulo um dia eu fui lá na secretaria de educação conversei com a professora Antonieta e professora Madalena e pedi emprego mesmo, aí sempre não tinha, a resposta era não... Tá lotada as escolas, ate porque elas não me conheciam né e se tornava mais difícil aí falei pra ela e ela falou o grau de instrução que eu tinha na época, eu disse: olha eu fiz apenas até a, na época eu tinha a 6ª série que eu fiz lá no Maranhão [Flora].

Observa-se com esse relato que a formação das narradoras teve início tardio e com pouca escolarização. Apesar disso, nota-se que, apesar da inexperiência, as narradoras foram capazes de iniciar suas trajetórias como professoras.

### **Saberes constituídos na própria experiência**

Os saberes experienciais ou práticos desenvolvem-se no exercício da função e na prática da profissão, em que se transformam em saberes específicos, a partir do trabalho diário, bem como no conhecimento do meio em que atua. Assim, os saberes experienciais adquiridos e desenvolvidos pelas narradoras assumem uma importância relevante, pois passam a ser incorporados “à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

O conhecimento das narradoras foi constituído pela experiência, e são esses que primariamente valeram de base para seus ofícios, por isso são importantes na compreensão de sua trajetória profissional. As experiências em sala de aula e com a coletividade maior do âmbito educacional resultaram em habilidades de saber-fazer e saber-ser, similares ao que se lê na citação acima de Tardif.

Diferentemente da pesquisa realizada por Lessard e Tardif (1996-2000), na qual as professoras expressavam em seus depoimentos que a opção pela profissão teve uma forte influência na origem familiar, por virem de uma família de tradição de professores, denominada por eles de “mentalidade de serviço”, comum a algumas ocupações femininas, as narradoras tiveram outra experiência de vida. Aprender a ser educadora aparece como uma vivência original e constituída no exercício diário, envolvendo disposição por parte de quem pretende continuar atuando nessa área.

Ilustrando sua disposição, Ademilde manifesta a dificuldade no início de sua carreira em busca de uma adequação ou permanência no ofício de professora e como reagia perante as dificuldades:

Inexperiência né... Não passamos por nenhum treinamento... E já encaramos uma primeira série. Não sei hoje, mas antes quando você iniciava você já pegava uma alfabetização ou uma primeira série, acho

que a diretora tinha essa visão de que o começo era mais fácil, mas não é porque ali é a base. Você se doava mais, dava mais assistência pros alunos. Não passávamos por nenhum treinamento... Nem sabíamos o quê que tu ia trabalhar, pegávamos assim os alunos e íamos dando o conteúdo aleatório, não tinha um treinamento, uma semana pedagógica quem nem tem hoje [Ademilde].

A inexperiência das docentes trazia-lhes dificuldades para fazer planejamentos de ensino, ou quando o faziam era de forma assistemática e baseadas somente nas observações que detinham de seus momentos enquanto alunas. Agiam agora em papel inverso, tentando, enquanto professoras, aplicar aos seus alunos o que lhes parecia eficaz.

Uma passagem expressa a dificuldade em planejar as aulas e as ações na condição leiga:

No começo foi difícil, mas como sempre fui uma pessoa aberta, conversadeira, sempre as meninas iam me dando dicas, livros, como fazer prova como fazer plano de aula, na creche não era muito puxado... Porque não tem muito planejamento... Meus alunos eram de 5 anos e só tinha reuniões, tem conceito, não tem negocio de lançar nota... lá era o dia todo entrava às 8 e saia às 15 [Flora].

Do mesmo modo, outra narrativa reflete sobre tal questão:

Ah na época a gente não se preocupava muito em tá fazendo plano de aula, de reunir com os colegas... Pra tirar dúvida né, mas com o passar do tempo isso foi melhorando porque sempre tem as reuniões pedagógicas pra conversar uns com os outros... E a gente trabalha sempre em cima de conteúdos e esses conteúdos que a gente aborda em sala de aula todos são escritos, tirando duvidas onde que tem, e usando sempre nosso plano de aula, que antigamente a gente não era tão cobrado, o cobrado era que a gente tinha que estar em sala de aula, mas o diretor não tava ali pra ver plano de aula, nem mesmo estar andando perto da sala pra ver os alunos perto não acontecia [Rosa].

Como iniciante no ofício, a narradora conta que tinha autonomia em seu trabalho, uma autonomia que pode ser confundida com isolamento, uma vez que também fala sobre a ausência de acompanhamento do diretor, nem de qualquer outro técnico para supervisionar e orientar o andamento de sua prática pedagógica.

O trabalho das docentes era notoriamente realizado e construído pela prática. A generosidade em compartilhar seus saberes existia timidamente, mas, mesmo dessa forma, era construída uma cultura coletiva, embora incipiente, de um grupo de educadores.

### **A construção do saber docente e a cultura escolar do cotidiano.**

Todos os saberes amplamente valorizados não se limitam a simples transmissão de informações, mas a um processo em que o educando aprende em determinado período, e o educador adquire prática de construção de conhecimentos. Mas, ao falar sobre construção de conhecimentos, volta-se a uma questão anterior, que colaborará para a discussão aqui estabelecida. É necessário também que se chegue a um entendimento sobre o que é o “saber docente”, tal como seu significado é utilizado neste trabalho. Para isso, recorre-se a Tardif:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36).

No ofício de ensinar há uma preparação, seja ela formal ou informal. Informal quando se usa de saberes cotidianos, e formais, quando passa por cursos de formação, adquirindo assim conhecimentos teóricos e técnicos que preparam para o trabalho. Na primeira, o conhecimento é construído na prática. Na formação escolar há uma experiência direta com o trabalho, sendo este segundo fator importante, pois a prática contribui na formação e incorporação de saberes necessários para que o professor realize seu trabalho. A esse respeito, lê-se em “Saberes docentes e formação profissional”:

[...] os saberes docentes são temporais, porque resultam de um processo de construção ao longo do exercício profissional; são ecléticos e sincréticos em virtude de que no decorrer da sua trajetória profissional o professor utiliza teorias, concepções e técnicas; são personalizados e situados, pois são adquiridos e incorporados à carreira docente e são difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais (TARDIF, 2000, p. 5).

Antônia faz perceber a temporalidade, a questão da cultura e a disciplina discente, quando reflete que:

Naquela época era melhor, que eu comecei trabalhar, só que assim não era assim, eu nunca fui professora tradicional de falar e o aluno ficar caladinho, encolhidinho... Eu sempre dei liberdade pros meus alunos, mas eu falo assim pra eles darem mais atenção, obedecer né, não querer sair da sala, hoje até tem que colocar aluno pra fora porque não tá dando de agüentar. Teve um ano que eu sofri muito porque era questão de adolescente, questão de namoro, foi uma época muito difícil pra mim, mas é questão da metodologia, só tinha mesmo o livro didático, às vezes nem tinha [Antônia].

Sua forma de relacionar-se com os alunos era exercida de maneira mais próxima, particular, e não somente como acompanhamento didático. Percebe-se isso quando afirma que dava liberdade a eles, não se considerando, assim, uma professora tradicional. E, por meio dessas experiências de relacionarem-se com os alunos, as narradoras dão grande ênfase à sua experiência no ofício como fonte primária de sua competência, de seu “saber-ensinar”, o que expressa a importância que atribuem a esses saberes.

Todos têm uma vida cotidiana, com suas dificuldades, particularidades, marcas, imprecisões, subversões, rotinas e outras características peculiarmente variáveis de sujeito para sujeito, e nesse cotidiano é que demandam os diferentes ramos do conhecimento e atuação humana. Falar sobre o cotidiano é ter o sujeito como ponto primário para essa discussão.

Muito se fala sobre o cotidiano, tratado em vários textos como categoria de análise, como parte de um todo, como uma esfera do social, como uma dimensão da realidade que carrega características peculiares: senso comum, alienação, mesmismo, que anda por si, etc. [...] independente do que pesem essas afirmações e de que fontes teóricas brotam, todos reconhecem que não há uma realidade humana que não esteja, bem ou mal, imbricada e vinculada à realidade do concreto cotidiano (TEDESCO, 1999, p. 27).

Para compreender os saberes referentes à prática docente, foi importante considerar o fato de que tais saberes são incorporados a partir do que se chama de relação constituída; são saberes internalizados no decorrer da prática diária, saberes específicos que têm validade no contexto no qual a atividade pedagógica cotidiana se insere.

Nessa perspectiva, recuperar o conceito de cultura escolar é fundamental para o entendimento de algumas características dessa discussão. Entende-se a escola como um espaço que permite, favorece e estimula os sujeitos, com atuações projetadas e desempenhadas visando à construção de conhecimentos e à transformação da sociedade. Um ambiente onde deve existir um clima em que as relações se construam a partir de pontos fundamentais como confiança, aquiescência, receptividade, franqueza e respeito mútuo.

Um cientista social, em seus escritos sobre antropologia da educação, afirma que:

A cultura é e está nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano. E ela está também nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios, ao passarmos - em cada indivíduo, em um grupo humano ou em toda nossa espécie - de organismos biológicos a sujeitos sociais. Ao criarmos socialmente os nossos próprios mundos e ao procuramos dotá-los e a nós próprios e aos nossos destinos de algum sentido. Somos aquilo em que nos transformamos ao continuamente transformarmos o mundo natural de que somos parte e de que vivemos (BRANDÃO, 2001, p. 180).

Independentemente de sua escolha, a pessoa nasce inserida em um grupo social que apresenta suas práticas culturais, suas narrativas e características de um mundo no qual foi

inserida. Nasce num composto cultural com o qual interage a partir da aprendizagem de formatos organizacionais e de convívio que são dialeticamente integrados aos seus processos particulares. O docente traz consigo características que lhe atribuem uma identidade própria. A maneira como é, age, pensa e organiza suas aulas, sua relação com seus alunos, com outros professores, a carga histórica que traz ao longo de sua vida são características relevantes que têm que ser consideradas ao se tentar uma compreensão da cultura escolar.

Dentro do contexto de cultura e relações estabelecidas, é importante que o professor saiba lidar com as relações de poder dentro do ambiente educacional, principalmente no que tange a uma enorme quantidade de conflitos entre o que se entende por autoridade e autoritarismo. Conceitos complexos e que muitas vezes são confundidos. Uma “mulher de ouro” fala um pouco de um fato marcante e intrigante na sua relação com a diretora da escola:

A minha diretora era muito tradicional, muito rígida e a gente discutia. Ela me fez chorar várias vezes. Eu lembro uma vez que eu tava com uma primeira série e no meio do ano eles já tavam bem alfabetizados, eu pegava aluno de todo jeito e já tava bem entrosada, aí ela pediu pra eu trocar de turma com a filha dela, aí eu disse pra ela que não aceitava, e perguntei por que ela queria que eu trocasse, e ela falou que era justamente por isso, porque meus alunos estavam desenvolvidos e os dela não, e a filha dela só tinha a 5ª série e estava dando aula na primeira, e ela queria que eu deixasse minha primeira série que já estava preparada, pra ir dar aula na alfa da filha dela [Antonia].

Uma afirmação de Foucault corrobora esta discussão ao afirmar que “[...] o poder não existe, existem práticas e relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social” (FOUCAULT, 1980, p.138).

Esse pensador francês caracteriza o poder como existente na particularidade de cada indivíduo. Nota-se aqui a importância do papel do gestor junto ao trabalho do educador. É imprescindível que este tenha consciência das microrrelações de poder do seu cotidiano, conservando assim o papel de coordenador do contexto escolar, e não de

executor de um autoritarismo com favoritos beneficiários. Situações favoráveis de forma conjunta devem ser almejadas, visto que o conjunto das forças de uma instituição precisa estar em sintonia para que o cotidiano não passe por desarticulações que prejudiquem sua dinâmica. Percebe-se aqui a necessidade da contínua reflexão sobre os integrantes de uma escola.

No cotidiano do professor, é necessário que ele realize uma contínua reflexão sobre suas ações, sua cultura, seu modo de ver o mundo, os valores que norteiam suas relações com os sujeitos de seus grupos culturais.

### **A relação das narradoras com os saberes da experiência**

As narradoras utilizavam saberes experienciais, uma vez que iniciaram seus ofícios como leigas. Esses saberes são considerados por Tardif como

[...] saberes específicos, baseados [no] trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 39).

A formação profissional implica um congregado de ciências que são histórica e gradativamente acionadas ao longo de ações específicas. Tais saberes resultam de uma participação ativa num contexto educacional, e de todas as relações estabelecidas com os sujeitos nos locais de trabalho. Ingressar na docência é abrir um caminho de novas possibilidades e fontes de conhecimento, que constituem a identidade profissional. A partir do que Tardif discute em sua obra, afirma-se que o saber das “mulheres de ouro”

[...] está continuamente unido a uma experiência de trabalho com outros (colegas de trabalho, alunos, pais, comunidade, etc.) enxerga-se como um saber ancorado a uma tarefa abstrusa (educar), que se situa em um espaço onde se desenvolve (sala de aula, escola, ambientes alternativos, etc.), e enraizado em uma instituição e em uma sociedade; esses saberes carregam consigo efeitos do seu trabalho, pois se entende que não seja

apenas um elemento no trabalho, mas algo que é produzido e modelado no e pelo trabalho (TARDIF, 2002, p. 52).

Quanto à relação com o grupo de trabalho, Flora assim se expressa:

Sempre foi boa essa minha disponibilidade de conversar de tudo, as amigas me ajudavam a trabalhar melhor, os alunos eram muito bons e sempre tive carinho muito grande dos pais, nunca tive problemas, sempre a gente encontra, seria demagogia dizer que não, mas foi pouco [Flora].

Os saberes são constituídos a cada momento de atuação, a cada dia, a cada aula. Das novas experiências realizadas são extraídos conhecimentos que são utilizados paralela e continuamente na atuação pedagógica.

Essas experiências são mediadas por aquilo que Tardif chama de condicionantes diversos para a atuação do professor. Ele explica que:

no exercício do cotidiano de sua função, [para o professor] os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 49).

Situações adversas, modificadoras, situacionais, instigadoras são partes integrantes do dia a dia docente. São esses momentos responsáveis pela construção da identidade profissional. É na e pela experiência que os aprendizados das professoras-esposas-de-garimpeiros foram inicialmente constituídos, estabelecendo assim a formação de um peculiar saber docente.

### **Considerações finais**

As narrativas compõem o resultado de uma experiência vivida em um contexto que colabora para o entendimento do ofício do professor, nas circunstâncias em que a academia não conseguiu formar os docentes que uma determinada comunidade requeria.

Da apresentação de uma situação particular no âmbito educacional, em que foram apresentadas experiências singulares, entende-se que os registros das falas contribuem inicialmente para suscitar indagações que sustentarão futuras reflexões.

As análises continuam abertas para novos aportes que sejam capazes de colaborar para o entendimento do ofício de professor, possibilitando, assim, a construção de novos saberes.

### Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 9. ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O conhecimento, a cultura e a educação: algumas anotações em tempos de novo milênio. In: *Educativa*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 303-332, jul./dez. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado, 22. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

SOARES, Magda. Prefácio. In: ALMEIDA, Guido. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TEDESCO, João Carlos. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 1999.

VAZ, Arnaldo. MENDES, Regina. MAUÉS, Ely. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico e conteúdo. In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG: ANPED, 2001.p.1-12. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm> Acesso em: 30 nov. 2010.

Artigo recebido em dezembro/2011  
Aceito para publicação em maio/2012

REVISTA  
**PROFISSÃO**  
**DOCENTE** ON  
LINE