UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDILANIA ROCHA OLIVEIRA

A REVISÃO HISTÓRICO/CULTURAL DAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PRIMEIRAS PROFESSORAS A LECIONAREM NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA/AL

MACEIÓ/AL

2026

EDILANIA ROCHA OLIVEIRA

A REVISÃO HISTÓRICO/CULTURAL DAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PRIMEIRAS PROFESSORAS A LECIONAREM NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA/AL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) como prérequisito para obtenção do título de Doutor em Educação, no Doutorado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Coorientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

MACEIÓ/AL

2026

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

O48r Oliveira, Edilania Rocha.

A revisão histórico/cultural das memórias e experiências profissionais das primeiras professoras a lecionarem no contexto educacional de Santana do Ipanema - AL / Edilania Rocha Oliveira. – 2026.

166 f.

Orientador: Walter Matias Lima.

Coorientador: Junot Cornélio Matos.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 133-136.

Anexos: f. 137-166.

1. Cultura. 2. Educação. 3. História. 4. Experiências. 5. Professoras. I. Título.

CDU: 37: 93/94(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EDILANIA ROCHA OLIVEIRA

A REVISÃO HISTÓRICO/CULTURAL DAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PRIMEIRAS PROFESSORAS A LECIONAREM NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA/AL

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
WALTER MATIAS LIMA
Data: 23/05/2026 09:04:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Walter Matias Lima – Universidade Federal de Alagoas, Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
Data: 21/05/2026 07:22:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes – Universidade Federal de Alagoas, Avaliador Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 13/02/2026 09:46:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves – Universidade Federal de Alagoas, Avaliadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE VICENTE MEDEIROS DA SILVA
Data: 11/02/2026 09:35:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva - Universidade Federal de Alagoas Avaliador Externo ao Programa

ICP Brasil Documento assinado digitalmente
JUNOT CORNELIO MATOS
Data: 19/05/2026 15:47:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos - Universidade Federal de Pernambuco, Avaliador Externo à Instituição
Coorientador

À minha amada Cecília Maialú,

Você é a estrela-guia mais brilhante da minha vida. Cada página deste trabalho é um reflexo do amor e da força que você me dá. Que o meu esforço seja um lembrete eterno de que os sonhos são feitos para serem conquistados com curiosidade e coragem. Este título é um presente, e você jamais hesite em buscar o conhecimento e a sua própria felicidade. Que você voe alto e saiba que estarei sempre aqui, aplaudindo cada um dos seus passos. Por você e para você, sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela vida, saúde e força inabalável que me sustentou nos momentos de maior desafio e incerteza, e por ter iluminado o caminho até a conclusão desta tese.

Meu mais profundo reconhecimento aos meus orientadores.

Ao professor Dr. Walter Matias Lima, por sua paciência inestimável, direcionamento lúcido, e por ter me apresentado as ferramentas necessárias para transformar uma ideia em uma pesquisa robusta. Sua serenidade foi essencial para a qualidade deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos ao coorientador, professor Dr. Junot Cornélio Matos (que acima de tudo, se tornou um amigo muito querido), por sua contribuição valiosa, com perspectivas críticas e suporte técnico, enriquecendo significativamente esta escrita.

Esta conquista carrega o peso do sacrifício, mas também a leveza do amor incondicional que recebi.

À minha amada filha Cecília Maialú. Você é a razão e a maior motivação de todos os meus esforços. Os momentos que passamos distantes foram o custo mais alto desta jornada, mas saiba que cada página e cada descoberta foram feitas pensando em você. Que este trabalho seja um farol que a inspire a buscar seus próprios sonhos com a mesma dedicação e alegria. Por você, sempre.

Agradeço imensamente aos amigos que se tornaram família. Vocês foram meu porto seguro nos momentos de maior estresse e desespero, com palavras de incentivo, cafés intermináveis (na casa de dona Nilza e seu Zé Carlos), ou simplesmente a distração necessária. O Doutorado foi uma jornada de estudo solitário, mas a vida foi vivida ao lado de vocês. Meu muito obrigado pelo apoio e pelas risadas.

Entre o Sono e Sonho

Entre o sono e sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho
Corre um rio sem fim.
Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.
Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.
E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre
Esse rio sem fim.

Fernando Pessoa - O Cancioneiro

RESUMO

A presente revisão histórico/cultural propõe-se a analisar as memórias e experiências profissionais das primeiras professoras a atuarem no contexto educacional de Santana do Ipanema/AL, à luz da literatura existente sobre a temática. Ao investigarmos os primórdios da educação local, torna-se fundamental considerar a evolução da formação de professores no Brasil. Nesse contexto, o panorama educacional da cidade, no início do século XX, ressalta a importância dos primeiros mestres e das primeiras instituições de ensino para a formação da comunidade, mesmo diante de limitações e métodos pedagógicos tradicionais. Pretendemos analisar a literatura existente sobre a história da educação em Alagoas e no Brasil, com foco na formação de professores e no desenvolvimento do ensino primário no início do século XX. Identificar e contextualizar os principais aspectos históricos e culturais de Santana do Ipanema, que influenciaram o desenvolvimento da educação local, assim como, analisar as metodologias de ensino que podem ter sido empregadas pelas primeiras professoras, considerando o contexto histórico e as práticas pedagógicas da época. O trabalho adota uma abordagem teórico/bibliográfica e qualitativa, baseando-se na análise da literatura disponível sobre a história da educação no Brasil e em Alagoas, a história e a cultura de Santana do Ipanema, estudos sobre memória, experiências profissionais das professores e entrevistas direcionadas. A análise buscará identificar padrões, tendências e informações que permitam inferir sobre as memórias e experiências das primeiras professoras na localidade. Esperamos que esta revisão bibliográfica possibilite traçar um panorama da formação de professores e do desenvolvimento do ensino primário no Brasil e em Alagoas no período em questão e, que seja possível, contextualizar o cenário histórico e cultural da cidade, identificando elementos que influenciaram a educação local, compreendendo, a partir da literatura, sobre os desafios, as práticas pedagógicas e as possíveis memórias e experiências das primeiras professoras. Intencionamos evidenciar a importância dessas pioneiras para a formação das primeiras gerações e para o desenvolvimento educacional da cidade, dentro dos limites da análise bibliográfica e a possibilidade de apontar lacunas na literatura existente, assim como, sugerir possíveis direções para futuras pesquisas que envolvam a coleta de relatos orais e a análise de documentos primários na cidade. Embora esta revisão se baseie na literatura existente, é possível concluir, preliminarmente, que as primeiras professoras desempenharam um papel importante na disseminação da educação e na formação dos primeiros cidadãos, em um contexto marcado por desafios e limitações. A compreensão do cenário histórico e cultural, assim como a evolução da formação de professores no Brasil, oferece um pano de fundo essencial para valorizar o legado dessas pioneiras. A análise da literatura permite vislumbrar a importância da educação nos primórdios da cidade e o impacto da dedicação dessas educadoras na construção da identidade e do desenvolvimento da comunidade.

Palavras-Chave: Cultura; Educação; História; Experiências; Professoras.

ABSTRACT

This historical/cultural review aims to analyze the memories and professional experiences of the first teachers to work in the educational context of Santana do Ipanema/AL, in light of existing literature on the subject. When investigating the beginnings of local education, it becomes fundamental to consider the evolution of teacher training in Brazil. In this context, the educational landscape of the city at the beginning of the 20th century highlights the importance of the first teachers and the first educational institutions for the formation of the community, even in the face of limitations and traditional pedagogical methods. We intend to analyze the existing literature on the history of education in Alagoas and Brazil, focusing on teacher training and the development of primary education at the beginning of the 20th century. We aim to identify and contextualize the main historical and cultural aspects of Santana do Ipanema that influenced the development of local education, as well as analyze the teaching methodologies that may have been employed by the first teachers, considering the historical context and pedagogical practices of the time. This work adopts a theoretical/bibliographical and qualitative approach, based on the analysis of available literature on the history of education in Brazil and Alagoas, the history and culture of Santana do Ipanema, studies on memory, the professional experiences of teachers, and targeted interviews. The analysis will seek to identify patterns, trends, and information that allow inferences to be made about the memories and experiences of the first teachers in the locality. We hope that this bibliographical review will make it possible to outline a panorama of teacher training and the development of primary education in Brazil and Alagoas during the period in question, and that it will be possible to contextualize the historical and cultural scenario of the city, identifying elements that influenced local education, understanding, from the literature, the challenges, pedagogical practices, and possible memories and experiences of the first teachers. We intend to highlight the importance of these pioneering women in the formation of the first generations and in the educational development of the city, within the limits of bibliographic analysis and the possibility of pointing out gaps in the existing literature, as well as suggesting possible directions for future research involving the collection of oral accounts and the analysis of primary documents in the city. Although this review is based on existing literature, it is possible to conclude, preliminarily, that the first teachers played an important role in the dissemination of education and in the formation of the first citizens, in a context marked by challenges and limitations. Understanding the historical and cultural scenario, as well as the evolution of teacher training in Brazil, provides an essential backdrop for valuing the legacy of these pioneers. The analysis of the literature allows us to glimpse the importance of education in the early days of the city and the impact of the dedication of these educators on the construction of the identity and development of the community.

Keywords: Culture; Education; History; Experiences; Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 ……135
Gráfico 2 ……135
Gráfico 3 ……135
Gráfico 4 ……136
Gráfico 5 ……136
Gráfico 6 ……136
Gráfico 7……137
Gráfico 8 ……137
Gráfico 9 ……137
Gráfico 10 ……138
Gráfico 11 ……138
Gráfico 12 ……138
Gráfico 13 ……139
Gráfico 14 ……139
Gráfico 15 ……139
Gráfico 16 ……140
Gráfico 17 ……140
Gráfico 18 ……140
Gráfico 19 ……141
Gráfico 20 ……141
Gráfico 21 ……141
Gráfico 22 ……142
Gráfico 23 ……142
Gráfico 24 ……142
Gráfico 25 ……143
Gráfico 26……143
Gráfico 27 ……143

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** 12
   1.1 Uma visão da história de Santana do Ipanema/AL 19
   1.2 Alguns marcadores históricos 21
2. **ENTRE O SABER E O SER: A DOCÊNCIA EM SEUS PRIMEIROS TRAÇOS** 27
   2.1 Professoras normalistas na Educação Brasileira entre contribuições, desafios e transformações 36
   2.2 Normatizações educacionais em Alagoas: Almanaque de Ensino como referência oficial nos anos 1930/1940 37
3. **EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA** 63
   3.1 Entre memórias e narrativas, construção metodológica 64
   3.2 O conhecimento derivado da vivência, relatos de vida, lembranças e a influência da narrativa na construção do ser docente 67
   3.3 Gênero, educação e concepções 74
4. **MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS** 76
   4.1 Histórias de vida e memórias profissionais com foco nas reflexões sobre práticas e saberes construídos 81
   4.2. Memória e Esquecimento 83
5. **METODOLOGIA** 92
   5.1 Procedimentos Éticos 94
6. **RESULTADO DA PESQUISA** 94
   6.1 Raízes da educação local: A rememoração do historiador sobre a atuação da educação no período das professoras normalistas 95
   6.2 Relato analítico da entrevista com Dona Sirlene: Memórias da formação docente e do cotidiano escolar no interior de Alagoas 98
   6.3 Entre sabatinas, disciplina e afetos: recordações escolares na construção da identidade docente 102
   6.4 Da experiência discente ao fazer docente, lembranças que formam e transformam 105
   6.5 Panorama formativo e profissional dos professores atuantes investigados 107

7. **CONCLUSÕES/ (IN)CONCLUSÕES** 126
8. **REFERÊNCIAS** 130
9. **ANEXOS** 134

1 **INTRODUÇÃO**

Com as considerações prestadas, relativas ao reconto de vida, devo declarar que, na condição de pesquisadora, me sinto apta a trazer esta revisão histórica e cultural das memórias e experiências profissionais das primeiras professoras que se dedicaram ao ensino no contexto educacional de Santana do Ipanema/AL.

A investigação se debruça sobre o período inaugural da institucionalização da educação formal no município, buscando compreender as trajetórias, desafios e motivações que impulsionaram essas pioneiras. A escolha deste objeto de pesquisa emerge de um interesse profundo em resgatar vozes e vivências frequentemente silenciadas pela historiografia tradicional, reconhecendo o papel fundamental dessas mulheres na construção do tecido social e intelectual da comunidade local.

Saliento que o acesso às memórias das docentes às quais iremos nos referir foi acessado mediante registro de entrevistas com pessoas que foram alunos e/ou conviveram com estas. De fato, são memórias atravessadas de afetos que nos ajudam a desenhar um perfil docente.

A história da educação em Santana do Ipanema, como em muitos outros rincões do Brasil, revela um cenário inicial marcado pela escassez de recursos, pela precariedade das estruturas e, sobretudo, pela ausência de profissionais formalmente habilitados. Nesse contexto desafiador, as primeiras professoras desempenharam um papel fundamental, muitas vezes atuando por vocação, movidas por um ideal de transformação social e pela crença no poder da educação. Suas memórias, preservadas em documentos fragmentados, relatos orais e na própria paisagem humana da cidade, constituem um rico manancial para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e políticas da época.

Do ponto de vista experiencial, a análise das experiências dessas professoras nos convida a refletir sobre a natureza do trabalho docente em seus primórdios. Longe da profissionalização e da estrutura burocrática contemporânea, o ato de ensinar era permeado por um forte senso de missão e por uma relação direta e pessoal com os alunos e suas famílias. A ética do cuidado, a transmissão de valores morais e cívicos,

e a própria construção do conhecimento, eram intrinsecamente ligadas à figura da professora, muitas vezes vista como um farol de saber e um modelo de conduta.

A experiência que emerge dessas narrativas é, portanto, uma experiência pautada na ação, no engajamento e na crença da capacidade humana de aprender e evoluir.

Sob perspectiva cultural, a atuação dessas professoras estava profundamente imbricada no tecido social da cidade. Elas não eram apenas transmissoras de conteúdo, mas também agentes de socialização, influenciando os costumes, hábitos e expectativas das novas gerações. Suas experiências profissionais refletem as normas de gênero da época, os desafios enfrentados pelas mulheres no espaço público e as tensões entre a tradição e a modernidade que permeavam a sociedade local. Analisar suas memórias permite desvelar as representações sociais da figura feminina e do papel da educação na construção da identidade individual e coletiva.

A motivação para a escolha deste objeto de pesquisa reside, em grande parte, na lacuna na historiografia local em relação à experiência dessas pioneiras. Muitas vezes relegadas a notas de rodapé ou menções superficiais, suas contribuições merecem ser registradas e analisadas com a profundidade que sua importância histórica e social exige. Acredita-se que a compreensão de suas trajetórias profissionais, atravessadas por desafios singulares e pela paixão pelo ensino, pode oferecer esclarecimentos valiosos para a reflexão sobre a história da educação na cidade e para a valorização do trabalho docente na contemporaneidade.

Dessa forma, a escolha do objeto de estudo está intrinsecamente ligada à própria história da pesquisadora, atravessada por memórias familiares, pelas narrativas ouvidas na infância e pelas vivências educacionais em escolas que, outrora, foram os primeiros espaços de atuação dessas mestras pioneiras.

Ademais, a pesquisa sobre as professoras de cidade se conecta a uma preocupação mais ampla com a preservação da memória e do patrimônio imaterial. Como, da mesma forma, se configura numa jornada de revisitação histórica e afetiva, que visa não apenas compreender, mas também homenagear e perpetuar o legado das primeiras professoras da cidade. Ao trazer à tona suas vozes, através de outras

vozes, suas estratégias, seus enfrentamentos e suas conquistas, pretende-se contribuir para a construção de uma memória educacional mais plural, vasta e sensível à diversidade das experiências femininas no magistério.

Suas histórias são parte integrante da identidade cultural da cidade e merecem ser conhecidas e reconhecidas pelas novas gerações. Ao dar voz a vivência dessas mulheres, busca-se não apenas preencher uma lacuna histórica, mas também, promover um diálogo entre o passado e o presente, inspirando futuras educadoras e educadores a trilharem o caminho do conhecimento com a mesma dedicação e idealismo de suas antecessoras.

Por conseguinte, historicamente, o acesso das mulheres ao magistério no Brasil foi condicionado por uma série de fatores socioeconômicos e culturais que o tornaram, paradoxalmente, uma profissão tanto de prestígio quanto de subalternidade. Contudo, ao se debruçar sobre a realidade sertaneja, especialmente em Santana do Ipanema, percebe-se que o fazer pedagógico dessas educadoras ultrapassou tais expectativas. Elas foram, além de formadoras de crianças, articuladoras culturais e, em muitos casos, agentes de resistência e transformação.

De maneira concisa, a revisão histórica e cultural das memórias e experiências profissionais das primeiras professoras de Santana do Ipanema, se configura como um trabalho de pesquisa relevante e necessário. Ao entrelaçar a história local com as reflexões históricas e as nuances culturais, almeja-se construir uma narrativa mais completa e humanizada da educação no município, reconhecendo o legado inestimável daquelas que, com coragem e dedicação, lançaram as sementes do saber em terras sertanejas.

Retomar as memórias e experiências profissionais dessas professoras, é um imperativo para reconhecer o passado, compreender o presente e inspirar o futuro da educação no município. É um ato de justiça histórica, de preservação da identidade local e de enriquecimento do conhecimento sobre a própria trajetória educacional.

> História é sinônimo de memória, havendo uma relação de fusão. Elas não se distinguem. A história se apodera da memória coletiva e a transcreve em palavras. É nesse momento que a história dá voz ao “povo” pela primeira vez. (Freitas, 2006, p.58)

Revisitar e analisar as memórias e experiências profissionais não se trata apenas de um exercício de resgate histórico. Trata-se, sobretudo, de uma tentativa de reconstruir criticamente a história educacional local a partir de uma perspectiva que valorize a contribuição feminina, frequentemente invisibilizada pelos discursos oficiais. Ao centrar-se na revisão histórica e cultural dessas vivências, busca-se evidenciar os sentidos atribuídos à docência por essas mulheres, suas formas de resistência, suas práticas pedagógicas e o impacto social que produziram no município e arredores.

Esse estudo é importante por várias razões. Primeiramente, porque coloca em evidência pessoas históricas que, embora centrais para a consolidação da educação formal no sertão alagoano, foram sistematicamente esquecidas pelos registros tradicionais. A história da educação brasileira, especialmente nas regiões interioranas e periféricas, foi construída, em grande parte, a partir de uma lógica, que negligenciou as vozes e os saberes das mulheres do campo educacional. Assim, ao valorizar as memórias dessas educadoras, a pesquisa se insere num movimento mais amplo de descolonização do conhecimento e de democratização da historiografia educacional.

Além disso, essa revisão permite compreender as complexas relações entre cultura e educação. As professoras que atuaram em Santana do Ipanema entre as primeiras décadas do século XX e meados do século passado enfrentaram desafios como a precariedade das condições de trabalho e a ausência de políticas públicas efetivas de formação docente. Mesmo diante dessas dificuldades, muitas delas assumiram a educação como missão e forma de transformação social. Suas práticas foram atravessadas por valores culturais locais, por religiosidades, por tradições familiares e por vínculos afetivos com a comunidade, elementos que não apenas moldaram suas identidades docentes, mas também estruturaram modos de ensinar e de se relacionar com o saber.

Retomar essas experiências também é um modo de aproximar a história da educação de uma abordagem memorialística e oral, mais sensível à subjetividade e ao contexto sociocultural das protagonistas.

> A obra memorialística é vista como uma fonte que permite simplesmente a apreensão factual do passado, ou seja, o resgate de um acontecimento que, pela força da evocação mnemônica, liberta-se das malhas do tempo e nos alcança, inviolado (Freitas, 2006, p.63 e 64)

As memórias não devem ser vistas como simples relatos do passado, mas como produções simbólicas que atualizam experiências, atribuem sentidos ao vivido e revelam aspectos da história que os documentos escritos não registram. Portanto, a narrativa dessas histórias de vida e trajetórias profissionais, oferece um caminho para reconstituir a memória coletiva da educação no sertão alagoano.

O retorno a essas memórias é, também, um gesto motivado pela história pessoal da pesquisadora e pelo desejo de honrar uma herança educacional que ainda ecoa nas escolas, nos discursos e nas práticas contemporâneas. Ao dar visibilidade às primeiras professoras, a pesquisa contribui não apenas para o conhecimento acadêmico, mas também para o fortalecimento da identidade cultural local, do pertencimento comunitário e da valorização do magistério como prática histórica e socialmente significativa.

No que concerne ao problema da pesquisa, buscamos investigar a intrínseca ligação entre as vivências das primeiras educadoras e a própria formação do cenário educacional na cidade. Dessa forma, questionamos: como as memórias experienciais dessas professoras contribuíram para a compreensão da evolução da educação e da valorização do papel docente em Santana do Ipanema ao longo do tempo? Nesta linha, o estudo se direciona para uma análise aprofundada das memórias dessas pioneiras, buscando compreender sua centralidade na história da educação local e a complexa interação entre a evolução da educação e da valorização do papel docente no alvorecer da educação formal em Santana do Ipanema.

Acreditamos na importância de trazer à luz o papel fundamental das mulheres na construção da sociedade. Elas, muitas vezes, atuando em condições desafiadoras, foram agentes de transformação social imprescindíveis e, investigar suas memórias e experiências, é uma forma de reconhecer seu protagonismo e sua contribuição para o desenvolvimento da educação e da comunidade.

A escolha desse problema de pesquisa foi motivada por um desejo de dar voz a figuras históricas importantes, de compreender as raízes da educação em um contexto específico, de valorizar a profissão docente e de contribuir para a construção de uma história mais completa e ampla. Há uma certeza profunda na relevância de resgatar essas memórias não apenas como um exercício de recordação do passado, mas como uma forma de iluminar o momento e inspirar o presente e futuro da educação.

A experiência de conectar as memórias e vivências das primeiras professoras de Santana do Ipanema, pode ser profundamente transformadora para o sujeito, atravessando-o em múltiplos níveis. Ao nos debruçar sobre os relatos e as histórias dessas mulheres, podemos começar a visualizar um passado que antes era abstrato. Imaginar as salas de aula improvisadas, os desafios de deslocamento, a relação próxima com as famílias e a paixão pelo ensino em um contexto de escassez, gera uma profunda empatia. É possível dizer que as motivações, medos, alegrias e frustrações dessas professoras, mesmo em um tempo e contexto diferentes, podem ressoar com as experiências humanas universais. Isso cria uma sensação de conexão e de pertencimento a uma história mais ampla.

Ao ser compreendido como a educação formal se iniciou na cidade, é possível desenvolver uma apreciação mais profunda pela trajetória educacional da comunidade e pelas bases que foram estabelecidas, pois a história dessas professoras pode revelar nuances culturais e sociais específicas do período, ampliando a compreensão da complexidade do passado local e evitando uma visão hegemônica da história. As memórias e os saberes dessas educadoras constituem um patrimônio imaterial valioso, e ao conhecê-los, somos capazes de desenvolver um maior apreço pela história oral e pelas formas de conhecimento que não são, necessariamente, registradas em documentos oficiais.

Conhecer a dedicação e o impacto dessas mulheres pode inspirar gerações, fortalecendo o senso de identidade da comunidade e o orgulho de sua história educacional. A revisão dessas memórias pode desafiar narrativas históricas tradicionais que marginalizaram ou silenciaram as experiências das mulheres e de grupos minoritários. De acordo com Cury (2007, p. 20),

> [...] narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa historia ou uma historia da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retro-alimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que serão ouvidas/lidas/vistas por um terceiro que retorna ao início do processo.

Ao tomar conhecimento dessas narrativas, surge um sentimento de responsabilidade em preservar e divulgar esse legado para as futuras gerações, visto que o contato com essas memórias tras transformação para a perspectiva sobre a importância da educação, o papel dos educadores e a força da memória coletiva.

Portanto, ser atravessado pelas memórias e experiências das primeiras professoras é um processo que envolve empatia, expansão do conhecimento histórico e cultural, reflexão sobre o presente e um envolvimento pessoal e emocional com as histórias narradas. É uma oportunidade de conectar-se com o passado de forma significativa e de reconhecer o legado fundamental dessas mulheres na colaboração da construção da comunidade num sentido amplo.

Este estudo de pesquisa tem como objetivo principal, analisar a história da educação em Santana do Ipanema/AL, com foco na formação de professores e no desenvolvimento do ensino primário no início do século XX, e investigar as memórias e experiências profissionais das primeiras professoras da cidade.

Para alcançar este objetivo, propõe-se analisar a literatura existente sobre a história da educação em Alagoas e no Brasil, com ênfase na formação de professores e no desenvolvimento do ensino primário no início do século XX, identificar e contextualizar os principais aspectos históricos e culturais de Santana do Ipanema que influenciaram o desenvolvimento da educação local, investigar, através da literatura e de entrevistas, as possíveis memórias, relatos da histórias de vida e experiências profissionais das primeiras professoras que atuaram no município, considerando os desafios e as particularidades do período e refletir sobre o papel e o

impacto dessas precursoras na formação da comunidade e no desenvolvimento educacional local, conforme a literatura permite inferir.

Considerando os objetivos estabelecidos para o estudo sobre as primeiras professoras, algumas hipóteses podem ser consideradas, como a literatura que tende a destacar o papel fundamental das mulheres na expansão do ensino primário (mesmo diante das limitações sociais e da falta de reconhecimento profissional formal), as tradições culturais e os valores da comunidade local, havendo influenciado a forma como a educação foi concebida e a importância que lhe foi atribuída.

Ressaltamos que, dada a possível escassez de fontes diretas, algumas dessas hipóteses podem ter um caráter mais exploratório e serem testadas de forma indireta, através de inferências da literatura e de relatos orais.

1.1 Uma visão da história de Santana do Ipanema/AL

Quando tratamos da cidade de Santana do Ipanema, podemos citar o velho dito popular que por lá corre, que ela é a “Rainha do Sertão”. É possível trazer muitas histórias e causos dessa cidade, mas neste momento, faremos uma breve apresentação do seu histórico, de acordo com o portal Malta Net[1] (vamos nos manter fiel a escrita do texto de acordo com o portal).

A história de Santana do Ipanema conta que, no final do século XVIII, a atual cidade não passava de um arraial, habitado por índios e mestiços. Com a chegada do padre Francisco José Correia de Albuquerque à região (vindo de Pernambuco), os índios foram catequizados e a primeira igreja foi construída.

Em 1815, os irmãos Martins e Pedro Vieira Rêgo, descendentes de portugueses e vindos da Bahia, foram beneficiados pelo rei com uma sesmaria, instalando-se perto da Ribeira do Panema (próxima às serras da Camonga, Caiçara e Gugy), transformando suas terras em grandes fazendas e tornando-se os primeiros colonizadores.

[1] https://www.maltanet.com.br/v2/santanadoipanema/historia

A freguesia data de 24 de fevereiro de 1836, sob invocação de Sant'Ana. Em 1875 passou a ser vila, desmembrada do território de Traipu. A lei 893, de 1921, elevou Santana à categoria de cidade.

O município tem na devoção à Nossa Senhora Santana seus maiores atrativos, onde destacam-se como pontos para visitação os Altos da Fé e do Cruzeiro. A Serra da Microondas e a Ponte da Barragem completam o cenário turístico da cidade.

De povo festivo e alegre, Santana do Ipanema tem como presente aos visitantes sua hospitalidade. Suas festividades mais tradicionais são: a Emancipação Política do Município (24 de abril), os festejos juninos, a comemoração do dia da padroeira Nossa Senhora Santana (25 de julho) e a Festa da Juventude (realizada no primeiro Domingo anterior à festa da padroeira).

Com a chegada dos colonizadores portugueses, a região começou a ser explorada para atividades agrícolas e pecuárias.

O nome da cidade é uma homenagem à santa padroeira, Senhora Santana, e ao rio Ipanema, que banha a região e que começou a ser povoada por volta do início do século XIX.

De acordo com Chagas (2007), a construção da primeira capela, dedicada a Senhora Santana, gira em torno de 1787, sendo um marco importante que consolidou o povoado como um núcleo de desenvolvimento local. A capela tornou-se um ponto de referência espiritual e social, atraindo mais moradores para a região. A capela passou por várias reformas, estando hoje em grande júbilo de esplendor físico e de fé.

É possível perceber que ao longo do século XX, a cidade consolidou-se como um importante centro econômico do Sertão alagoano, com destaque para o comércio e a educação. A cidade tornou-se um polo regional, atraindo investimentos e infraestrutura, como escolas, hospitais, faculdades e polos de universidades, que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes.

A cidade ainda preserva diversas tradições, como festas religiosas e eventos culturais. A festa da padroeira Senhora Santana no mês de julho, juntamente com a

Festa da Juventude (que antecede a da padroeira), são os eventos mais importantes, atraindo fiéis e turistas de várias regiões.

Os gestores municipais, ao longo do tempo, investiram no desenvolvimento educacional com a criação de escolas e instituições de ensino superior que atendem à população local e regional. Além disso, iniciativas culturais como a criação da Casa da Cultura, Museu e bibliotecas, têm contribuído para a preservação e promoção da cultura local.

Percebemos que a história de Santana do Ipanema é marcada pela resiliência e espírito empreendedor de seu povo. Desde os primeiros habitantes indígenas até os colonizadores e, finalmente, a formação do município, a cidade tem mostrado um contínuo progresso e desenvolvimento. Suas tradições culturais e religiosas, juntamente com seu desenvolvimento econômico e social, fazem da cidade um símbolo de identidade e orgulho para seus moradores e para toda a região.

1.2 Alguns marcadores históricos[2]

Os primeiros habitantes conhecidos da região onde hoje se situa o município de Santana do Ipanema foram os Índios Carnijós ou Fulni-Ô, da mesma tribo dos que ocupavam a serra de Águas Belas, em Pernambuco.

Habitavam as margens do rio Ipanema, mas foram expulsos nas primeiras incursões que os bandeirantes paulistas realizaram pelo rio São Francisco, entre 1656 e 1661. Com a ocupação das terras pelos colonizadores, em 1658, surgiram os primeiros proprietários de áreas na região.

Estas terras foram concedidas a Nicolau Aranha Pacheco, Francisco de Brá, Damião da Rocha e Baltazar de Farias. Era uma sesmaria de 16 léguas, situada perto do rio São Francisco, dividida ao meio pelo rio das Cabaças, hoje Capiá.

Vizinha a esta sesmaria, exatamente na sua cabeceira, foi concedida uma outra a Damião da Rocha, Teodósio da Rocha, Francisco de Bráe Antonio Souto. Ao lado desta, uma terceira sesmaria foi entregue a Antonio de Souza Andrade e mais três companheiros por carta de 3 de novembro de 1660.

[2] https://www.historiadealagoas.com.br/santana-do-ipanema-a-santa-ana-da-ribeira-do-panema.html

Os mesmos Francisco de Brá, Damião da Rocha e Baltazar de Farias obtiveram nova sesmaria de quatro a cinco léguas de comprimento por cinco de largura, por trás da Serra do Pitajá.

Nas suas vizinhanças, o padre Francisco Manoel da Silveira, a Igreja dos Guararapes e mais cinco requerentes conseguiram no ano de 1660 uma sesmaria de vinte léguas de comprimento por dez de largura, entre os rios Ipanema, Traipu e Pibiré.

A posse da terra, entretanto, não se transformou em ocupação efetiva, fato que só aconteceria no século XVIII, quando esta área foi dividida e ocupada por rendeiros e novos proprietários.

O primeiro nome da localidade, Ribeira do Panema, surgiu quando os irmãos Martinho e Pedro Vieira Rego e suas famílias fixaram-se à margem esquerda do rio, num lugar cercado de colinas, próximo às Serras da Camonga, Poço, Caiçara e Gugi.

Em tupi, Ipanema admite três interpretações semânticas: “água ruim, rio sem peixes”, através da junção dos termos ‘y (“água”) e panema (“imprestável”); “lagoa fedorenta”, através da junção dos termos upaba (“lago”) e nem (“fedorento”); e “rio amarelo”, através da junção dos termos ‘y (“rio”) e panema (“amarelo”).

A expansão da ocupação se deu quando os irmãos Martinho e Pedro prosperaram e organizaram novas fazendas que foram sendo entregues aos seus filhos e a novas famílias. Com a ocupação, surgiram as primeiras fazendas com criação de animais**.** As relações comerciais eram com as povoações ribeirinhas ao Rio São Francisco ou com o povoado de Águas Belas**,** Vilas de Garanhuns e Cimbres.

Em 1787 chegou à região o jovem (21 anos) frei Francisco José Correia de Albuquerque, missionário natural de Penedo **(**há registro de sua origem em Sirinhaém, Pernambuco). Seu pai era de Bezerros, Pernambuco, e sua mãe de Penedo. Encontrou um pequeno arraial ainda sem igreja.

Ainda no ano em que chegou, o padre conseguiu construir uma capela em honra a Senhora Sant’Ana. Na construção, contou com a ajuda do

fazendeiro Martinho Rodrigues Gaia e do povo da localidade. Cinquenta anos depois, o arraial já contava com 4.703 habitantes, dos quais 570 eram escravos.

A povoação continuou a crescer e a progredir. Foram sendo delineados rapidamente a Praça da Matriz, o Quadro Central, ruas e becos. No último quartel do século XIX, foram construídos os belos sobrados coloniais do Centro.

Foi a Lei nº 9, de 24 de fevereiro de 1836 que tornou Santana uma freguesia. Coube ao padre Francisco Correia promover gestões junto aos conselheiros do presidente da Província de Alagoas, D. Nuno Eugênio Lócio e Seilbiz, com o propósito de elevar Santana a essa categoria.

Cumpridas as formalidades exigidas pela Igreja Católica, o padre Francisco José Correia de Albuquerque tomou posse como o primeiro pároco de Sant'Ana da Ribeira do Panema. Findou seu sacerdócio em 1842. Pela divisão eclesiástica da Província de Alagoas em 1873, o padre encomendado em Sant'Ana do Panema era João da Costa Nunes.

Em 24 de Abril de 1875, Santana tornou-se Vila pela Resolução nº 681, desmembrando-se do território de Traipu, com estrutura própria político-administrativa, com poderes para arrecadar tributos, prestar contas deles ao erário estadual, eleger intendentes, atuais prefeitos e conselheiros, atuais vereadores.

A população de então dobrara. Assim, o progresso da Vila alicerçava-se na velha pecuária e numa florescente agricultura de milho, feijão e algodão. Por esta época, registra-se também o crescimento do comércio de tecidos e o beneficiamento de algodão. A igreja de Senhora Sant'Ana foi inaugurada em 1878 e em 1880, o vigário encomendado era o padre Antônio Manoel de Castilho Brandão.

Em carta enviada ao O Orbe de 1º de agosto de 1883, um leitor que se identificou como sendo "Um católico de 5º Distrito", denuncia que o "revm. vigário Mathias Antônio de Mello, divorciado de sua santa e única esposa, acha-se *esposado* (em seu bom entender) com a sra. d. Ignácia, cujos frutos lhe chamam de papai…".

O denunciante apela ao Bispo Diocesano para que “mande para Sant’Anna do Ipanema um vigário solteiro, que não tenha família ilegítima a sustentar, e que não seja um morcego chupador do sangue dos seus paroquianos, dignos de melhor sorte”.

Em 1891, quando Santana do Ipanema já tinha 518 eleitores, o intendente era o comerciante Mathias Monteiro da Rocha. O Conselho Municipal era composto por: José Isidro da Silva, Antônio Serapião da Rocha, Cândido José de Menezes e Agostinho Marques de Oliveira.

O Delegado era Joaquim Rodrigues Gaia. Eram seus suplentes: Pedro de Abreu Pereira e Silva, José Joaquim de Oliveira Neves e Antônio Ferreira Gomes. Nessa data, a cadeia ainda estava em construção. O Destacamento policial era composto por sete praças comandados pelo cabo graduado Manoel Antônio do Rosário.

A Guarda Nacional, sujeita ao comando Superior de Pão de Açúcar, se agrupava no 28º Batalhão de Infantaria e tinha o seu Estado Maior formado por: tenente-coronel comandante, José Francisco Neto Brandão, tenente ajudante e secretário, Manoel Rodrigues Santos Curador, tenente quartel-mestre, Henrique Salathiel Canuto.

A justiça era aplicada pelo juiz municipal de Pão de Açúcar. Em Santana ficavam os suplentes: Joaquim Rodrigues Gaia Júnior, Francisco Rozendo Soares de Mello e Manoel Rodrigues Rocha. O tabelião e escrivão era Joaquim Faustino de Moraes.

O vigário encomendado (sustentavam-se cobrando taxas da população pelos serviços religiosos prestados e não eram funcionários públicos como os vigários colados) era o padre Veríssimo da Silva Pinheiro.

Com a República, surgiram novas lideranças políticas, oriundas de outros segmentos econômicos (tradicionalmente o poder político sempre era ocupado por agropecuaristas). Assim, comerciantes tomaram gosto pela política.

O coronel Luiz Gonzaga de Souza Góes, por exemplo, comerciante de tecidos, exerceu o cargo de Intendente de 1895 a 1914. Deixou em seu lugar o padre Manoel Capitulino de Carvalho, seu cunhado. Este Padre fascinado por política, influenciou

nas decisões político administrativas de Santana do Ipanema durante cerca de trinta anos.

Padre Capitolino havia chegado à cidade em 1898, como o 15º pároco. Com a liderança e a efetiva participação dele, a Vila comemorou com muita festa a chegada do novo século.

A 1º de Janeiro de 1900, a Capela de Nossa Senhora da Assunção foi erguida como monumento alusivo à passagem do século, seria o local de convergência das festividades.

Padre Manoel Capitolino, natural de Piaçabuçu. chegou a Santana do Ipanema em 1898 e somente deixou a paróquia em 26 de janeiro de 1919. Foi eleito intendente em 1914 e no início do ano seguinte, com o falecimento do professor Enéas Araújo, assumiu a chefia política.

Conseguiu ainda eleger-se senador estadual (1915 a 1922) e, no exercício da vice-presidência do Senado, governou Alagoas de 1º de março a 12 de junho de 1921. Foi nessa condição que sancionou a Lei nº 893, elevando a vila de Santana do Ipanema à cidade.

Em 1917 chegou à Vila o padre José Bulhões para coadjuvar o então pároco Manoel Capitulino de Carvalho. Foi o padre Bulhões quem iniciou a reforma da Matriz no início da década de 1940. As alterações foram grandes e somente concluídas em 1947, quando o pároco já era o padre Fernando Medeiros.

A nave principal da nova Matriz desabou na noite do dia 1º de abril de 1982., quando o Cônego Luiz Cirilo Silva estava à frente da igreja. Esse vão central era sustentado por três colunas românicas de cada lado, em arco côncavo contínuo.

Foi a primeira dessas colunas de sustentação que desmoronou, arrastando com ele todo o vão central de madeiramento, forro e telhas, que caíram sobre as bancas dos fiéis. Nenhuma das imagens foi atingida ou danificada, principalmente a do Sagrado Coração de Jesus, que se encontrava bem perto da coluna que arriou.

Na reconstrução, optou-se por novas estruturas em estilo moderno e todo o interior foi demolido e a área transformada num grande salão “moderno”, sem embelezamentos arquitetônicos como antes.

Da construção dos anos 40 permaneceram intactos o frontispício exterior e a parte interior englobando portas de entrada**,** mezanino que era utilizado por músicos e coral, além das escadarias de acesso à torre e os vãos do campanário, relógio e parte final da torre agulhada.

A história de Santana do Ipanema revela um entrelaçamento profundo entre os processos de ocupação territorial, formação social e desenvolvimento educacional, refletindo as dinâmicas históricas e culturais que marcaram o Nordeste brasileiro entre os séculos XVII e XX. A trajetória da cidade, desde suas origens como território indígena até sua consolidação como centro urbano, evidencia como a educação, inicialmente vinculada à ação religiosa e às estruturas de poder, foi gradualmente assumindo papel essencial na formação da identidade local e na construção de uma cidadania moderna.

É possível dizer que a educação escolar em Santana do Ipanema acompanhou as transformações históricas da cidade, nasceu sob o signo da catequese e do ensino religioso, consolidou-se com a estruturação administrativa e o crescimento urbano, e, gradualmente, tornou-se um espaço de emancipação e formação social, refletindo as tensões e esperanças de cada época. A história da cidade, marcada por figuras como padres, políticos e comerciantes, é também a história de uma comunidade que encontrou na educação, formal ou não, um caminho para construir pertencimento, identidade e desenvolvimento cultural.

Dessarte, percebe-se que a interlocução entre a história de Santana do Ipanema e sua trajetória educacional revela que a escola não surgiu isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de organização social e moral, conduzido por diferentes forças, a Igreja, o Estado e a própria comunidade. Esse processo demonstra que a educação, em seu sentido histórico, foi e continua sendo um instrumento de continuidade cultural, transformação social e resistência frente às mudanças e desafios do tempo.

Constatando-se, que a educação serviu historicamente como instrumento de continuidade cultural e resistência. Todavia, essa missão institucional impunha àqueles que assumiam a cátedra uma responsabilidade que transcendia a simples transmissão de conteúdos. O docente da época precisava não apenas deter o

conhecimento, mas também interpretar os valores morais daquela sociedade em formação. Para entender essa complexa construção de identidade profissional, voltamo-nos para a análise da docência sob a perspectiva de versar sobre: Entre o saber e o ser: A docência em seus primeiros traços.

2 ENTRE O SABER E O SER: A DOCÊNCIA EM SEUS PRIMEIROS TRAÇOS

Nesse cenário de construção social em Santana do Ipanema, a figura do docente, majoritariamente feminina nas décadas estudadas, revela-se não apenas como um profissional contratado para instruir, mas como a personificação dos valores que a sociedade almejava perpetuar. A docência, em seus primeiros traços no município, desenha-se na tensão dialética entre o domínio do conhecimento, o saber e a conduta exemplar exigida pela comunidade.

O saber, naquele contexto, enfrentava barreiras físicas tangíveis. A prática pedagógica desenvolvia-se em meio a carências estruturais severas e recursos didáticos escassos. As primeiras mestras não dispunham das tecnologias ou das formações continuadas estruturadas que hoje atingem, praticamente, 96,8% dos professores. O saber dessas pioneiras era construído na resiliência, era um fazer pedagógico centrado na disciplina, na oratória e na criatividade para superar a falta de material, garantindo um ensino que a memória coletiva santanense, e 90% dos docentes atuais, reconhece como profundamente significativo e eficaz.

Todavia, para além da instrução, impunha-se a dimensão do ser. Em uma sociedade marcada por fortes tradições patriarcais, a mulher que adentrava o espaço público da escola, precisava legitimar sua presença por meio de uma postura quase sacerdotal. Ser professora significava assumir uma extensão da maternidade e da moral cristã. A autoridade em sala de aula não advinha apenas de sua capacidade intelectual, mas de sua representação social como guardiã dos bons costumes.

Essa fusão entre vida pessoal e missão profissional, criou uma identidade docente robusta, cujos ecos são percebidos até hoje. Elas forjaram o alicerce do que viria a ser a rede educacional do município, provando que a docência se estabeleceu

na cidade como um ato de resistência contra a ignorância, através do saber, e contra as limitações de gênero, através do ser.

Por conseguinte, os primeiros traços da docência no município revelam que a escola não era apenas um local de trabalho, mas um território de afirmação, onde equilibrava-se entre as exigências e as carências do sertão, conseguindo instaurar uma cultura letrada que reverbera nas práticas e na identidade dos professores contemporâneos.

Ao falarmos de professores, podemos adentrar de forma preliminar, no campo da formação formal que eles recebiam no período em estudo. Neste sentido, falaremos sobre o surgimento das primeiras escolas normais no Brasil que tiveram início com o Ato Adicional à Constituição de 1824, e a subsequente Lei nº 16 de 1834. Esta lei estabeleceu que cada Província seria responsável pela organização de seu sistema educacional primário, secundário e pela formação de seus professores.

No entanto, devido às várias diferenças geográficas, culturais, políticas, ideológicas e econômicas entre as províncias, a descentralização administrativa causada pelo Ato Adicional, resultou em disparidades no desenvolvimento das escolas normais e na formação de professores em diferentes regiões do país.



Fonte: Prado[3]

[3]Prado, Douglas Silva do. Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889). Orientadora, Michele Rosset. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

.

No Período Imperial no Brasil, as Escolas Normais foram estabelecidas para atender aos interesses do grupo Conservador, composto por grandes proprietários rurais, comerciantes ricos, burocratas e altos funcionários públicos. Eles buscavam centralizar o poder político e promover o progresso do país, considerando a formação de professores como um meio de civilizar a população considerada atrasada devido à falta de instrução.

Até o século XIX, essas escolas ofereciam uma formação limitada, focada em preparar os professores para ensinar a população a ler, escrever, contar e rezar. A partir de 1850, houve uma mudança na ênfase da educação, com a necessidade de preparar o povo para o trabalho, em meio a transformações na estrutura do país, incluindo a proibição do tráfico negreiro e a redução da utilização de mão de obra escrava. Isso culminou na abolição da escravidão no Brasil no final do Período Imperial.

Durante o Período Imperial no Brasil, o conhecimento era distribuído de forma desigual à população, com saberes transmitidos de maneira diferenciada de acordo com a parcela social a que se destinava. O ensino público não era acessível a todos, excluindo pobres, negros, escravos, indígenas e mulheres. As primeiras escolas Normais, como as de Niterói, Bahia, Pernambuco e São Paulo, eram exclusivas para o sexo masculino na primeira metade do século XIX.

A presença das mulheres nas instituições de ensino gradualmente aumentou, e no final do século XIX, elas já eram maioria nas salas de aula. No entanto, ainda existiam mecanismos de exclusão feminina da educação, incluindo a diferenciação dos conteúdos ensinados. As escolas dedicam-se mais a ensinar às mulheres habilidades domésticas, orações, leitura e operações matemáticas básicas, com um currículo significativamente reduzido em comparação ao ensinado aos homens.

O aumento significativo de mulheres como alunas e professoras nas escolas Normais e no magistério público no final do Período Imperial promoveu mudanças

profundas na formação e no trabalho docente. O magistério primário passou a ser associado a um perfil feminino. As escolas Normais se tornaram predominantemente femininas, adaptando seus currículos, normas e práticas às necessidades e concepções sociais do feminino. A ocupação das escolas pelo sexo feminino representou a principal forma das mulheres acessarem atividades públicas fora do ambiente doméstico, do qual estiveram excluídas por tanto tempo. Prado (2020, p. 72) informa que:



Fonte[4]

> Sendo professoras, as mulheres foram desempenhando um papel cada vez mais importante na educação das crianças e na emancipação da própria categoria feminina. Essa emancipação e inserção social mais ativa do sexo feminino, possibilitada pela profissionalização no magistério, permitiu a elas colaborarem para a promoção de mudanças sociais e políticas na sociedade, lutando pela igualdade sexual e social, pela diminuição de preconceitos, agregando mais visibilidade e dando mais voz à classe feminina.

No decorrer do processo educativo, adentramos no século XX, onde nos primeiros anos a educação no Brasil passava por um período de transformações

[4]Prado, Douglas Silva do. Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889). Orientadora, Michele Rosset. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

significativas. Nessa época, o ensino era predominantemente voltado para a elite, com poucas oportunidades para as camadas mais populares da sociedade. O governo de Getúlio Vargas implementou políticas de valorização do ensino primário e de formação de professores, buscando expandir o acesso à educação básica. Além disso, foi nesse período que se estabeleceu a estrutura dos primeiros currículos escolares mais modernos e se fortaleceu a ideia de uma educação nacionalista, que visava promover valores cívicos e morais.

Foi um momento importante para a consolidação de políticas educacionais que influenciaram gerações posteriores. Neste mesmo período, a educação estava passando por mudanças significativas devido à influência de movimentos sociais e políticos.

Durante algum tempo, houve um avanço significativo na formação de professores, com destaque para as escolas normais, que desempenharam um papel importante na padronização e profissionalização da educação no Brasil. A obrigatoriedade do ensino primário foi um marco essencial, embora a sua implementação tenha ocorrido de forma desigual e lenta em diferentes regiões do país. Nesse contexto, surgiu o movimento da Escola Nova, que trouxe uma perspectiva progressista para a educação, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem enfatizava métodos baseados na prática, na experimentação e no desenvolvimento integral do indivíduo.

As perspectivas filosóficas e educacionais que mais influenciaram a Escola Nova no Brasil foram fundamentadas nas ideias do filósofo e educador John Dewey, para este:

> Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos físicos, sociais e intelectuais para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve. O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver. Onde essas atividades existam, existe sempre a necessidade vital que à educação importa. (Dewey apud Silva, 1978, p. 113)

Assim, Dewey expõe um dos parâmetros fundamentais da Escola Nova, a educação vista como algo vivo, que se inicia com as carências verdadeiras da criança e sua interação dinâmica com o mundo ao redor. É argumentado que o interesse não tem que ser fabricado ou exigido, ele surge por si só quando o estudante está em um local diverso, inspirador e relevante, que impulsione o cultivo de suas capacidades e potencialidades. Dessa forma, o professor não tinha somente o papel de passar informações já elaboradas, mas de montar situações propícias para que o aprendizado ocorresse de maneira independente, natural e conectado à realidade da criança.

Esse período foi caracterizado pela tensão entre renovação pedagógica e controle político. As ideias da Escola Nova influenciaram profundamente os debates educacionais e promoveram reformas importantes, mas sua implementação foi parcial, marcada por limites estruturais e contradições conceituais. Ainda assim, o legado escolanovista deixou marcas duradouras na concepção de escola pública e democrática no Brasil.

Posteriormente, sobreveio a transição do modelo educacional escolanovista para uma orientação voltada ao ensino profissionalizante no Brasil, de forma gradual, refletindo transformações sociais, econômicas e políticas.

Nessa sequência, o país iniciou um processo de aceleração da industrialização, o que implicou novas demandas por mão de obra qualificada em setores técnicos e operacionais. Nesse contexto, começaram a surgir críticas à abordagem escolanovista, considerada por alguns setores como excessivamente voltada à formação humanista e pouco adaptada às necessidades econômicas emergentes.

A educação passou então a ser vista cada vez mais como um instrumento para o crescimento econômico e para a modernização do país, o que contribuiu para o deslocamento do foco pedagógico da formação do cidadão para a preparação do trabalhador. A Constituição de 1937, em seu art. 129 trata que,

> A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Essa ponderação reflete uma ideia utilitarista e assistencialista da educação, específica do período de industrialização e modernização no Brasil. O ensino pré-vocacional profissional voltado às classes populares é visto como um instrumento de integração subordinada ao mercado de trabalho, visando à formação de mão de obra qualificada, mas não necessariamente à emancipação social ou cidadã desses sujeitos.

Ao atribuir ao poder público o dever de promover essa modalidade de ensino, revela-se uma lógica que reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, onde acontece uma formação geral para as elites e uma formação técnica elementar para os trabalhadores. Essa lógica, mantém a desigualdade ao invés de superá-la, tratando a educação como meio de adaptação dos pobres à ordem vigente, e não como direito à formação plena.

Durante os anos 1950 o governo, e seu plano desenvolvimentista, consolidou uma visão de educação funcional, orientada à capacitação técnica da população. Esse período marcou uma transição em que os princípios da Escola Nova ainda estavam presentes no discurso educacional, mas começavam a ser substituídos por uma perspectiva pragmática, voltada à produtividade e à eficiência.

Desta forma, a passagem do escolanovismo ao ensino profissionalizante não se deu por ruptura imediata, mas por um processo histórico de reorientação das finalidades da educação, condicionado pelas transformações do capitalismo brasileiro, pela atuação de organismos internacionais e pelas estratégias políticas do Estado. Embora os ideais da Escola Nova tenham deixado marcas importantes na formação de professores e na cultura pedagógica do país, eles foram progressivamente subordinados a uma lógica economicista que redefiniu o papel da escola como instrumento de formação técnica e disciplinar da juventude.

Assim, políticas públicas foram implementadas visando aprimorar a formação de trabalhadores especializados em diversas áreas, desde a indústria até os setores

de serviços. Nesse processo o objetivo era claro, preparar a população para as exigências de um mundo em constante evolução tecnológica e industrial.

O investimento no ensino técnico e profissionalizante não apenas beneficiou os indivíduos, oferecendo-lhes oportunidades de emprego mais estáveis e melhor remuneradas, mas também impulsionou o desenvolvimento econômico do país como um todo. Com trabalhadores qualificados ocupando posições chave nas empresas, a produtividade aumentou e a competitividade no mercado internacional se fortaleceu.

> A Constituição de 1946 foi superada pelo golpe de 1964; o Poder Executivo foi fortalecido. No âmbito da educação, o disposto na Constituição de 1946, no geral, foi mantido na letra. Em 1971, foi promulgada a Lei n.5.692/71 que fixou as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus. Para o 1o grau, a escolaridade obrigatória estendeu-se para oito anos. No 2o grau, prevaleceu o ensino profissionalizante, com terminalidade real, como uma forma de se conter a demanda para o ensino superior garantida pela flexibilidade dada pela Constituição de 1946, em relação àquele nível de ensino. O art. 6º da lei apregoava a cooperação das empresas na formação profissional (Brasil, 1972). Sob a tutela da pedagogia tecnicista estabeleceu-se a padronização do ensino. A racionalização do trabalho escolar imperou na busca da garantia da eficiência (David 2015, págs. 123 e 124).

A referência ao art. 6º da referida lei, mostra que houve um estímulo à cooperação das empresas na formação profissional, reforçando essa aliança entre o projeto educacional e os interesses do setor produtivo. Essa diretriz evidencia uma visão utilitarista da educação, subordinada à lógica do mercado.

Em decorrência da influência da pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da administração científica e nos modelos de eficiência organizacional, o processo de ensino foi reduzido à lógica da produtividade. A padronização curricular, a fragmentação do saber e o controle dos métodos de ensino se impuseram como instrumentos de racionalização do trabalho escolar, priorizando a eficiência técnica em detrimento de uma formação humanista, crítica e emancipatória.

O foco no ensino profissionalizante como caráter conclusivo, sob uma lógica tecnicista, contribuiu para aprofundar as desigualdades educacionais, limitando o acesso ao ensino superior e perpetuando a divisão de classes por meio da própria estrutura educacional.

Ao longo das décadas seguintes, o investimento contínuo nesse tipo de ensino consolidou sua importância no panorama educacional brasileiro, contribuindo para a formação de uma força de trabalho capacitada e adaptável às demandas de um mundo em constante mudança.

Nesse período, também era utilizada a educação como ferramenta de controle ideológico, promovendo uma educação que valorizava o nacionalismo e o civismo. Naquele período, e se estendendo por grande parte do século XX no Brasil, a educação foi moldada e utilizada como uma poderosa ferramenta de controle de pensamento.

Os currículos escolares foram projetados para enfatizar o amor à pátria, o respeito às instituições do Estado e o culto aos símbolos nacionais. O objetivo era criar uma população patriótica e disciplinada, disposta a apoiar e defender o regime vigente.

Essa abordagem da educação como instrumento de controle de convicções também se refletiu na censura e na repressão de ideias consideradas subversivas. Livros, jornais e outras formas de expressão cultural que questionavam a ordem estabelecida, eram frequentemente proibidos ou controlados, visando manter a hegemonia do discurso oficial.

No entanto, apesar das tentativas do governo de utilizar a educação para consolidar seu poder e promover uma determinada ideia, é importante reconhecer que a educação também foi um campo de resistência e luta. Movimentos estudantis, intelectuais e educadores progressistas desafiaram as imposições, buscando uma educação mais crítica, plural e democrática.

Dessa forma, o legado da educação durante este período é complexo, marcado por tentativas de censura, mas também por resistência e luta por uma educação mais livre e democrática. Essa memória ilustra a importância basilar da educação não apenas como transmissora de conhecimento, mas também como arena de conflitos de ordem programática e conceitual.

A comunicação entre este período e as contribuições das professoras normalistas na educação brasileira, reforça o relacionamento entre o esforço formativo

das décadas de 1930/1940 e a tecnificação da educação pós-1964, sendo perceptível que a escola no Brasil, inclusive em Alagoas, foi constantemente moldada por forças políticas, econômicas e ideológicas, oscilando entre a função social de emancipar e a função produtiva de adequar. Em ambos os casos, a educação cumpriu um papel estratégico, ora como meio de construção nacional e modernização social, ora como instrumento de controle e reprodução das desigualdades. Essa trajetória revela que o desafio histórico da educação brasileira, equilibrar formação técnica e formação humana, permanece atual e decisivo para o futuro.

2.1 Professoras normalistas na Educação Brasileira entre contribuições, desafios e transformações

Ao nos reportarmos ao tempo[5], na década de 1930/1940, a situação da educação em Alagoas refletia em grande parte o panorama nacional, com desafios relacionados ao acesso, qualidade e estrutura educacional. O estado enfrentava dificuldades em oferecer educação de qualidade para a população, especialmente nas áreas rurais e nas camadas mais pobres da sociedade. A política educacional nesse período estava voltada para a valorização do ensino primário e para a formação de professores, buscando expandir o acesso à educação básica.

No estado de Alagoas, a atuação de intelectuais e educadores locais também teve papel importante na busca por melhorias no sistema educacional. Assim como o restante do Brasil, passava por transformações significativas no campo da educação.

Essas mudanças não ocorreram de forma isolada. Embora outros estados tenham se destacado nesse processo de expansão dos cursos normais, outros contextos regionais, como o de Alagoas, também refletiram, em diferentes proporções, as diretrizes e tendências nacionais voltadas à formação docente.

Nesse sentido, é possível observar como as políticas educacionais e os movimentos locais convergem, em maior ou menor grau, com as transformações estruturais que vinham sendo implementadas em âmbito nacional durante o período.

[5] https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf

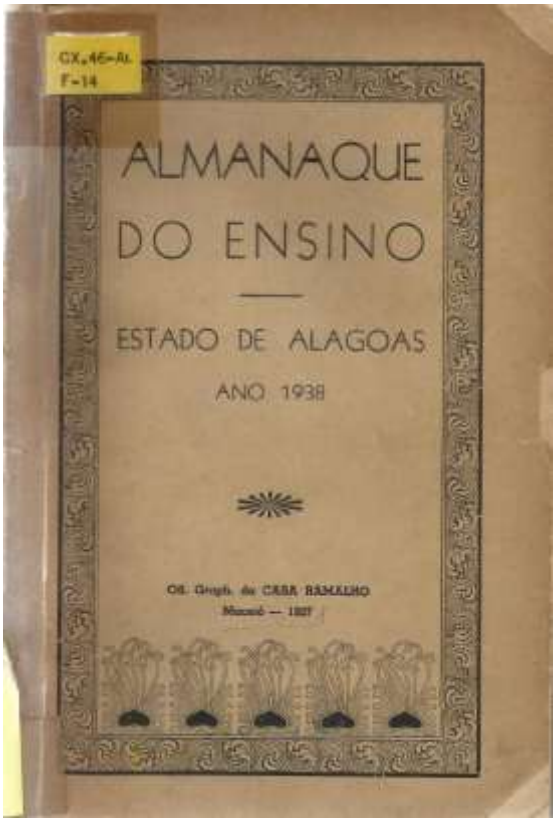
A formação que as professoras recebiam, em partes, lhes davam as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios específicos de suas comunidades. Essas professoras, muitas vezes, assumiram múltiplos papeis, educadoras, mentoras e até conselheiras.

Na construção da identidade profissional de um povo, elas atuavam como guardiãs do conhecimento local e da tradição cultural. Incorporaram narrativas históricas, valores tradicionais e práticas culturais em suas metodologias de ensino, garantindo que a identidade cultural da comunidade fosse preservada e celebrada.

O legado desses docentes na construção da trajetória coletiva de constituição do saber-fazer de um povo perdura por gerações. Suas influências são vistas não apenas nas realizações individuais de seus alunos, mas também na conexão social e no desenvolvimento cultural de suas comunidades. Por meio de seu trabalho incansável e comprometido, deixaram uma marca indelével na história e no futuro de uma comunidade.

2.2 Normatizações educacionais em Alagoas: Almanaque de Ensino como referência oficial nos anos 1930/1940

No que se relaciona ao estado de Alagoas, a educação tinha como documento orientador o Almanaque de Ensino de 1938, inicialmente, e em seguida o Almanaque de Ensino de 1939. Estes dois documentos respaldam legalmente a educação do estado.



Fonte: https://mobile.repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114827

O Almanaque de Ensino de 1938 e de 1939 representa um marco importante nas normatizações educacionais em Alagoas, ao estabelecer diretrizes oficiais que orientavam o funcionamento das escolas, o currículo e a prática docente no período. Esses documentos surgiram em um contexto histórico de centralização e reorganização administrativa da educação brasileira, especialmente após a Reforma Francisco Campos (1931) e durante o governo de Getúlio Vargas, quando o Estado assumiu papel mais ativo na regulação e controle do ensino.

Em Alagoas, o Almanaque de Ensino cumpria a função de instrumento normativo e pedagógico, servindo como referência obrigatória para gestores escolares e professores. Nele estavam definidos os conteúdos curriculares, o calendário escolar, as normas disciplinares e as orientações metodológicas, refletindo as concepções pedagógicas predominantes da época, marcadas pelo caráter moralista, cívico e disciplinador.

Mais do que um simples manual, o Almanaque expressava a tentativa de uniformizar e modernizar o ensino, promovendo a padronização das práticas

escolares e a profissionalização do magistério, especialmente das professoras normalistas, cuja formação era vista como estratégica para expandir e consolidar a educação primária. Ao mesmo tempo, revela a forte interferência estatal no campo educacional, alinhando a escola aos ideais nacionalistas e de ordem social do Estado Novo (1937–1945).

Destarte, o Almanaque de Ensino pode ser entendido como um símbolo da institucionalização da educação pública em Alagoas, refletindo os esforços de organização e normatização do ensino, mas também os limites de uma política educacional ainda centralizadora, que priorizava a uniformidade e a obediência em detrimento da autonomia pedagógica e da formação crítica. Sua importância histórica reside, assim, tanto no avanço administrativo que representou quanto nas tensões que expôs entre controle estatal e emancipação educativa.


ALMANAQUE
DO ENSINO

ESTADO DE ALAGOAS

ANO 1939

Fonte: acervo da autora

Neste Almanaque (1939), estavam distribuídos os professores e professoras por todo o estado de Alagoas. Veremos a seguir no quadro[6]:

GRUPOS ESCOLARES DO INTERIOR DO ESTADO DE ALAGOAS EM 1939	
ANADIA	**PILAR**
Grupo Escolar Rui Barbosa	**Grupo Escolar Oliveira e Silva**
Eutalia Lopes Barbosa	Augusta da Trindade Passos
Maria Cardoso de Oliveira	Maria Augusta Mélo
Omelia Moura de Araujo Porto	Helenice Mendonça Viana
Amália Lopes Botelho	Coralia Gomes Farias
Maria Alexandrina de Lemos	Cinira Sales Silva
Marinete Calheiros Bomfim	Inalda Fernandes Uchôa
Maria d'Anunciação Cardoso	Maria Helene de Andrade
	Ester Barbosa de Oliveira
	Ciara Gomes
	Maria Nobre e Silva
	Georgina Edite de Araujo
ATALAIA	**PORTO CALVO**
Grupo Escolar Floriano Peixoto	Grupo Escolar Rocha Pita
Maria do Carmo Ribeiro	Julia Pessôa Barbosa
Suzana Craveiro Costa	Servigné de França Moura
Rosa da Costa Nunes	Billiê de Barros Lima
Maria Cecí de Souza Oliveira	Neuza Gomes Ribeiro
Cleonoura Peixoto Passos	Francisca Nunes
Medina Gonçalves Cavalcante	Antonia Barreto Lopes
Elza Gazzaneo	Eunice Ataíde de Oliveira
Maria Celeste Vieira dos Santos	Maria dos Anjos Leite Costa
Terêza Peroba de Medeiros	
Esmeraldina da Cunhas Gomes	
CAMARAGIBE	**QUEBRANGULO**
Grupo Escolar Ambrosio Lira	Grupo Escolar Desembargador Tenorio

[6] Dada a importância dos dados, optamos por adicionar na integra o que contém no Almanaque de Ensino de Alagoas.

Aurea Brito de Araujo Lima Cacilda Fireman de Aguiar Jessie Vanderlei do Rego Edite Ataíde Carneiro de Albuquerque Maria de Lourdes Oliveira Zilda Vasconcelos Pimentel Lígia Cooper	Cordelia Cavalcante de Oliveira Melo Genátis Garcez Carmen Couto Oscarlina Cezar Olga Correia Barbosa Olivia de Araujo e Silva Djanira Novarro Falcão João Soares de Melo Maria José Vieira de Novais Luzia Martins da Silva
CAPELA Grupo Escolar Torquato Cabral Maria Stela Cabral de Almeida Argentina Porcina de Souza Felisdonaria de Morais Lima Olindina Pereira da Silva Maria de Azevedo Bitencourt Maria Alice Alvez Moreira Maria Odete Coutinho Lessa Alba de Oliveira e Silva Neusa de Medeiros Ricother	**RIO LARGO** G. Escolar Francisco Leão Lidia Pedrosa Novarro Osoria Guilhermina de Moura Lima Aurea da Silva Sucupira Marilí de Farias Lima Nilda Costa Araujo Marinete Xavier da Costa Maria da Purificação Medeiros Delmira Acioli Costa Iracema de Alencar Silveira Zoraida Campêlo de Carvalho Enaura Ramires Martins Maria de Lourdes Camêlo Barros
CORURIPE Grupo Escolar Inácio de Carvalho Margaret Cox Terêsa Vitor de Morais Belo Armila de Lemos Nolasco Maria José Vassalo Barros Maria Emília Santos Belmira Botinga Maria José Alves de Sousa	**SÃO JOSÉ DA LAGE** Grupo Escolar Carlos Lira Dolores de Almeida Ramos Rosalia Corrêa Mendonça Maria Cabral Tenorio Maria Lourdes de Lima Antoniêta Barbosa Irene Ferreira de Oliveira Aurea da Silva Oliveira Leurides Candida Braga Esmeralda Barbosa

	Hercilia Oliveira
LEOPOLDINA Grupo Escolar Aristeu de Andrade Oscar Fiel de Carvalho Celeste Lima Sant'Ana e Silva Olimpia Augusta Santos Juliêta da Mota Cerqueira Aurea Augusta do Nascimento	**SÃO LUIS DO QUITUNDE** Grupo Escolar Messias de Gusmão Aurea de Vasconcelos C. Santos Doralice Vieira da Silva Debora Codá Clelia Carneiro da Cunha Sarmento Maria Amelia Correia Araujo Rosalia Correia Araujo Olga Costa Verçosa Enaura dos Santos Lima Guiomar de Melo Barros
MURICI Grupo Escolar Professor Loureiro Duleina Farias do Amaral Enaura Barroso Pinheiro Ranusia Ferreira Casado de Souza Helia Barroso Pinheiro Maria Stela Batista Cardoso Odete das Neves Bomfim Guiomar de Almeida Peixoto Maria Emilia Barroso Souto Noemia Batista de Nazaré Maria de Lourdes da Rocha Sampaio Cecilia Helcias da Silveira	**SÃO MIGUEL DOS CAMPOS** Grupo Escolar Visconde Sinimbú Stela Pinheiro Soares Maria Audite Wanderley Otacilia de Albuquerque Queiroz Carmetila de Ambrosio Coelho Maria Angelica da Costa Barbosa Hildebranda Codá Iêda Mendonça Nilza Barbosa Batinga
PALMEIRA DOS INDIOS Grupo Escolar Almeida Cavalcante Edite Jambeiro de Morais Ananéte Lima de Macêdo Maria de Lourdes Barreto Carmelita Silva Sampaio Algení Barbosa da Silva Edvalgina Souza	**SANTANA DO IPANEMA** Grupo Escolar Padre Francisco Correia Leopoldina Lima Iracema Salgueiro Nelsina Nogueira Campos Maria José Carrascosa Orlando da Costa Duarte Hilda Duarte de Carvalho

Asterisca das Virgens Muritiba Candida Couto Vanderlei Mari Sampaio Caparica José Limetra Filho Eunice Acioli de Morais Inês Santiago Costa Maria de Lourdes Pinto	Marina Rocha
PÃO DE ASSUCAR Grupo Escolar Braulio Cavalcante Rosalia Sampaio Bezerra Flora Calheiros Martins Aleina Nogueira Canuto Angelita Lins de Albuquerque Maria da Conceição de Paula Pedro de França Reis	**UNIÃO DOS PALMARES** Grupo Escolar Rocha Cavalcante Alice Carvalho Véras Nilce Alvez da Silva Stelita Fireman de Aguiar Maria Benedita Lemos Amalia da Silva Fragoso Maria Leal Feitosa Narcisa Soares de Melo Deolinda de Araujo Barros Maria José de Oliveira Rocha Maria Luiza Rocha Maia Julieta Lima de Araujo Torres
PENEDO Grupo Escolar Gabino Besouro Joaquina Leite Sampaio Cecícia Batinga Mendonça Maria Judite Malta Góis Belanisa Berreiros Avila Maria Bonifacia Feitosa Maria Puresa de Souza Pinheiro Eutalia Besouchet Silva Otavia Menezes Ramalho Ana Vieira Conde Maria Sampaio Loureiro Maria Helena Luz Luci Barros	**VIÇOSA** Grupo Escolar 13 de Outubro Noemia Pontes de Oliveira Maria Silva de Vasconcelos Alice Sales Costa Maria de Lima Acioli Maria Nazaré Alves da Silva Regina Medeiros de Souza Maria Loureiro Falcão

ESCOLAS ISOLADAS DA CAPITAL	ESCOLAS ISOLADAS DO INTERIOR
Carrapato	**Água Branca (cidade)**
Inaura Barbosa da Silva	Maria da Penha Amaral
Casa do Pobre	America Fernandes Torres
Bertilde Augusta de Barros	Virgilia Bezerra de Lima
Hilda Lopes dos Santos	Pedra
Maria Anunciata L. de Oliveira	Odete Machado Dias
Chã de Bebedouro	Conceição de Maria Guimarães
Ismenia Vanderlei Furtado	Natercia Serpa de Menezes
Cruz das Almas	Lenira Farias
Amelia Coelho Pereira	Maria Loureiro de Figuerêdo
Escola Regimental da Policia	Salgado
Militar	Julia Bandeira Rodrigues
Prof. Olavo de Campos Mendonça	Taperaguá
Escola Regimental do 20.º B. C.	Aristéa Nunes Acioli
Prof. Ednarme Cabral de Medeiros	Elisa Elsa Fernandes Morais
Fernão Velho	Massagueira
Ana Correia da Silva	Alzira Almeida
Flechal	Santa Rita
Deolinda Alves de Carvalho	Nair Ferreira Spa
Garça Torta	Bôca da Caixa
Florisbela de Lima Soares	Maria Rosalia Bastos
Ipioca	Pedreiras
Adelina de Carvalho Mélo	Maria da Conceição Silva
Otilia Lopes de Carvalho	Riacho Velho
Luiza da Silva Barros	Amalia Maria das Virgens
Levada	Barra Nova
Minervina Zeferina Lins	Maria das Dores Lima
Penitenciaria	Volta d'Agua
Prof. Manoel Gomes de Alm. Leite	Ana da Silveira Costa
Pontal da Barra	**Anadia (cidade)**
Higina Coelho dos Santos	Olimpia de Aragão Aranda
Riacho Doce	Tanque d'Aroa
Ana da Silva Costa	Dulce Nunes Ferreira
Saúde	Adelina Acióli da Silva
Maria Ramos de Mendonça	Mar Vermelho

Maria do Carmo Casado Silva	Edite Soares de Almeida
Trapiche da Barra	Tapéra
Joana Coelho de Sant'Ana	Natalicia Lopes Barbosa
Mariana Leite de Carvalho Maia	Maria Verde
	Judite Gomes Lobato
	Maribondo
	Maria Alice Barbosa
	Duas Estradas
	Helena de Mendonça Ferreira
	Arapiraca (cidade)
	Domingos Rodrigues Macêdo
	Maria Fragoso Barbosa
	Cacimbas
	Francisco Petrina de Macêdo
	Canafistula
	Maria José Melo
	Vila de S. Bras
	Maria Margarida Gomes Lessa
	Cleonice Lisbôa Souza
	Mucumbo
	Maria Francisca de Jesus
	Lagôa Comprida
	Amalia Vieira de Farias
	Olhos d'Agua Grande
	Amalia Tenorio Cavalcante
	Atalaia
	Sapucalia
	Arlete de Souza Melo
	Branca
	Anotnia Persiano da Silva
	Ouricurí
	Maria Celeste Vieira Santos
	Uruba
	Isabel dos Santos Pacheco Bitencourt
	Maria Lidia Salgueiro da Silva
	Santo Antonio dos Milagres

	Jessie de Oliveira Usina Rio Branco Laura Almeida Parangaba Déa Teixeira de Mendonça Uruperna Benedita de Araujo Oliveira Camaragibe Matriz Dogmar Monteiro Cavalcante Manto Esmeralda Gomes Rocha Maria José Luna Dias Cordelia Gomes da Silva Barra Aristela Monteiro da Silva Maria José Lima Salinas Maria da Luz e Silva Morros Maria de Lourdes Nascimento Urucú Maria de Lourdes Gusmão Lins Etelvina Cardoso Vanderlei Capela Cajueiro Estefania Cunegundes de Araujo Francelina Cunegundes Araujo Tinguijada Maria de Lourdes Cabral Riachão do Cipó Maria de Lourdes Baracho Gameleira Maria Madalena de Almeida Varzea Grande Celina Cabral Acióli Santa Efigenia Inês de Souza Castro

	Coruripe Água de Meninos Brites de Almeida Proxim Irene Batista dos Santos Pantal Delfina Reis Romeiro Carmelia de Gusmão Bezerra Maria Augusta Albuquerque Jequiá da Praia Eleonora Dinorá de Mesquita **Igreja Nova (cidade)** Manoel Coelho Neto Hilza Marinho Rocha Maria Ninda Domingues de Mélo Salomé José Felix de Carvalho Alves Alagoinhas Maria José de Paula Limoeiro Vila Maria Angelica Ribeiro Maria de Lourdes Almeida Cana Brava Maria Benedita Barbosa Maria das Dores Montenegro Pau Amarelo Alaíde Rose de Lima Periperi Altina Elias de Oliveira Canudos Josina Maria de Sena Brejo Elvira Barbosa de Castro Coité Maria José de Oliveira Cunha

	Vila de Junqueiro Luzinete da Silva Andreline Medeiros dos Santos Maria Passtora Barbosa Cambuí Stela Barbosa de Castro Riachão Sebastiana Barbosa de Castro **Maragogi (cidade)** Lurinete Bomfim Maria José Pereira Abigail Calheiros Bomfim S. Bento Filomena Acióli Vanderlei Peroba Messias Casado de Farias Lima Maria Cristina Vieira Cavalcante Barreiras do Boqueirão Olimpia de Miranda Cavalcante Japaratuba Sária Calheiros Bomfim **Mata Grande (cidade)** Felisdora de Araujo Maria Anunciação Moura Barros Lisete Lisbôa Martins Inhapí Joaquim Lemos Ribeiro Sabonete Emília Vieira de Macêdo Rua Nova do Mandacarú Zenobia Lisbôa Guerra Morada Argentina Nunes de O. Fortes Murici Campo Gande Cecília Canuto Nicho

	Helena Calheiros Maia Gomes Branquinha Deodata Pais e Guia Maria José Lima de Albuquerque Alegria Guiomar Gouveia Costa Cajueiro Ana de Melo Cavalcante Usina Campo Verde Margarida Beatriz de Cerqueira Pão de Assucar Limoeiro Maria José Feitosa Ilha de Ferro Regina Emirantina Belo S. José Agripina Mélo Campo Alegre Maria da Gloria Lira Jacaré dos Homens Helena Peixoto **PALMEIRA DOS INDIOS (cidade)** Santina Lopes Dias Lima Palmeira de Fóra Nair Constant Duarte Margarida Lopes da Costa Caldeirão de Cima Antonia de Brito Sampaio Cacimbinhas Josefa Nazaré de França Lagôa do Caldeirão Marina Gome de Araujo Olhos d'Agua do Acióli Josefa Lima Vieira Serra da Mandioca Maria José de Souza Renascença

	Josefa Tenorio de Albuquerque **PENEDO (cidade)** Alice Brandão Coelho Cortume Maria Galiando de Campo Barro Velho Maria da Gloria Pimenteira Leobino Ferreira Olismira de N. Tavares Dantas Ponto Motina Paulina de Barros Taboleiro Adelia Silva Outeiro Querubina Sandes Espinheira Cajueiro Grande Olga Cavalcante Ferreira Barro Duro Anita do Nascimento Piassabussú Vila Lucia Sandes Espinheira Ernestina Bomfim Enecila Siqueira Acióli Bonito Hilda Duarte de Carvalho Potengí Hosana Dias Pilar Pilarzinho Aurea de Azevedo Maia Camurupim Regina Gomes Cabral Chã Jací da Costa Aires Maria de Deus Lucena Silva Porto Calvo

	Campestre
	Flora de Oliveira
	Jundiá
	Cícera Amorim do Nascimento
	Porto de Pedras (cidade)
	Elza de Lima Acióli
	Alice Correia de Cerqueira
	Otilia Marques da C. Paranhos
	Tatuamunha
	Maria Moreira de França
	Maria Augusta Nunes
	Toque
	Felismina Lopes Dias
	Porto da Rua
	Arlinda Loureiro
	S. Miguel dos Milagres
	João Carlos Acióli
	Francisca Paurílio da Silva
	Porto Real do Cólegio
	Vila
	Enóe de Campos Machado Castro
	Maria Soeiro Leite
	Giomar Sampaio Bezerra
	Carnaíbas
	Maria da Gloria Alvez
	Barra do Itiúba
	Maria Amalia Dantas Calazans
	Entrada
	João Vieira Gomes
	Campinas
	Manoel Luiz de Sant'Ana Gato
	Quebrangulo
	Rua Nova
	Eluzanira Almeida de Carvalho
	Paulo Jacinto
	Ivonete Menezes Leite
	Neuza Domingues Moreira

	Haidé de Melo Costa
	Rio Largo
	Lourenço de Albuquerque
	Maria Casado Avila Cardoso
	Taboleiro do Pinto
	Maria Candida da Silva
	Bom Jardim
	Antonia Lins Lopes Ferreira
	Vila de Santa Luzia
	Celina Correia Silva
	Benedita Efigenia Peixoto
	Coqueiro Seco
	Lindinalva Medeiros Santa Cruz
	Celina Pedrosa Navarro
	Hosana Couto Guardiano
	Maria Antonia dos Reis
	Utinga
	Laura Craveiro Barbosa
	Ana Fonsêca Pino
	Estér Caparica da Silva
	Guardianos
	Amara Pereira da Cunha
	Apolonia
	Euridide de Albuquerque
	Satuba
	Jessé Mendonça Rocha
	São José da Lage
	Canastra
	Djanira Ferreira de Albuquerque
	Piquete
	Lucila Marinho Falcão
	Sant’ana do Ipanema
	Sertãosinho
	Maria José da Rocha
	Amelia Soares Moreira
	Olhos d'Agua das Flores
	Iluminata Brandão de Mélo

	Poço das Trinceiras Adersina Limeira Maravilha Dalva Vanderlei de Medeiros São Luiz do Quintunde Flecheiras Sebastião Felisberto dos Santos Benedita Rosa de Lima Raiz Odete de Albuquerque Morais Paripueira Julieta Ramos Pereira Altina Eudocia Calado Barra de Santo Antonio Isaura Pinheiro Maria de Lourdes Santos São Miguel dos Campos Barreiras Maria Noemia Bastos Barra Maria José Silva Marinalva Gonçalves Ferreira Boca da Mata Georgete Castro de Almeida Olga Lisbôa Calheiros Campo Alegre Dorací Bezerra Brandão Adelaíde Barbosa Pacheco Roteio Augusta Maria Costa Sinimbú Nilza Oliveira de Abreu Jequiá Carolina Rocha Cavalcante Fabrica Angelica Esteves dos Santos **Traipú (cidade)**

	Elvira da Silva Totô Esmeraldina Dolores de Albuq. Lagôa da Canôa Maria da Gloria Azevedo Luiza Barbosa Ramos Mumbaça Solustiano de Carvalho Vila de Belo Monte Iracema Vieira Rocha Maria Alves Soares Junior Batalha Amalia Maria da Costa Riacho do Sertão Antonio Petronilo de Souza Duda Barra do Ipanema Alzira Mazoni de Almeida União Barra do Canhoto Hosana Galvão de Lima Antonia Barbosa Bezerra Timbó Elisa Ribeiro de Albuquerque Laginha Argemira Medeiros de Castro Munguba Maria Marcia de V. C. Santos Mundaú-Mirim Lucila Alves de Souza Santo Antonio Lindinalva Campos Muniz Caçamba Consuelo de Mélo Figuêredo Gôrdo Maria de Lourdes Barbosa Coelho Cabeça de Porco Maria Hortencia de Souza **Voçosa (cidade)**

	Hilda Vieira Brandão Barreto
	Sizina Pinheiro de Carvalho
	Chã Preta
	Enaura Soares Torres
	Jací Domingues Moreira
	Pindoba Grande
	Ivone Albert Loureiro
	Cordelia Rocha Albuquerque
	Rua Nova
	Eudocia Nemezio
	Gurganema
	Maria Silva Ribeiro
	Barra do Caçamba
	Olivia Ferro Moura
	Anel
	Maria Ramos de Oliveira
	Bananal
	Julita Pimentel Santos
	Páos Brancos
	Maria Silva Vasconcelos

No contexto educacional da cidade, algumas escolas foram criadas, mesmo sem prédio adequado, mas atendiam aos santanenses no início do século XX. De acordo com o pesquisador e escritor Chagas[7] (numa descrição tal qual ele escreve), retrata que:

> A primeira escola que se tem conhecimento em Santana foi fundada, aproximadamente, em 1906. Foram seus proprietários, o casal de professores, colegas de turma em Maceió, recém-formados, Éneas Augusto Rodrigues de Araújo e Maria Joaquina de Araújo; ele de Santana, ela de Águas Belas. Uma vez fundada a escola, o professor tomava conta dos meninos e a professora das meninas. A escola durou até a morte do professor Éneas, em 1914. A professora Maria Joaquina foi embora para Maceió em 1915.

[7] CHAGAS, Clerisvaldo Barros. O boi, a bota e a batina: história completa de Santana do Ipanema. Santana do Ipanema: C. B. Chagas, 2007.

Os escritores que viveram na época, vila, cidade, Darci e Flor de Araújo Melo e Oscar Silva, nos seus escritos deixam fragmentos sobre escolas existentes nas quais estudaram ou não. As datas estão ocultas naqueles escritos: escola de Josefa Leite (Dona Zefinha); escola de Adélia Guimarães (Dona Adélia); escola de José Limeira Filho (Zezinho Limeira); escolas de Ernestina Wanderley e Domingos Lima. Essas escolas surgem após 1915 e na década de 1920.

Como escolas públicas, funcionavam as dirigidas por Adélia da Costa Guimarães, que ensinava aos meninos e, a de Josefa Leite que lecionava para as meninas. A professora Adélia era casada e Dona Zefinha era viúva, mãe do futuro escritor palmeirense Valdemar de Souza Lima. Ambas eram zeladoras do altar. As duas professoras eram estimadíssimas em Santana. A escola de Dona Adélia ficava à margem do Ipanema. Não tinha banheiro para meninos. A ausência temporária do aluno era contada através de grãos de milho.

A terceira escola pública estava do professor José Limeira Filho, o “Zezinho Limeira”. Este ficou com os meninos mais velhos, alunos da professora Adélia. Lecionava em casa perto do centro.

Os elogios a estes três professores da escola pública são unânimes por parte daqueles escritores. Nessa época estava em voga a palmatória e os grãos de milho como castigos.

Houve ainda a escola da Professora Ernestina Wanderley que só cuidava das meninas.

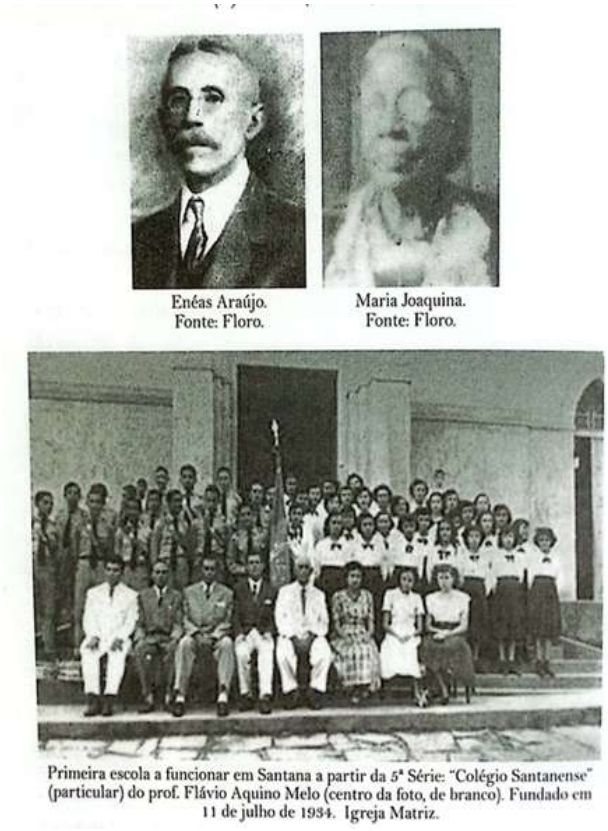
Da escola do Professor Domingos (findou seus dias em Maceió), pouco ficou registrado. É de se entender que se tratava de uma escola particular com fardamento, desfiles, disciplina. Domingos Gonçalves Lima, sergipano, veio para ser contador (guarda-livros) do Coronel Manoel Rodrigues da Rocha em 1910.

Essas foram as primeiras escolas de Santana.

Depois dessas primeiras escolas, vieram muitas outras como o “Colégio Santanense” em 1934; “Grupo Escolar Padre Francisco Correia” em 1938; “Ginásio Santana” em 1950, para falar das maiores.

Outras escolas particulares que funcionavam em casa, surgiram na cidade e existiram na década de 1950: de Dona Flora, bem na frente do Grupo Padre Francisco Correia; de Dona Narair, na Rua Coronel Lucena; de Dona Helena Oliveira, na Rua Martins Vieira e depois na calçada alda da Ponte Padre Bulhões.

Conheci D. Maria Joaquina já nas vésperas de seu bota-fora para o outro mundo. Minha mãe e seus contemporâneos falavam daquela velha e do finado marido com uma espécie de veneração quase sagrada (...) (...) mas também, no coração de toda essa gente, os meninos como eu encontraram a admiração, a simpatia e um preito de homenagem ao professor Éneas e a D. Maria Joaquina (...). Silva (1999:57).



Enéas Araújo.
Fonte: Floro.

Maria Joaquina.
Fonte: Floro.

Primeira escola a funcionar em Santana a partir da 5ª Série: "Colégio Santanense" (particular) do prof. Flávio Aquino Melo (centro da foto, de branco). Fundado em 11 de julho de 1934. Igreja Matriz.

Fonte: Clerisvaldo Braga das Chagas, 2007



Primeiras professoras de Santana do Ipanema

Fonte: Clerisvaldo Braga das Chagas, 2007

Dando destaque e enfoque a primeira escola da cidade de Santana, Grupo Escolar Padre Francisco Correia, juntamente com os professores daquele período. Essa escola recebeu o nome em uma homenagem ao primeiro vigário da cidade, cuja memória ainda sobrevive sempre fluorescente, sobretudo na população do território interiorano alagoano.

A iniciação da educação formal na cidade em meados de 1938, teve nomeados os professores, onde destacamos sua importância para a educação no município, sendo eles: Oscar Fiel de Carvalho, Leopoldina Lima, Iracema Salgueiro, Nilda Wanderley Braga[8], dentre outros tantos até a atualidade. Nos anos subsequentes, outros professores vieram a fazer parte do quadro docente do Grupo Escolar Padre Francisco Correia.

Neste estudo, vamos destacar os docentes que deram seguimento ao fazer educativo e que enfocaremos na pesquisa, tendo imensa contribuição e ascensão nos espaços de construção da educação formal. Seguindo este início, em 1939 as professoras nomeadas que ficaram à frente da ação educativa foram, Izaltina Gomes Leitão, Adersina Limeira, Iracema Salgueiro da Silva, Durvalina Cardoso Pontes, Leopoldina Lima e Silva, Maria de Lourdes Queiroz, Diva Alcântara, Carmem Costa Macedo, Maria Audite Vanderlei e Helena Braga das Chagas[9].

Essas professoras, serão foco de uma reconstrução com releitura acerca de suas memórias e experiências vivenciadas naquele momento, mediante as informações que já se encontram em livros e documentos que possam contribuir com este estudo.

A formação de estudo dessas professoras segue o Curso Normal e de acordo com o Almanaque, 1939, o Curso Normal tinha grande procura para formação naquele período. Assim,

> Por sua vez, o curso normal teve grande desenvolvimento. Mais uma vez vejamos os números: em 1929 a cifra constatada - 45 - indica a matrícula no

[8]Almanaque de Ensino - Estado de Alagoas-1938. Off. Graph. da Casa Ramalho. Maceió – 1938.
[9]Almanaque de Ensino - Estado de Alagoas. Of. Graf. da Casa Ramalho. Maceió – 1939.

curso normal em Maceió; em 1930 passa a 61; 1031, 100; 1932, 243; 1933, 334; 1934, 519; 1935, 673; 1936, 790; 1937, 707; 1938, 784.

O quadro n.º 2 ilustra bem essa afirmativa. De 45 do curso normal, na Capital, em 1929, passou a registrar 784 em 1938.

Quadro n.º 2 – CURSO NORMAL – Matrícula

Anos	SÉRIE					Total
	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	
1929	24	10	9	2	---	45
1930	27	17	9	8	---	61
1931	47	25	17	11	---	100
1932	108	38	80	17	---	243
1933	141	109	42	25	17	334
1934	200	156	88	39	36	519
1935	198	170	146	83	76	673
1936	207	168	149	149	117	790
1937	207	159	152	132	57	707
1938	---	258	188	186	152	784

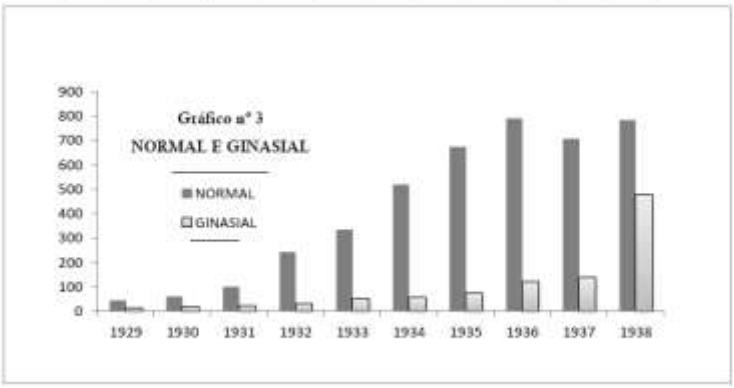
AS MOÇAS PREFEREM O CURSO NORMAL

Levadas, na maioria, pelo desejo de conseguir um emprego, as moças que deixam as escolas primárias logo se matriculam nos cursos normais. Poucas são as que ingressam no Liceu Alagoano. E a matrícula na cidade aumentou, em 1937, com a criação desse mesmo curso no Asilo das Órfãs e Colégio S. José, e o necessário reconhecimento por parte do governo do Estado.



Quadro n.° 3 - CURSO NORMAL E GINASIAL - Matrícula feminina

Anos	CURSO NORMAL						CURSO GINASIAL						Grande total
	SÉRIES					Total	SÉRIES					Total	
	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.		1a.	2a.	3a.	4a.	5a.		
1929	24	10	9	2	—	45	8	6	1	—	1	16	61
1930	27	17	9	8	—	61	8	5	5	1	—	19	80
1931	47	25	17	11	—	100	5	10	3	5	2	25	125
1932	108	38	80	17	—	243	14	4	7	3	5	33	276
1933	141	109	42	25	17	334	26	11	4	9	4	54	388
1934	200	156	88	39	36	519	13	19	15	4	7	58	577
1934	198	170	146	83	76	673	31	12	15	15	3	76	749
1936	207	168	149	149	117	790	51	33	11	13	15	123	913
1937	207	159	152	132	57	707	59	45	9	10	14	137	844
1938	—	258	188	186	152	784	352	48	40	29	10	479	1.263



OS ESTABELECIMENTOS QUE TÊM CURSO NORMAL E GINASIAL

São os seguintes os estabelecimentos que têm cursos normal e ginasial em Maceió: Instituto de Educação, Liceu Alagoano, Colégio S. José, Colégio SS.

> Sacramento, Asilo das Órfãs (O Asilo das Órfãs têm curso normal rural.) Colégio Diocesano, Colégio Imaculada Conceição e Colégio Batista Alagoano. O atual Instituto de Educação, Escola Normal até 1937, é que apresenta maior matrícula do curso normal. E é o Liceu Alagoano que oferece números mais altos quanto ao curso ginasial.

Percebe-se que o ensino para a formação de professor era crescente, e com o decorrer dos anos, tendo ascensão no mesmo formato. Neste inteire, seguiam as orientações relacionadas ao ensino primário para as professoras normalistas ao assumirem o ensino em salas de aula, de acordo com o Almanaque (1939).

> Programas de ensino aprovados pelo Conselho de Educação, em sessão de 6 de novembro de 1937, a terem observados nas escolas primárias do Estado de Alagoas.
>
> PREÂMBULO
>
> Na situação atual em nosso Estado, em que tudo ou quase tudo ainda está por se fazer nos domínios educacionais, e apenas hoje graças a orientação administrativa do Governante atualmente no poder coadjuvado pelo titular da Educação, aflora todo um programa de iniciativas, - é justo aproveitemos o impulso e contribuamos, na medida das nossas possibilidades, em favor do progresso educacional das Alagoas.
>
> Na elaboração do presente programa, procuramos executar aquela dupla articulação hoje apregoada como indispensável - com o meio ambiente e com a criança. Mais ainda, foi em nós a preocupação constante a necessidade de adapta-lo às possibilidades intelectuais do nosso professorado. E isto, porque se nos fossemos apegar aquele conceito de que um programa é sempre a expressão dos conhecimentos teóricos sobre educação que possuem os autores, faríamos obra alheia ao ambiente e, portanto, inaplicável.
>
> Norteou-nos o desejo de um programa mais atualizado, menos formalista e intelectualista e em que a organização psicológica das matérias escolares pairasse acima da sequência lógica das mesmas.
>
> A nossa população escolar reflete fielmente o nosso ambiente. E assim estão a influenciar a localização dos centros escolares, a situação econômica e intelectual dos pais e até o grau de civilização do lugar.
>
> Na Capital, por exemplo, há uma parte da população escolar que se iguala a dos centros longínquos nos quais até hoje se vem apenas praticando a alfabetização inicial. Enquanto outra, fazendo contraste, por força de fatores de origem, situação econômica estável por parte dos pais, meio ambiente selecionado e culto está apta a receber uma educação mais consentânea com os progressos atuais da civilização e também é mais capaz em virtude das vantagens que lhe concedem os cuidados de higiene, alimentação, etc. No que diz respeito à criança em si não esquecemos absolutamente as ordenações da escola nova. Foi-nos sempre presente a evolução do seu psichê, do insulamento egotista inicial à adaptação a imposições gregárias do meio social. E porque assim nos conduzimos, e porque julgamos com Lourenço Filho, que um programa não é exclusivamente técnico, mas amplamente político é que o que ora apresentamos é maleável e como tal

> elemento de sugestão e passível daquele "sentido de adaptação que é o espírito do trabalho normal da classe".
>
> Daí a grande responsabilidade da execução do presente programa caber ao professorado. Do seu êxito e os seus frutos. Porque do ecletismo em que nos colocamos e enquadramos o programa, sem a rigidez das orientações clássicas e sem aprovarmos a concepção de que o programa seja a vida, a atividade espontânea da criança, tudo dependerá do mestre. Aos professores das Alagoas está entregue o presente programa que é uma experiência e tentativa para a renovação dos métodos educacionais entre nós, programa singelo, objetivo, mais do que nunca realizado com a firme vontade de acertar e concorrer para o alevantamento do nível educacional da terra dos Marechais[10].

O Almanaque apresenta um programa de ensino primário para o estado de Alagoas, elaborado em 1939. Sua proposta buscava modernizar o ensino, adaptando-o às realidades locais e às teorias pedagógicas da época.

O ensino, reconhecia a diversidade da população alagoana e a necessidade de adequar os ensinamentos às diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Também buscava promover o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos psicológicos e sociais.

Destarte, é revelada uma preocupação em oferecer uma educação de qualidade para as crianças alagoanas, considerando as especificidades do contexto local. A ênfase na adaptação do ensino às necessidades dos alunos e a valorização da figura do professor são aspectos positivos nesse cenário.

No entanto, é importante considerar o contexto histórico daquele período. Algumas ideias presentes podem parecer ultrapassadas ou ingênuas sob a perspectiva atual. Por exemplo, a ideia de que a criança é um livro em branco a ser moldado pela educação, uma concepção que foi amplamente criticada e superada pelas pesquisas em desenvolvimento infantil.

Esta análise, permite compreender como as concepções sobre educação evoluíram ao longo do tempo e como as questões relacionadas à adaptação do ensino às diferentes realidades sociais e culturais sempre foram relevantes. Ao mesmo

[10]A citação longa se faz necessária pela sua importância, deixando bem explicadas as orientações do Almanaque.

tempo, nos convida a refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação, buscando construir um futuro mais justo e equitativo.

Neste sentido, essa análise histórica, não apenas ilumina as transformações conceituais, mas também nos convoca a refletir sobre os desafios e possibilidades que continuam a atravessar o campo educacional, especialmente no esforço de construir práticas mais justas, equitativas e sensíveis às diversidades.

É nesse sentido que a interface entre educação, história e cultura se torna fundamental. A construção metodológica da educação revela um espaço de reflexão no qual o ato educativo ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos formais, configurando-se como um processo dinâmico de produção de identidades, significados e pertencimentos coletivos. Dessa forma, compreender as mudanças do passado e suas reverberações no presente contribui para fortalecer uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

3 EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA

A construção metodológica da educação, revela um campo de reflexão em que o ato educativo é compreendido não apenas como transmissão de saberes formais, mas como processo de construção de identidades, significados e pertencimentos coletivos. Nessa perspectiva, a educação se torna espaço privilegiado de preservação e recriação da memória histórica e cultural, enquanto as narrativas, individuais e coletivas, funcionam como instrumentos de interpretação e reconstrução do passado.

Ao relacionar educação com história e cultura, compreende-se que ensinar e aprender ultrapassam o domínio dos conteúdos escolares, envolvem a formação de sujeitos históricos, capazes de reconhecer-se em suas origens e compreender as múltiplas dimensões culturais que os constituem. A escola atua como lugar de memória, onde saberes locais, tradições orais e experiências comunitárias se entrelaçam às narrativas oficiais, promovendo uma leitura mais plural e crítica da realidade.

Dessa forma, o trabalho educativo torna-se uma forma de reconstruir a história pela voz dos sujeitos, ressignificando o passado e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Assim, educar é também narrar, rememorar e reinterpretar, um exercício contínuo de construção metodológica que une história, cultura e pedagogia em um mesmo movimento formativo.

3.1 Entre memórias e narrativas, construção metodológica

A presente investigação inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza autobiográfica, com ênfase na história de vida e memórias deixadas em Santana do Ipanema. Tal abordagem é pertinente quando se busca compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas e profissionais de sujeitos históricos, valorizando a memória como dispositivo de construção e reconstrução da identidade docente.

O Projeto de Pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os instrumentos utilizados estão em anexo.

Optou-se pela história de vida narrada e pesquisada, entendida como um método que visa captar as trajetórias de vida de sujeitos, suas experiências e memórias, possibilitando uma reconstrução de práticas, valores, resistências e saberes invisibilizados nos registros oficiais. O enfoque se ancora nas contribuições de alguns autores que estudam e tratam na perspectiva do estudo.

Assim como tantos outros, pontuamos o teórico Meihy (2006, p.194), que concebe a história oral como metodologia de escuta e valorização do saber experiencial. Assim, entende-se que,

> Ainda que seja aceito o inevitável – que história oral não seja solução para tudo – sabe-se que ela é, pelo menos, uma janela que deixa ventilar o ar puro do “tempo presente” e que sem ele não se pode pensar a sociedade e os projetos de melhoria da vida coletiva com base em saber rigoroso e comprometido.

A seleção dos participantes na pesquisa de campo, ocorre por amostragem intencional, buscando-se os familiares das primeiras professoras, ex alunos,

professores da atualidade e cidadãos de forma geral. Alguns critérios serão utilizados para inclusão, dispor-se a narrar a trajetória de vida e profissional dessas professoras em entrevistas, responder questionário semi-estruturado e ter disponibilidade de tempo para esse momento.

A coleta de dados acontecerá por meio de entrevistas com narrativas sobre a vida das professoras e semiestruturadas com questionário, realizadas em ambiente escolhido pelos participantes, em ambiente virtual, diálogos informais, como conversas espontâneas que enriqueceram os relatos, análise de documentos como fotografias antigas e entrevistas gravadas. As entrevistas poderão ser gravadas com consentimento livre e esclarecido das participantes e, posteriormente, transcritas. Os professores a serem pesquisados, preliminarmente, serão 50 atuantes na educação contemporânea e os familiares e/ou ex-alunos das primeiras professoras.

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa será conduzida segundo os princípios da análise qualitativa interpretativa, adequada para captar o significado das experiências e histórias de vida narradas pelos entrevistados. Ela se constitui como um processo interpretativo, descritivo e indutivo, que respeita a singularidade dos contextos sociais e históricos.

Para além da coleta dos relatos, será realizada a contextualização e interpretação das entrevistas, conforme Meihy (2005, p. 56), para a história oral, a narrativa é:

> [...] sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reditas carregam diferenças significativas.

A análise, nesse sentido, não visa à generalização estatística, mas à compreensão aprofundada de sentidos, trajetórias e identidades, através da escuta atenta, da categorização temática e da leitura contextualizada das falas.

O processo analítico seguirá as etapas adaptadas como ordenação e transcrição dos dados, onde as entrevistas serão transcritas integralmente,

respeitando a oralidade e os sentidos expressos nos relatos, leitura e identificação de sentido, que será feita uma leitura atenta para apreensão das principais semelhanças decorrentes nas falas e análise interpretativa. As divisões serão analisadas à luz do contexto histórico, social e educacional, integrando os referenciais teóricos e autores que tratam da formação docente e da educação, devolutiva aos participantes, de modo que, os relatos serão compartilhados através de disponibilidade de material na Casa da Cultura e, possivelmente, livro publicado com o resultado da pesquisa, garantindo a validação ética e o respeito à memória e experiência narrada.

A análise será orientada por uma postura ético, estético e política, buscando respeitar a memória como direito e as narrativas como expressão legítima de saberes e vivências, especialmente no contexto do sertão alagoano, onde tais histórias têm sido historicamente silenciadas. A pesquisa, seguirá os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes, que forem entrevistados, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**,** assegurando-lhes anonimato e liberdade para interromper a participação a qualquer momento.

O uso da história oral e da narrativa (auto)biográfica ampara-se por possibilitar uma escuta sensível e comprometida com a memória de sujeitos silenciados na historiografia educacional, especialmente mulheres nordestinas que atuaram em contextos de vulnerabilidade social e educacional. A abordagem permite compreender o papel dessas professoras como agentes de transformação e resistência cultural**.**

A presente pesquisa fundamenta-se pela necessidade de resgatar, compreender e valorizar as experiências e histórias de vida das primeiras professoras que atuaram no interior de Alagoas, cujas trajetórias representam não apenas a inserção feminina no magistério, mas também um importante capítulo da história da educação brasileira no contexto nordestino. Trata-se de mulheres que, muitas vezes em condições precárias e em meio a múltiplas adversidades sociais e econômicas, foram responsáveis por levar a educação formal a regiões historicamente negligenciadas pelo poder público.

Num cenário em que a historiografia educacional tradicional privilegiou os grandes centros urbanos e os discursos oficiais, as memórias e experiências dessas

educadoras permanecem, em grande parte, invisibilizadas. Ao registrar suas vozes, esta investigação propõe romper com esse silenciamento, reconhecendo nelas sujeitos históricos que construíram saberes pedagógicos singulares, frutos de práticas cotidianas marcadas pela criatividade, resistência e compromisso com a formação humana. Como diz Meihy (2005, p. 16), “a história oral permite resgatar experiências apagadas da memória coletiva, especialmente de grupos sociais que pouco aparecem na história oficial”.

A valorização da memória das professoras pioneiras também se inscreve num esforço de revisão crítica da história da educação e do papel social da mulher nordestina. O enfoque nas narrativas de vida permite uma leitura plural e sensível dos processos formativos e das condições de trabalho docente em contextos rurais e periféricos, revelando aspectos que escapam a outras abordagens.

Compreender essas experiências contribui para ampliar a noção de formação docente, extrapolando os limites formais da escola e dos currículos, e reconhecendo os saberes da experiência como componentes legítimos do conhecimento pedagógico. Ademais, a escolha pela história oral de vida e pela abordagem (auto)biográfica, responde à necessidade de uma escuta sensível e comprometida com os sujeitos da pesquisa, permitindo que eles se tornem narradores das histórias de vida das professoras, atribuindo sentido às suas vivências a partir de suas próprias perspectivas.

Portanto, este estudo não se propõe apenas a reconstruir memórias e experiências individuais, mas também a lançar luz sobre as condições históricas, sociais, culturais e de gênero que moldaram a atuação docente, contribuindo para a construção de uma história da educação mais justa e plural.

3.2 O conhecimento derivado da vivência, relatos de vida, lembranças e a influência da narrativa na construção do ser docente

A escuta das experiências por meio de relatos de histórias de vida constitui uma estratégia potente para acessar os sentidos mais profundos do vivido, especialmente quando se trata de sujeitos historicamente invisibilizados, como as professoras do interior. Mais do que meras biografias, as histórias de vida revelam processos de

formação, de luta e de resistência que atravessam o tempo e os espaços sociais. Ao entendermos as narrativas de suas experiências, é viável transformar o que foi vivido em memória compartilhada, possibilitando a reconstrução do passado com base naquilo que ainda ressoa no presente.

Essas histórias, enquanto método de investigação qualitativa, se ancoram na ideia de que os sujeitos são produtores de conhecimento a partir de suas próprias experiências. Como destaca Meihy (2005), não se trata apenas de recolher depoimentos, mas de compreender a memória como construção social, permeada por afetos, silêncios, escolhas e significados. Nesse processo, a experiência não é um dado bruto, mas algo que se elabora na linguagem, na relação com o outro, na escuta e na interpretação.

Nesse sentido, a narrativa se torna o espaço onde o sujeito se constitui e se reconhece. Larrosa (2002), reforça essa perspectiva ao afirmar que a experiência só se realiza verdadeiramente quando é narrada, quando o que nos acontece ganha forma simbólica e é partilhado. O ato da escuta da vida é, portanto, uma prática de subjetivação, de construção de si e do outro na inscrição da história.

Para as professoras que viveram o cotidiano da escola em tempos mais remotos, falar sobre a trajetória delas é também o direito de existir no espaço público da memória, de afirmar a presença em um campo historicamente esquecido, dominado por discursos que não são os mais adequados para este contexto.

Além disso, as histórias de vida permitem entrever dimensões da docência que escapam aos registros burocráticos. Elas revelam os dilemas éticos, as estratégias de sobrevivência, os afetos investidos na relação com os alunos, os enfrentamentos às normas sociais e às estruturas patriarcais que permeavam a profissão docente. Assim, cada vida relatada nesta pesquisa, carrega marcas de uma história maior, a da educação brasileira e a da luta das mulheres por reconhecimento, autonomia e dignidade.

A experiência contada nos depoimentos orais dos sujeitos no que se refere às professoras, permite, assim, compreender a docência não apenas como ofício, mas como forma de vida, como território de afetos, decisões e resistências. Nas entrelinhas

das falas, será possível perceber o embate entre a vocação e a imposição social, entre a paixão pelo ensinar e a precariedade das condições de trabalho, entre o desejo de emancipação e a vigilância constante sobre seus corpos e condutas.

O uso das histórias pesquisadas não tem apenas uma função descritiva ou ilustrativa. Elas são, por si, formas de produção de conhecimento, que iluminam aspectos do vivido que os métodos tradicionais muitas vezes obscurecem. Escutar as experiências vividas por essas mulheres, é valorizar as narrativas, é um gesto de afirmação da memória como campo de disputa, da docência como espaço de subjetividade, e da experiência como categoria formativa e transformadora.

Neste sentido, a leitura da experiência como acontecimento, de acordo com Larrosa (2002), acontece ao evidenciar que o sentido das vivências docentes só se revela plenamente quando é narrado, refletido e compartilhado. As memórias das professoras interioranas, recolhidas por meio da história oral, narradas pelos entrevistados, não apenas relatam fatos passados, mas revelam marcas profundas de acontecimentos que transformaram suas subjetividades e moldaram sua trajetória profissional e existencial. Desta forma, a metodologia da história oral não é apenas um instrumento de coleta de dados, mas um modo de escuta da experiência vivida, que permite resgatar sentidos ocultos sob o cotidiano da docência.

A tessitura entre memória e experiência constitui, assim, um campo fecundo de análise, pois torna visível o que antes era invisível, o modo como essas mulheres, muitas vezes silenciadas, resistiam simbolicamente às normas impostas e reconfiguraram as fronteiras entre o saber escolar e os saberes da vida.

De acordo com Halbwachs (2006), a memória individual está sempre inserida em um quadro coletivo, e é nesse entrelaçamento que emerge a resistência silenciosa, forma sutil, mas potente, de contestar e reinventar a ordem dominante. Ao serem narradas suas práticas, afetos e decisões, poderemos dar forma a experiência vividas por elas, transformando o vivido em conhecimento e a dor em eficiência.

Ao reconhecer a experiência como um processo formativo subjetivo e imprevisível, é possível a possibilidade de fornecer as bases epistemológicas para que as vozes dessas professoras sejam compreendidas não apenas como fontes de

informação, mas como expressões de sentidos, rupturas, sentimentos e escolhas, elementos que constituem o cerne da formação humana e educativa. Escutar as histórias narradas, por conseguinte, é um gesto ético que afirma a potência política da memória e da experiência como modos de existir e resistir.

É exequível compreender a narrativa biográfica como uma forma legítima e eficiente de produção de conhecimento na área da educação, especialmente por possibilitar que o sujeito reflita criticamente sobre a trajetória formativa. Narrar a vida não é apenas relatar fatos ou experiências isoladas, mas construir sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo, a partir da memória, da linguagem e da historicidade que atravessam a pessoa.

Contar a história de vida, neste momento das professoras, vai além de simplesmente relatar acontecimentos ou experiências pontuais, trata-se de construir significados acerca do sujeito e do mundo, fundamentados na memória, na linguagem e na historicidade que permeiam o indivíduo. De acordo com Momberger, (2006, p. 363),

> O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida.

A narrativa biográfica, configura-se como um dispositivo formativo que permite a articulação entre experiência vivida, subjetividade e saber, contribuindo para ampliar a compreensão do processo educativo em sua dimensão mais humana e existencial. Ao se debruçar sobre a história, o narrador realiza um movimento de elaboração que, ao mesmo tempo em que dá forma ao passado, também possibilita novas interpretações sobre o presente e o futuro.

Neste sentido, as narrativas de vida constituem fontes legítimas e relevantes para a pesquisa científica, pois produzem um conhecimento situado, enraizado na experiência única dos sujeitos. Elas têm o potencial de revelar aspectos ocultos ou silenciados pelas metodologias tradicionais. A ciência, portanto, não se restringe à

objetividade impessoal e quantitativa, mas também acolhe as formas subjetivas e simbólicas de compreensão.

Dessa maneira, as histórias de vida possibilitam o acesso a significados, valores, afetos e representações sociais presentes nas práticas educativas, evidenciando os processos formativos que emergem na interseção entre o individual e o coletivo, o pessoal e o histórico. Neste contexto, Momberger (2005, p. 364), enuncia,

> … história de vida tal qual ela é construída na narrativa, que é a ficção verdadeira do sujeito: ela é a história que o narrador, no momento em que a enuncia, tem por verdadeira, e ele se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação.

Além disso, as narrativas têm um papel político ao dar voz a sujeitos subalternizados.

Narrar a história ou escutar atentamente a história do outro, exerce um efeito formativo e transformador, similarmente, sobre o pesquisador. O ato de narrar envolve um processo de reflexão crítica, distanciamento e ressignificação das experiências vividas, ampliando a consciência sobre si mesmo e o mundo ao seu redor. De forma análoga, a escuta cuidadosa das narrativas alheias exige do pesquisador uma postura de abertura, sensibilidade e ética, rompendo com abordagens autoritárias e objetificantes típicas da pesquisa convencional. Nesse movimento, o pesquisador não permanece imutável, ele é profundamente impactado pelas histórias que acolhe e reconstrói, o que o leva a revisitar seus próprios pressupostos, reconhecer sua implicação na relação com o outro e transformar suas práticas.

Destarte, a pesquisa narrativa configura-se também como uma prática contínua de formação e transformação do sujeito pesquisador em seu percurso de conhecimento.

A escrita biográfica, enquanto prática reflexiva, oferece ao sujeito a oportunidade de engajar-se em um processo de análise crítica, ressignificação e reconstrução dos significados atribuídos à trajetória pessoal e profissional, mesmo que revelada por terceiro.

A escrita dessas narrativas configura-se como uma prática formativa, pois ao narrar as trajetórias desses professores, o sujeito passa, também, a se perceber e a se escutar sob uma nova perspectiva. Ele (re)organiza memórias, (re)conhece rupturas, continuidades e transforma dores ou impasses em aprendizagens significativas. Trata-se de um gesto que permite pensar o passado não como algo imutável, mas como algo passível de ser reinterpretado, abrindo caminhos para que tais relatos sejam pertinentes à sua própria história.

Essa escrita favorece um (re)posicionamento subjetivo, ao possibilitar que os sujeitos se reconheçam como partícipes na construção da reavivação do que concerne às professoras em pesquisa, como também, autores de suas trajetórias e narradores de tantas outras histórias.

Esse movimento contribui para o fortalecimento da identidade, ao mesmo tempo em que amplia a consciência crítica sobre o papel que exercem na sociedade. Tornar-se cidadão pensante, nesse contexto, configura-se como um processo contínuo de construção e reconstrução, sustentado pelas experiências vividas e pelos significados atribuídos a elas ao longo da vida. E, de acordo com Momberger (2016, p. 136), “o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência”.

É factível articular subjetividade e historicidade ao entender que os relatos biográficos representam expressões dinâmicas da junção entre a experiência individual, coletiva e o contexto histórico-social. Nos relatos biográficos, a memória pessoal se entrelaça com discursos sociais, normas culturais e estruturas de poder, revelando como o sujeito vivencia, interpreta e resiste a essas influências.

Essas narrativas se apresentam como um espaço onde o indivíduo posiciona-se frente à sua história, a história do outro e à história coletiva, revelando como fatores que permeiam a construção de sua identidade e de seus significados existenciais.

Ao serem narradas as memórias das professoras, realiza-se um ato de (re)significação que permite reelaborar e reinterpretar experiências marcadas pelas interseções de gênero, classe e território. Esse processo de narração propicia a emergência de sentidos que vão além da mera reprodução de fatos, permite dar voz

às trajetórias e posicionamento crítico frente às difíceis condições que foram vivenciadas por elas.

No âmbito das narrativas (auto)biográficas, a memória desempenha um papel fundamental na narração da vida do sujeito, pois funciona como um recurso que possibilita o resgate, a organização e a reconstrução dos fatos vividos. Ao acessar lembranças, sejam elas do próprio narrador ou de outros, é possível dar forma e sentido às experiências, conectando acontecimentos dispersos em uma sequência coerente.

Além disso, a memória permite captar nuances emocionais, contextos sociais e culturais que enriquecem a narrativa, tornando-a mais viva e significativa. Assim, a memória não é apenas um depósito de informações, mas um processo dinâmico e interpretativo que ajuda a construir uma representação mais profunda e humanizada da vida do outro. Ela assume um papel central na constituição das identidades, atuando como um repositório simbólico onde se acumulam as experiências, emoções e significados que moldam a trajetória profissional e pessoal das pessoas.

Esta pesquisa, alicerçada em relatos de vida já vividas, exige um cuidadoso comprometimento com os aspectos éticos envolvidos no manejo das narrativas pessoais. É fundamental assegurar o pleno respeito à subjetividade do narrador, reconhecendo sua autonomia, inclusive o direito de silenciar ou omitir aspectos da sua história contada. Cabe ao pesquisador criar um ambiente de escuta sensível, marcado pela confiança, acolhimento e ausência de julgamentos, de modo que o sujeito se sinta seguro para compartilhar suas lembranças.

A fim de assegurar uma compreensão mais autêntica, para evitar uma leitura utilitarista e reducionista da experiência do outro, sugere-se que o pesquisador adote uma atitude receptiva e ponderada, evitando métodos que visem unicamente recolher informações para validar teorias ou encaixar narrativas em moldes já existentes.

Valorizar a singularidade e a multiplicidade de sentidos presentes nos caminhos de cada um é relevante para uma compreensão mais rica e cuidadosa da experiência humana. Manter um diálogo aberto com quem narra e ter a perspicácia para identificar a coerência interna da história, são indispensáveis para não projetar interpretações

que ignorem as sutilezas e as incoerências existentes nos relatos. Dessa forma, a escuta atenta e respeitosa desempenha papel fundamental na construção de uma relação ética e dialógica entre pesquisador e narrador.

A adoção de uma postura eticamente sensível, promove o reconhecimento integral do outro, valorizando sua subjetividade e contribuindo para a desconstrução de estigmas e preconceitos. Dessa maneira, a pesquisa deixa de ser uma simples descrição para tornar-se um espaço de reflexão, empoderamento e transformação social, beneficiando tanto o narrador quanto o próprio pesquisador.

Dar voz às professoras do interior representa, portanto, um ato político de reparação simbólica. Reconhecer e valorizar suas trajetórias significa corrigir a injustiça histórica, promovendo a inclusão das contribuições na memória coletiva e nos debates sobre educação. Essa visibilização fortalece identidades femininas e profissionais, ao mesmo tempo em que desafia estigmas e preconceitos associados a esses grupos.

Os relatos (re)construídos pelos sujeitos pesquisados, podem ser vistos como documentos históricos e políticos, pois oferecem evidências valiosas sobre as condições sociais do período em que essas professoras atuaram, preenchendo lacunas na história. Tornar públicas as narrativas explicitadas é uma ação comprometida com a dignidade e autonomia docente e visualização de experiências silenciadas até então.

3.3 Gênero, educação e concepções

A temática envolve uma reflexão ampla sobre como as relações de gênero atravessam o espaço escolar, influenciando práticas pedagógicas, currículos, expectativas e oportunidades. Discutir gênero na educação significa compreender que a escola não é neutra, ela é um espaço social e cultural onde se reproduzem, mas também se pode questionar, normas, valores e representações que estruturam as relações entre homens, mulheres e outras identidades de gênero.

Historicamente, a educação foi marcada por desigualdades de acesso e tratamento entre os gêneros. Durante muito tempo, o ensino destinado às meninas era voltado para o lar e a maternidade, enquanto o dos meninos priorizava a formação

intelectual e profissional. Essa divisão refletia uma concepção patriarcal da sociedade, na qual o papel social de cada gênero era rigidamente definido. Com o avanço das lutas feministas e dos movimentos sociais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a educação passou a ser vista também como um instrumento de emancipação e equidade, capaz de promover a desconstrução desses papéis tradicionais.

No campo teórico, as concepções de gênero evoluíram de uma visão biológica e determinista para uma compreensão sociocultural e relacional. Ou seja, gênero não é algo natural, mas construído nas interações sociais, nos discursos e nas instituições. É possível destacar que o gênero é uma categoria de análise que ajuda a entender as formas de poder, dominação e resistência presentes nas relações sociais, inclusive na escola. Assim, o modo como professores e professoras tratam os alunos, exemplos apresentados nos livros didáticos, atividades e linguagem usada em sala de aula, podem reproduzir ou desafiar estereótipos de gênero.

Pensar gênero na educação, portanto, implica desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e críticas, que reconheçam as múltiplas identidades e promovam o respeito à diversidade. Isso envolve revisar os currículos, questionar representações sexistas e criar espaços de diálogo sobre temas como igualdade, sexualidade, masculinidades e feminilidades.

Nesse sentido, a interlocução entre gênero, educação e concepções, aponta para uma perspectiva transformadora, a escola como lugar de construção de novas subjetividades, de combate às desigualdades e de formação cidadã. Ao reconhecer que gênero é uma dimensão estruturante da vida social e da própria experiência educativa, abre-se caminho para uma educação mais justa, plural e democrática, comprometida com a equidade e o respeito às diferenças.

As relações entre gênero, educação e concepções ganham maior profundidade quando analisadas à luz das memórias e experiências dos sujeitos. É por meio dessas vivências que se revelam as marcas deixadas pelas práticas escolares, pelos papéis de gênero aprendidos e pelas formas de resistência e transformação construídas ao longo do tempo. Desse modo, as lembranças e trajetórias individuais tornam-se fontes valiosas para compreender como as concepções de gênero foram incorporadas,

questionadas ou ressignificadas no contexto educativo, evidenciando a escola como espaço de formação, identidade e disputa simbólica.

4 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Entendemos que ao trazer para o presente memórias e experiências dentro da história de um povo, estaremos construindo algo identitário, pois trazemos para uma realidade atual, o pertencimento comum dos indivíduos no íntimo de suas experiências dentro de um tempo passado.

Neste sentido e a respeito desta perspectiva, com a idealização de se falar das questões de reconhecimento de um período, Carretero (2010), trata que:

> "Registro", "raízes", "legado", "tradição", "memória" são algumas palavras que dão conta de várias das estratégias de valoração do passado e, também, dos processos de seleção e estruturação orgânica das lembranças por meio de um filtro que impede a permanência de alguns baluartes incômodos, enquanto intensifica a importância de outros. Por fim, a história parece ser muito eficaz para nos fazer membros do grupo social com o qual compartilhamos "algo", que, por regra geral, é formulado por meio de um relato original; além disso, esse mesmo relato nos separa daqueles que não pertencem ao grupo. A história dessa versão feminina do passado é, por outro lado, o instrumento privilegiado para diferenciar "nós" dos "outros", instância na qual se constrói uma identidade relacional (Carretero, 2010, p. 33).

De acordo com a Revista FAEEBA (2013, p.133), "o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial, permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural".

A recapitulação da vivência histórico/cultural, promove uma reflexão crítica sobre a história ao questionar as narrativas tradicionais e examinar estas questões. Esse processo não se limita a uma mera sintetização dos eventos passados, mas busca oferecer uma compreensão mais profunda e multifacetada das forças e ideologias que moldaram esse período da história. De acordo com Chartier (2010, p. 13), "[...] reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escrita da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e de controles".

Nesse sentido, na historiografia, percebe-se que a desconstrução de mitos históricos e a revisão reconstrutiva histórica/cultural, desafia os mitos e estereótipos que frequentemente permeiam as narrativas tradicionais. Ao fazer isso, são desmascaradas as simplificações e generalizações que podem distorcer a compreensão do passado. É possível exemplificar que, ao analisar a história das professoras, no município em estudo, é provável revelar como suas contribuições foram frequentemente minimizadas ou ignoradas nas narrativas dominantes, sendo perceptível, ainda até os dias atuais, uma falta de destaque ao fazer feminino.

Quando conseguimos incluir as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres, é proporcionada uma perspectiva mais inclusiva e equitativa da história. Posto desta forma, é necessário envolver a recuperação de narrativas esquecidas ou suprimidas e a reavaliação do papel dessas mulheres na construção do passado.

Somos capazes de tratar sobre dilemas morais e éticos enfrentados por indivíduos e sociedades no passado. Nesse caso, ao estudar as práticas educacionais, como uma revisão da história, investigamos os valores e ideologias que orientaram as ações e políticas do passado. Quando se situa eventos históricos em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, se permite uma compreensão mais rica e complexa do passado, ajudando a evitar explicações simplistas e a reconhecer as múltiplas forças e influências que moldaram a história da educação no país.

Grande parte da população entende que, no país, há tempos, observa-se interconexões entre diferentes eventos e processos históricos, mostrando como eles se influenciam mutuamente. À vista disso, é provável dizer que ao estudar a história das professoras na década de 1930/1940, pode-se examinar como as mudanças econômicas influenciaram a profissão docente.

Uma reflexão sobre a história contribui para a formação de uma cidadania informada e ativa. Ao compreender as complexidades e dilemas do passado, os indivíduos estão mais preparados para participar de maneira consciente e responsável nos debates e decisões contemporâneas.

Ao combinar esses comportamentos, uma revisão histórica/cultural busca não apenas descrever o que aconteceu, mas também entender os porquês e os significados subjacentes aos eventos e práticas, oferecendo uma visão rica e multifacetada da história dos professores.

Quando falamos a respeito de cultura, entendemos a complexidade e a diversidade de significados atribuídos a ela ao longo do tempo. Desde séculos anteriores, houve um aumento no interesse pelo estudo das culturas humanas, impulsionado pelos crescentes contatos entre diferentes povos e nações. Essas preocupações com o que retrata a cultura, visavam tanto compreender as sociedades modernas e industriais quanto preservar as características das que estavam desaparecendo. No entanto, não há uma definição universalmente aceita para o termo cultura. A ele, pode referir-se a várias definições, como estudo, educação, manifestações artísticas, meios de comunicação, tradições, modos de vestir, culinária e idioma.

De acordo com Santos (2006), a cultura se define em duas vertentes: social e conhecimento. Ainda de acordo com ele (2006, págs. 24 e 25), cultura social “diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade”. E ao nos reportarmos a segunda vertente sobre a cultura, pontua que, [...] ocorre é que há uma ênfase especial no conhecimento e dimensões associadas. Entendemos neste caso que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social. (Santos, 2006, p. 25).

Compreendemos que a cultura, tema essencial para a pesquisa, é uma construção histórica e não algo natural ou resultado de leis físicas ou biológicas de um povo. Ela é um produto coletivo da vida humana de uma comunidade, moldado pela história de cada sociedade. A importância da cultura e suas temáticas variam de acordo com essa história. Ademais, a cultura é vista como um campo de lutas sociais contemporâneas, sendo fundamental para o progresso social, a liberdade, e a superação da exploração, opressão e desigualdade, perpetuada durante muito tempo sobre os indivíduos.

> Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. (Santos, 2006, p. 44-45)

Destarte, o estudo sobre a revisão histórico/cultural dentro da educação nas décadas estudadas, adentra a entender o processo de redefinição e reestruturação dos valores, práticas e objetivos educacionais em resposta às mudanças sociais, políticas e econômicas da época, nesse percurso cultural. Este conceito, envolve a adaptação do sistema educacional para refletir novas realidades e necessidades, bem como, a incorporação de novas ideias e teorias pedagógicas que emergiram durante esses períodos.

No processo cultural em estudo, nas citadas décadas, foi vivenciado a crise econômica global, que teve um impacto profundo nos sistemas educacionais, com cortes de financiamento e uma crescente ênfase na educação como um meio de recuperação econômica. Houve um aumento no interesse por pedagogias progressistas que enfatizavam a aprendizagem centrada no aluno, a experiência prática e a educação democrática, influenciadas por filósofos como John Dewey, que pensava a educação como: [...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras, (Dewey, 1978, p. 17).

Em uma sequência histórica de fatos com a Segunda Guerra Mundial, verificou-se uma reorientação dos objetivos educacionais para apoiar o esforço de guerra, incluindo a formação técnica e vocacional, pois no período pós-guerra, houve uma reconstrução das sociedades e, consequentemente, dos sistemas educacionais, com foco na educação para a cidadania e a reconstrução democrática.

Constata-se que a educação neste período sofreu significativas transformações para atender às emergentes necessidades econômicas e sociais. Este ajuste foi

impulsionado pela crescente demanda por habilidades práticas e técnicas, essenciais para a reconstrução e desenvolvimento das nações devastadas pelo conflito.

Nas cinzas decorrentes da guerra, muitos países enfrentaram a tarefa de reconstruir suas infraestruturas, economias e sociedades. Assim, a industrialização rápida e a necessidade de avanços tecnológicos exigiam uma força de trabalho qualificada. Como resposta, os sistemas educacionais foram reformulados para se alinhar com essas novas exigências, e o foco passou a ser a formação de profissionais capacitados em áreas técnicas e práticas, capazes de contribuir diretamente para a economia, focando na educação profissionalizante.

Por conseguinte, esta transição envolveu a implementação de currículos que enfatizavam a educação técnica. Houve a criação de escolas técnicas, centros de treinamento e programas de aprendizagem estabelecidos e expandidos, assim como, universidades e institutos de pesquisa começaram a priorizar cursos de engenharia, ciências aplicadas e outras disciplinas. Os governos e as empresas investem de modo significativo na educação técnica, reconhecendo que o desenvolvimento econômico sustentável dependia de uma força de trabalho educada e tecnicamente competente.

De acordo com Braz. J. (of Develop, jun. 2020[11]),

> ... a qualificação de mão-de-obra para atender a demanda do mercado, passaria necessariamente pela criação de uma política educacional voltada para a formação profissionalizante em cujo processo de construção estavam envolvidos o Ministério da Educação e Saúde (MES) e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC).

Foram surgindo programas de financiamento e incentivos para atrair estudantes para essas áreas, muitas vezes subvalorizadas em sistemas educacionais tradicionais.

Essas mudanças refletem uma filosofia educacional emergente que valoriza o aprendizado aplicado e a preparação direta para o mercado de trabalho. Nesta

[11]https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11485/9591

situação, o ensino técnico profissionalizante começou a ser visto não apenas como uma alternativa, mas como um componente essencial do sistema educacional global.

Foi possível, no decorrer da história, perceber que o impacto dessas reformas foi profundo. Elas não apenas ajudaram a suprir a demanda por trabalhadores qualificados, mas também contribuíram para a inovação e o progresso tecnológico. A ênfase nas habilidades práticas e técnicas ajudou a moldar economias mais resilientes e adaptáveis, capazes de enfrentar os desafios do mundo pós-guerra e de uma economia global em rápida evolução.

4.1 Histórias de vida e memórias profissionais com foco nas reflexões sobre práticas e saberes construídos

As décadas estudadas foram marcadas por profundas transformações sociais, políticas e educacionais no Brasil, refletindo também na cidade de Santana do Ipanema em Alagoas. Neste contexto, as primeiras professoras que lecionaram na cidade desempenharam um papel fundamental na formação da educação local, enfrentando desafios e construindo memórias que moldaram não apenas suas trajetórias, mas também a cultura educacional da região.

Durante esse período, o Brasil vivia sob a influência do governo de Getúlio Vargas, que implantou reformas significativas no sistema educacional. O foco estava na modernização da educação, com a criação de instituições que buscavam atender às demandas de uma sociedade em transformação. Em Santana do Ipanema, a educação ainda era um campo em desenvolvimento, e as professoras se tornaram pioneiras em um cenário que carecia de estrutura e recursos.

As primeiras professoras eram mulheres que enfrentavam barreiras sociais e culturais para ingressar na profissão. Muitas delas possuíam formação limitada, mas eram movidas por uma forte vocação e um desejo de contribuir para a educação da comunidade. Essas educadoras, ao lecionarem, não apenas transmitiam conhecimento, mas também se tornaram referências de força e resiliência.

As memórias relatadas, têm uma tendência a ser marcada por experiências que refletem a realidade da educação na época. Essas profissionais, enfrentaram grandes desafios, tais como a falta de materiais didáticos, precariedade das instalações

escolares e a resistência da sociedade em relação à educação feminina. No entanto, essas dificuldades também foram acompanhadas de conquistas significativas, como a formação de laços comunitários e o desenvolvimento de metodologias de ensino que buscavam engajar os alunos no contexto da prática docente.

O legado das professoras vai além dos frios bancos das escolas e suas salas de aula. Elas contribuíram para a construção de uma identidade educacional na cidade, influenciando gerações de alunos e, talvez, inspirando futuros educadores. Suas memórias e experiências profissionais são fundamentais para entender a evolução da educação no município e o papel das mulheres na história educacional do Brasil.

O trabalho dessas professoras também influenciou, de certa forma, as políticas educacionais locais. À medida que a educação se tornava uma prioridade nacional, especialmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e o desenvolvimento de um plano nacional de educação, as experiências das educadoras, contribuíram para a formulação dos rumos que buscavam melhorar a qualidade do ensino naquela localidade.

O legado dessas professoras é visível até hoje. Elas abriram caminho para futuras gerações de educadoras e educadores, estabelecendo um modelo de ensino que valorizava a conexão entre a educação e a realidade social da comunidade, respeitando e superando toda a precariedade existente naquele momento. Suas memórias e experiências profissionais continuam a ser uma fonte de inspiração para a educação na cidade, ressaltando a importância do papel das mulheres na transformação e no desenvolvimento educacional.

Essa compreensão profunda se manifestou em suas práticas pedagógicas, que buscavam promover a aprendizagem e a transformação social de um povo sertanejo sofrido.

As experiências de vida das professoras, desde sua formação até os desafios enfrentados em suas carreiras, tiveram uma influência significativa em suas práticas docentes. Essas experiências moldaram suas identidades, suas abordagens de ensino e seu compromisso com a educação de modo transformador. Elas

desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento educacional da região e as contribuições podem ser observadas em diversos aspectos.

4.2 Memória e Esquecimento

Refletir sobre a complexa relação entre memória e esquecimento, propondo uma visão que transcende a simples dicotomia entre lembrar e esquecer. A memória possui uma "ambição" intrínseca de ser fiel ao passado, um desejo que molda nossa compreensão do que vivemos e do que somos. No entanto, essa ambição é frequentemente confrontada com as deficiências que surgem do esquecimento, que não devem ser imediatamente rotuladas como anormais ou disfuncionais, mas compreendidas como parte de um processo mais amplo. De acordo com Ricoeur (2007, p. 40.),

> Uma ambição, uma pretensão está vinculada à memória: a de ser fiel ao passado; desse ponto de vista, as deficiências procedentes do esquecimento, e que evocaremos longamente no momento oportuno, não devem ser tratadas de imediato como formas patológicas, como disfunções, mas como o avesso de sombra da região iluminada da memória, que nos liga ao que se passou antes que o transformássemos em memória. Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é preciso porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo que declaramos nos lembrar.

Neste viés, Ricoeur (2007), utiliza a metáfora do avesso de sombra, para descrever o esquecimento, destacando que ele é uma parte integrante da memória. Essa perspectiva nos leva a considerar que o esquecimento não é apenas uma falha ou uma limitação, mas sim um elemento que nos permite filtrar e dar sentido às nossas experiências. Sem o esquecimento, a memória se tornaria um fardo insuportável, repleta de detalhes que poderiam obscurecer a clareza do que realmente importa. Assim, o esquecimento desempenha um papel essencial na construção da memória, permitindo que nos conectamos com o passado de forma mais significativa.

Destarte, podemos entender um ponto relevante, o esquecimento não deve ser compreendido apenas como falha, ausência ou problema. Ao contrário, é proposto pensá-lo como parte integrante da própria estrutura da memória, como seu "avesso de sombra", ou seja, o reverso necessário daquilo que aparece à consciência. Assim

como a luz projeta sombra, o lembrar está necessariamente imbricado com o esquecimento.

Essa concepção desloca a compreensão que associa o esquecimento à deficiência cognitiva ou disfunção psíquica. Em uma sustentação fenomenológica e hermenêutica, o esquecimento é condição para que a memória seja seletiva, interpretativa e organizada. O que lembramos não é um reflexo direto da realidade passada, mas uma configuração narrada da experiência, e isso só é possível porque esquecemos muitas outras coisas. Como afirma Ricoeur (2007), “lembrar é sempre lembrar algo *e* não tudo”.

É sugestivo entender que o passado ao qual nos ligamos por meio da memória não é o passado como ele foi, mas sim o passado já transformado em lembrança, já reelaborado pelo sujeito. Esse movimento de transformação evidencia a mediação narrativa como constitutiva da memória, lembramos ao contar, ao organizar eventos em enredos, ao dar-lhes sentido no presente.

Ao colocar a memória sob essa luz, recusa-se tanto a ingenuidade do realismo absoluto, como se pudéssemos recordar o passado tal como ele foi, quanto o ceticismo, que negaria qualquer vínculo da memória com o real. Em seu lugar, propõe um realismo crítico, onde a memória é falível, mas não arbitrária, ela pode ser investigada, interrogada, confrontada com outras vozes, documentos e registros.

Essa ambivalência entre luz e sombra, entre presença e ausência, é também o que dá à memória sua densidade ética. Lembrar, fielmente, ainda que nunca perfeitamente, é um ato de responsabilidade para com o outro, para com a história, para com os ausentes. O esquecimento, portanto, não é apenas ruído, mas também espaço de elaboração, silêncio fecundo, zona de tensão entre o que foi e o que é possível lembrar.

A memória humana não pode ser compreendida como um simples registro passivo e objetivo dos eventos vividos, mas como um processo ativo e dinâmico, profundamente entrelaçado com o presente do sujeito que lembra. A afirmação de que toda memória é selecionada, interpretada e reconstruída no presente sintetiza essa

perspectiva construtivista e hermenêutica sobre a memória, destacando sua natureza subjetiva e temporalmente situada.

A seletividade da memória, refere-se ao fato de que entre a vastidão dos acontecimentos e impressões que um sujeito experimenta ao longo da vida, apenas alguns são recuperados na lembrança. Essa escolha não é aleatória, mas orientada por fatores afetivos, culturais, sociais e contextuais que determinam o que merece ser preservado na consciência.

Assim, a memória funciona como um filtro seletivo, privilegiando narrativas que atendem às necessidades identitárias, emocionais ou pragmáticas do presente. A interpretação implica que o ato de recordar não é um simples resgate de imagens ou fatos, mas uma reconstrução de sentido. O indivíduo que lembra atribui significado às suas lembranças a partir de seu estado atual, de suas crenças, valores e conhecimentos. Essa interpretação pode modificar o modo como certos eventos são entendidos, ressaltando aspectos antes negligenciados ou apagando outros, e influenciando a narrativa construída em torno do passado.

Neste sentido, a reconstrução da memória no presente envolve um processo narrativo, no qual as lembranças selecionadas e interpretadas são organizadas em histórias coerentes que dão forma à identidade pessoal e social. Como enfatiza Ricoeur (2007), a memória é inseparável da narrativa, lembrar é narrar. Essa narrativa não é estática, mas aberta a revisitações e reformulações, de modo que a memória está em constante fluxo e transformação.

Destarte, a memória, longe de ser um depósito fiel do passado, é uma construção viva, que articula o que foi com o que é, oferecendo um contínuo diálogo entre passado e presente que funda a experiência humana e a identidade.

No que concerne ao esquecimento, desempenha funções essenciais, pois permite a organização e o filtro da experiência, evitando a sobrecarga cognitiva e emocional decorrente da retenção indiscriminada de todos os eventos vividos. Ao excluir detalhes irrelevantes ou perturbadores, o esquecimento contribui para a construção de narrativas coerentes e significativas, que sustentam a identidade pessoal e coletiva.

Outrossim, o esquecimento está ligado a processos de ressignificação e reconstrução da memória. Ele cria espaço para a interpretação e para a renovação das histórias que os sujeitos contam sobre os acontecimentos, possibilitando mudanças na maneira como o passado é entendido e incorporado ao presente. Essa flexibilidade é fundamental para o desenvolvimento humano e para a adaptação a novos contextos.

Por conseguinte, o esquecimento não deve ser visto como um problema a ser eliminado, mas como um elemento constitutivo da memória que contribui para sua funcionalidade, sua criatividade e sua dimensão ética.

Essa perspectiva dialoga com a ética do cuidado e da alteridade, como desenvolvida por autores como Lévinas (1988), que enfatiza a responsabilidade do sujeito diante do rosto do outro e o reconhecimento da sua alteridade irreduzível. Entende que, escutar o outro é aceitar sua vulnerabilidade, o que inclui respeitar aquilo que ele não expressa diretamente, mas que se manifesta no silêncio, nas hesitações e nas omissões.

Estudos em memória e histórias de vida, aquilo que não é dito por vergonha, trauma, exclusão social ou opressão, também constitui um componente fundamental da experiência do sujeito e da comunidade. De acordo com Bosi (2003), o silêncio pode ser um espaço de resistência, um modo de preservar a dignidade diante do sofrimento, ou uma expressão de dores que ainda não encontram linguagem. Dessa forma, ainda de acordo com ela,

> …cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no quotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época. (Bosi, 2003, p. 18)

Na prática da escuta qualificada, o reconhecimento dos silêncios implica uma postura de abertura e sensibilidade, que vai além do conteúdo verbal para captar nuances afetivas, culturais e políticas. Isso exige que o pesquisador esteja atento aos

contextos históricos e sociais que podem ter imposto censuras ou invisibilização, valorizando as narrativas fragmentadas e incompletas.

Acolher tanto o dito quanto o silenciado amplia a compreensão do indivíduo e favorece a construção de vínculos mais profundos e éticos. Essa escuta é fundamental para práticas de participação plena, igualdade de oportunidades e reparação histórica, pois reconhece as múltiplas dimensões da experiência humana e respeita a complexidade do outro em sua totalidade.

Ao longo desse percurso, a memória desempenha relevante contribuição, pois é por meio dela que o sujeito resgata fragmentos do passado, seleciona eventos e os reconstrói em uma narrativa coerente que dá sentido à sua existência. No entanto, essa reconstrução é sempre parcial, situada no presente, e inevitavelmente marcada por esquecimentos, silenciamentos e reinterpretações. O esquecimento não é mera perda ou falha, mas componente estrutural da narrativa, ele delimita os contornos da história que é possível contar e a configura como uma construção viva e aberta.

Essa compreensão da memória e do esquecimento implica que a identidade narrativa seja de modo sincronizado fiel ao passado, preservando a continuidade do sujeito, e criativa no presente, pois renova continuamente o sentido de si mesmo. A narrativa é, assim, uma mediação que permite ao sujeito lidar com a temporalidade e a finitude da existência, conciliando a permanência e a mudança.

Somando a isso, a identidade narrativa é uma identidade ética na medida em que o sujeito se compromete com a responsabilidade de narrar a vida com integridade, reconhecendo tanto as limitações quanto a história como um processo de construção contínua. Considerando esse aspecto, a memória com sua luz e sombra, é inseparável da dimensão ética da existência humana.

A análise da memória, ainda de acordo com Ricoeur (2007), integrada ao conceito de identidade narrativa, oferece um quadro teórico que valoriza a memória como processo ativo e criativo, onde a fidelidade ao passado convive com a inevitabilidade do esquecimento e onde a vida ganha sentido justamente na articulação dessas tensões por meio da narrativa.

A discussão sobre a confiabilidade da memória envolve reconhecer sua natureza paradoxal. Frequentemente se aponta a memória como uma ferramenta imprecisa, sujeita a falhas, distorções e esquecimentos. Sob outra perspectiva, ela constitui o único meio de que dispomos para dar sentido ao caráter passado das experiências que afirmamos lembrar. Essa dualidade convida a uma reflexão mais profunda sobre o papel da memória.

Conquanto tenha fragilidades, a memória é fundamental para a constituição da identidade e para a continuidade da experiência humana. Permite a construção de narrativas pessoais e coletivas, organiza a experiência no tempo e fundamenta nossas escolhas e posicionamentos éticos. Através dela, os sujeitos se conectam ao passado e projetam sentidos para o futuro.

Todavia, essa mesma memória que dá coesão ao eu é atravessada por elementos subjetivos e interpretativos. As lembranças não são reproduzidas de forma mecânica, mas reconstruídas com base em afetos, contextos e esquemas de significação presentes no momento da rememoração. Essa característica a torna um recurso valioso e uma fonte de incerteza.

Dessarte, ao invés de deslegitimar a memória por sua suposta falta de precisão, é mais produtivo compreendê-la como um processo interpretativo essencial à experiência. O desafio da credibilidade da memória não se reduz à sua fidelidade aos fatos, mas envolve também sua capacidade de produzir sentidos, construir identidades e sustentar vínculos com o passado.

A concepção interpretativa da memória é amplamente desenvolvida, e em observância com Ricoeur (2000), toda memória é, em certa medida, suscetível ao erro, ao engano e à ilusão. Destaca que lembrar é um ato situado e relacional, marcado por mediações simbólicas e afetivas. Assim, a confiabilidade da memória não se funda em sua objetividade plena, mas na integridade do sujeito que se lembra e na possibilidade de reconhecimento mútuo entre o narrador e a pessoa com quem dialoga.

Em complementaridade, Halbwachs (2013), argumenta que a memória é fundamentalmente um fenômeno social. Defende que a recordação individual é

sempre moldada pelos quadros sociais de referência nos quais o sujeito está inserido. Sob esse enfoque, lembrar não é apenas um ato íntimo, mas um processo compartilhado, no qual a sociedade fornece as estruturas simbólicas e culturais que organizam as experiências do passado. A memória não apenas sofre distorções, mas também é constantemente reinterpretada à luz dos valores e significados de seu tempo.

Em uma sequência complementar, Bosi (1979), oferece uma contribuição significativa ao tratar da memória como um lugar de resistência e escuta, especialmente no que se refere aos sujeitos historicamente silenciados. Defende que a memória, ainda que fragmentária, constitui um campo legítimo de saber e experiência. Reforça a ideia de que a memória é confiável não pela precisão dos dados, mas pela densidade existencial que carrega, aquilo que ela revela sobre o vivido e sobre os modos de resistência à invisibilização. Igualmente, “é precisamente nesse reino de sombras que se deposita o tesouro da memória”, (Bosi, 1994, p. 52).

Compreende-se que a confiabilidade da memória não deve ser medida unicamente por critérios de veracidade empírica. É mais fecundo pensar ela como um território ético, político e afetivo, onde se constroem sentidos, identidades e pertencimentos. Mesmo marcada pela subjetividade, é instrumento vital para a escuta do outro, para o reconhecimento de trajetórias singulares e para a reconfiguração crítica do passado. Seu valor reside, não em sua exatidão, mas em sua capacidade de sustentar a dignidade do narrador e a complexidade do humano.

A (re)leitura das histórias de vida nesse contexto, destaca-se como uma prática investigativa que valoriza o relato pessoal como fonte de conhecimento. Não busca linearidade factual, analisa interpretar as tramas simbólicas que constituem as narrativas, reconhecendo o valor formativo da memória.

De forma análoga, as narrativas biográficas atuam como prática que favorece a construção da identidade, pois permite compreender como determinadas escolhas, crenças, valores e saberes foram sendo constituídos ao longo da vida. Ao narrar o vivido, a pessoa elabora sentidos sobre si e sobre o mundo, desenvolvendo uma postura mais consciente, crítica e comprometida. Nesse processo, a memória atua

como mediadora entre o vivido e o narrado, permitindo que ressignificam suas experiências à luz das condições atuais.

O desafio é lidar com a tensão entre o reconhecimento da subjetividade da memória e a necessidade de rigor analítico. Isso implica compreender que a confiabilidade da memória não se dá pela fidelidade absoluta ao fato, mas pela coerência interna da narrativa, pela densidade das experiências compartilhadas e pelo compromisso ético com a escuta e a restituição das vozes dos sujeitos.

Estas reflexões nos levam a reconsiderar como lidamos com nossas memórias e com o que escolhemos esquecer. Em um mundo onde a informação é abundante e a memória é frequentemente desafiada por novas experiências, é fundamental reconhecer que tanto a memória quanto o esquecimento têm suas funções e significados. Ela nos permite construir narrativas sobre quem somos, enquanto o esquecimento nos ajuda a navegar por essas narrativas sem nos perdermos em detalhes que podem ser irrelevantes ou dolorosos.

> Sem dúvida, entre história e memória as relações são claras. O saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante longo tempo desorientam as memórias coletivas. E, ao contrário, as cerimônias de rememoração e a institucionalização dos lugares de memória deram origem repetidas vezes a pesquisas históricas originais. Mas não por isso a memória e história são identificáveis. A primeira é conduzida pelas exigências existenciais das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção de seu ser coletivo. A segunda se inscreve na ordem de um saber universalmente aceitável, “científico” ... (Chartier, 2010, p. 25)

Importante ressaltar que a memória é entendida como uma construção subjetiva e compartilhada, movida por exigências existenciais. Ela nasce da necessidade das comunidades de manter viva a presença do passado como elemento constitutivo de sua identidade. É seletiva, afetiva, enraizada em narrativas simbólicas e transmitida muitas vezes por meio da oralidade, das celebrações, rituais e dos chamados lugares de memória. Não pretende ser neutra, sua força reside na forma como significa o passado no presente, servindo como elo com as experiências vividas e como motor da resistência cultural.

Temos em nossas mãos uma rica oportunidade para explorar a intersecção, dentro da história, memória e esquecimento. Ao entender o esquecimento como uma parte essencial do processo de recordar, podemos valorizar a complexidade da memória humana. Essa perspectiva não apenas enriquece nossa compreensão do passado, mas também nos ajuda a aceitar as imperfeições da nossa lembrança, permitindo-nos viver de forma mais plena e consciente no presente. Nesse sentido, a memória, com suas falhas e suas luzes, continua a ser um recurso vital na construção de nossa identidade e na significação de nossas experiências. Pois,

> Sem uma narrativa a vida não tem sentido. Sem um sentido a aprendizagem da história não tem um significado. Sem significado não superamos a necessidade de gerar sentido para a vida. Os homens morrem, mas os significados permanecem. E para que o leitor não se afogue conosco no mais profundo da melancolia, vale sempre lembrar a trajetória e a lição de Mikhail Bakhtin: ele sabia como nenhum outro o papel da escrita na permanência das coisas. (Rocha; Magalhães; Gontijo, 2009, p 63).

Pensando que, sem uma narrativa, a vida não tem sentido, entendemos que os seres humanos são essencialmente seres narrativos. Ao contar e recontar suas vivências, ao dar-lhes coerência e continuidade por meio da linguagem, o homem constrói sentido para sua existência no tempo.

Nesse mesmo horizonte, pode-se afirmar que aprender sobre as histórias contadas não é apenas adquirir informações sobre o passado, mas produzir significados para o presente, conectando-se ao que fomos, ao que somos e ao que desejamos ser, individual e coletivamente. O saber das histórias de vida, sendo percebidos por essa perspectiva humanista, permite aos homens situar-se no mundo, reconhecerem-se como parte de um processo histórico e desenvolverem a consciência crítica.

Pensa-se que sem significado não superamos a necessidade de gerar sentido para a vida, isso ecoa como uma ideia profundamente existencial, de que o ser humano busca, incessantemente, um eixo que organize sua experiência, especialmente diante da fragmentação e da aceleração do tempo contemporâneo. A memória e a narrativa são formas de enfrentar o vazio, o esquecimento e o

desamparo. São formas de dar sentido ao vivido, resgatar pertencimentos e reconhecer-se como sujeito histórico.

A partir da constatação de que o legado das primeiras professoras de Santana do Ipanema moldou a identidade docente local, o delineamento metodológico desta pesquisa não poderia se furtar ao desafio de capturar tanto a memória que perpetua essa narrativa histórica quanto o esquecimento que marca as lacunas entre o ideal vocacional do passado e as exigências pragmáticas do presente.

Dessa forma, a próxima seção definirá a metodologia de pesquisa adotada, explicitando o corpus do estudo, os critérios de seleção dos participantes e os instrumentos de coleta de dados que permitiram a coleta e a análise dos resultados apresentados.

5 METODOLOGIA

A revisão de literatura que fundamenta esta pesquisa foi realizada de forma sistemática, com o objetivo de reunir produções acadêmicas que abordassem as memórias educativas, as práticas docentes e as transformações históricas da profissão de professora no contexto brasileiro, com ênfase nas experiências locais de Santana do Ipanema, em Alagoas. O levantamento bibliográfico tem uma variação no que se refere ao período, visto que a pesquisa está em torno das décadas de 1930/1940.

Foram utilizados como descritores principais as expressões: memória escolar*,* história da educação*,* formação docente*,* relações escola-família*,* valorização docente*,* educação e cultura local e trajetória de professoras.

As buscas foram realizadas em bases de dados confiáveis, priorizando estudos revisados e produções acadêmicas que dialogassem com o contexto nordestino e alagoano.

Como critérios de inclusão, consideraram-se os trabalhos que apresentavam fundamentação teórica consistente e que abordavam a docência em perspectiva histórica, cultural e social. A análise dos materiais selecionados foi realizada de modo

qualitativo e interpretativo, buscando identificar convergências e lacunas em torno das narrativas sobre as primeiras professoras e a constituição da identidade docente no município de Santana do Ipanema. Essa revisão subsidiou a construção do referencial teórico e contribuiu para a compreensão do valor simbólico e histórico das práticas escolares, articulando o campo da memória à história da educação e às experiências formativas locais.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com base na metodologia da história oral, considerando que as memórias individuais e coletivas constituem importantes fontes para a compreensão do passado educativo e de seus significados sociais. As entrevistas foram realizadas com professores, ex-professoras, parentes das primeiras professoras e membros da comunidade local que tiveram relação direta com o processo educativo da cidade nas décadas passadas.

As entrevistas (realizadas tanto de modo presencial quanto através de questionário virtual), seguiram um roteiro semi estruturado, que permitiu ao entrevistado liberdade para narrar suas experiências, lembranças e percepções sobre o trabalho docente, as relações com os alunos e famílias, e o cotidiano escolar de sua época. O processo de coleta priorizou o respeito ético e a escuta sensível, assegurando o consentimento dos participantes e o anonimato quando solicitado.

As entrevistas presenciais foram gravadas, transcritas e posteriormente submetidas a um processo de leitura flutuante, categorização e análise temática, conforme orientações da abordagem qualitativa e utilizado o google forms para o levantamento de dados de alguns questionamentos. A análise buscou identificar eixos de sentido relacionados à identidade docente, à valorização da profissão, às mudanças nas práticas pedagógicas e à relação entre escola e comunidade.

Além das narrativas orais, foram considerados registros fotográficos, documentos escolares e materiais de arquivo pessoal que contribuíram para contextualizar e validar as informações obtidas nos depoimentos. O cruzamento entre as fontes orais e documentais permitiu construir uma leitura mais ampla sobre as experiências e práticas das primeiras professoras santanenses, revelando o papel dessas educadoras na consolidação da memória educativa local.

Nesse sentido, a metodologia adotada articula a pesquisa bibliográfica e documental com a história oral, permitindo compreender a docência não apenas como prática profissional, mas também como expressão de identidade, memória e pertencimento comunitário.

5.1 Procedimentos Éticos

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo memórias pessoais e relatos de vida, esta investigação observou todos os princípios éticos recomendados para estudos qualitativos com seres humanos. Antes de cada entrevista, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a natureza acadêmica do estudo e o uso das informações exclusivamente para fins científicos e educativos.

Todos os depoentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação e a utilização dos relatos em formato textual. Foi garantido o direito ao anonimato, sempre que solicitado, e assegurado que os participantes poderiam interromper ou retirar sua colaboração a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Nos casos em que houve uso de imagens, fotografias e documentos pessoais, solicitou-se autorização específica para reprodução, respeitando a legislação vigente sobre direitos autorais e o sigilo das informações. Os registros orais e visuais foram arquivados digitalmente, preservando a integridade e autenticidade das fontes.

A pesquisa seguiu, portanto, os princípios de respeito, confidencialidade e valorização da memória individual e coletiva, reconhecendo os participantes como sujeitos históricos e colaboradores essenciais para a construção da narrativa educativa de Santana do Ipanema.

6 RESULTADO DA PESQUISA

Os resultados apresentados a seguir foram construídos a partir das narrativas coletadas com filho e ex-alunos das primeiras professoras que atuaram em Santana do Ipanema. Esses participantes, por seu vínculo afetivo e histórico com as educadoras pioneiras, ofereceram relatos que permitem reconstruir aspectos

significativos da prática docente da época, bem como compreender o impacto dessas professoras na formação escolar e humana de diferentes gerações.

Apesar da relevância do tema, a participação foi limitada, uma vez que as pessoas que trariam, também, significativas contribuições, tem grandes demandas de trabalho e suas agendas não conseguiram contemplar espaço para essa finalidade. Ainda assim, as vozes presentes nesta pesquisa contribuem de forma valiosa para entender o contexto, as experiências e o legado deixado por essas educadoras que marcaram o início da escolarização no município.

6.1 Raízes da educação local: A rememoração do historiador sobre a atuação da educação no período das professoras normalistas

A entrevista foi realizada com o professor, escritor e historiador Clerisvaldo Braga das Chagas, de reconhecida atuação intelectual na cidade de Santana do Ipanema/AL. Sua contribuição para a preservação da memória local é notória, tanto por meio de suas produções literárias e historiográficas quanto pelo seu engajamento com a educação e a cultura da região. Durante o encontro, o entrevistado apresentou um conjunto de reflexões que entrelaçam a história da educação municipal com suas vivências pessoais, especialmente ao abordar a trajetória de sua mãe, uma das primeiras professoras a exercer o magistério na localidade.

Como escritor, tem várias obras, dentre as quais podemos encontrar a mais recente intitulada: O Boi, a Bota e a Batina e História Completa de Santana do Ipanema,

Ao rememorar a figura materna, o entrevistado destacou o contexto histórico em que ela iniciou sua atuação docente. Em um período marcado pela escassez de recursos, pela ausência de infraestrutura escolar e pela limitada valorização do trabalho docente, sua mãe desempenhou um papel de grande relevância na formação das primeiras gerações de estudantes do município. Segundo ele, o compromisso dessa educadora ia além da simples transmissão de conteúdos, tratava-se de uma verdadeira missão social, pautada pela dedicação, pelo senso de responsabilidade e pela crença no poder transformador da educação.

O relato evidencia que a prática pedagógica daquela professora pioneira se desenvolvia em condições adversas, mas sustentava-se em uma pedagogia do cuidado e da proximidade. O espaço escolar, era também um lugar de convivência e solidariedade, no qual se fortalecem vínculos afetivos entre professora, alunos e comunidade. Essa dimensão afetiva, destacada pelo historiador, constitui elemento fundamental para compreender a relevância das primeiras experiências educativas na formação identitária da cidade e de seus habitantes.

Além de rememorar a trajetória materna, o professor refletiu sobre as transformações observadas no campo educacional ao longo das últimas décadas. Em sua visão, embora as condições materiais e os métodos pedagógicos tenham evoluído significativamente, o compromisso ético e humano que caracterizava o trabalho de sua mãe permanece como um valor essencial à prática docente. Ele ressalta que o ato de ensinar continua sendo um gesto de compromisso com o outro e com a coletividade, mesmo diante das demandas contemporâneas e das novas tecnologias educacionais.

A entrevista, portanto, transcende o simples registro biográfico, configurando-se como um valioso testemunho de memória social. Ao narrar a história de sua mãe, ele também reconstrói parte da história da educação local, permitindo compreender como as trajetórias individuais se entrelaçam com os processos coletivos de constituição da identidade educacional e cultural do município. Sua fala contribui para a valorização das primeiras professoras, mulheres que, com coragem e sensibilidade, abriram caminhos para as gerações seguintes e deixaram marcas profundas na memória da comunidade.

Dessarte, o relato do professor, oferece não apenas uma contribuição histórica, mas também uma reflexão crítica sobre o papel da educação como prática social e cultural. Sua narrativa revela o entrecruzamento entre o pessoal e o coletivo, entre o vivido e o lembrado, reafirmando a importância da escuta das memórias individuais como via de acesso à compreensão mais ampla dos processos educativos e de suas permanências ao longo do tempo.

As memórias escolares narradas pelo entrevistado, revelam não apenas lembranças individuais, mas também retratos coletivos de uma época em que a escola desempenhava papel central na formação moral e social das comunidades.

Ao reconstituir suas vivências, o escritor evidencia valores, práticas e percepções que ajudam a compreender as transformações na relação entre docentes, discentes e famílias ao longo do tempo. Nesse sentido, o relato destaca a experiência de um professor (aposentado) que descreve o cotidiano escolar de forma serena e equilibrada, ressaltando a harmonia e o respeito que permeavam as relações educativas.

O entrevistado afirma não possuir uma lembrança específica sobre a professora mencionada (sua mãe), ressaltando, entretanto, que o período em questão foi marcado por uma rotina escolar considerada “normal” e harmônica. Segundo ele, havia um ambiente de respeito mútuo entre professores, alunos e famílias, caracterizado pela valorização da figura docente e pela disciplina escolar.

Destaca ainda que, diferentemente do contexto atual, os professores exerciam suas funções sem grandes níveis de estresse, já que os pais colaboraram diretamente com a escola, reforçando em casa a importância da obediência e do comportamento adequado. O entrevistado menciona possuir registros fotográficos da época, o que reforça o valor documental de sua narrativa e a possibilidade de preservação da memória educativa local.

Trecho da entrevista gravada, transcrita, que ele fala da própria experiência como professor:

> … Era uma escola do estado, depois passou para o município. No começo foi uma confusão danada entre o estado e a prefeitura, mas, no fim, a prefeitura ficou com a escola. Naquela época eu ainda estava por lá, tinha acabado de fazer um esforço enorme, extraordinário mesmo, para organizar a biblioteca. Foi um trabalho de muito carinho, arrumei tudo direitinho, seções separadas, e até uma só com autores santanenses. Classifiquei mais de cem livros, a maioria doei eu mesmo, com muito gosto. Havia também livros de autores alagoanos, inclusive algumas das minhas obras. Quando tudo estava pronto, veio essa mudança de gestão, e aí... bem, parece que os livros acabaram ficando esquecidos. É uma pena, sabe? Tanto trabalho, tanta dedicação…



Foto: professor Clerisvaldo

Fonte da pesquisadora

6.2 Relato analítico da entrevista com Dona Sirlene: Memórias da formação docente e do cotidiano escolar no interior de Alagoas

A entrevista realizada com Dona Sirlene, professora aposentada do município e atualmente com 82 anos de idade, constitui um importante testemunho sobre a história da educação e sobre as experiências escolares das primeiras gerações de docentes que atuaram no interior de Alagoas. Mesmo não sendo parente das primeiras professoras da região, condição inicialmente investigada pelo questionário utilizado, a entrevistada ingressa no corpus da pesquisa pela sua condição de ex-aluna dessas pioneiras, o que lhe confere autoridade narrativa sobre o período investigado.

Segundo seu relato, suas primeiras experiências escolares remontam ao final da década de 1940, quando por volta de 1939, chegaram à localidade professoras nomeadas pelo Estado, consideradas na época verdadeiras referências sociais. Ser professora equivale, nas palavras da entrevistada, a “ser um tesouro”, dada a dificuldade de ingresso e o prestígio social da profissão. Essas educadoras eram detentoras de “cadeiras”, termo utilizado então para designar os cargos docentes estabilizados.

As primeiras professoras e sua trajetória

Ela recorda que sua primeira professora foi Dona Isaltina, responsável pela turma da primeira série. O ensino ocorria no espaço conhecido como Bacurau, um pequeno salão que posteriormente recebeu outros usos, como biblioteca e arquivo. Já na segunda série, sua professora foi Dona Leopoldina, figura igualmente marcante, procedente da região de Fazenda Nova. A entrevistada explica que Leopoldina casou-se com um morador local e, a partir daí, obteve a cadeira de professora estadual, fixando residência na comunidade.

Em sua trajetória, Dona Leopoldina atuou também na terceira série, o que revela a prática comum da época de concentrar múltiplas séries sob responsabilidade de uma mesma docente. A entrevistada demonstra clara afetividade ao referir-se a essas educadoras, ressaltando que eram mulheres respeitadas, oriundas de famílias tradicionais ou de origem rural, mas que conquistaram reconhecimento intelectual e social na docência.

Na quarta série, sua professora foi Dona Maria do Carmo, pertencente a uma família conhecida na cidade, irmã de membros socialmente influentes. Dona Sirlene ainda menciona outras docentes que compunham o quadro escolar da região nos anos subsequentes, como Dona Iluminada, de Olho d'Água das Flores, embora esta não tenha sido sua professora direta, mas atuado na década de 1950 em escolas vinculadas ao padre Francisco Correia, considerado responsável pela fundação da primeira escola estadual local.

Memórias sobre a estrutura escolar e práticas pedagógicas

A entrevistada descreve com detalhes a estrutura física das escolas em que estudou. O espaço inicial, o Bacurau, consistia em um salão único, onde se concentravam alunos de diferentes séries, característica típica das escolas unidocentes. Havia cadeiras de madeira maciça, com braço, descritas como "muito pesadas", além do quadro, que inicialmente não era o quadro verde tradicional, mas uma superfície de pedra escura usada para escrita e apagamento, modelo que antecede os quadros escolares modernos.

Posteriormente, ao avançar as séries, ela estudou no prédio da escola vinculada ao padre Francisco Correia, onde cursou a segunda, terceira e quarta séries. Esta instituição é lembrada como central para a história educacional da cidade, sendo responsável pela formação de figuras importantes, como Isnaldo e Geraldo Bulhões, citados pela entrevistada como ex-alunos de destaque que chegaram a ocupar papéis políticos relevantes.

Sobre o histórico institucional e a preservação da memória

A memória institucional, segundo ela, pode estar preservada em acervos da Câmara Municipal ou nas mãos de pesquisadores locais, apontados como fonte confiável de registros históricos do município.

Essa dificuldade de acesso evidencia um dos desafios centrais de pesquisas que tratam de memórias docentes e da história da educação: a escassez de documentação organizada e a dependência da tradição oral e dos arquivos pessoais, que nem sempre estão institucionalmente preservados.

Considerações sobre a formação docente e mudanças na educação

Ao refletir sobre a atuação das primeiras professoras, Dona Sirlene destaca o compromisso e a dedicação das docentes de sua época, contrastando com percepções contemporâneas sobre o ensino. Para ela, a formação das professoras da primeira metade do século XX envolve grande responsabilidade social e uma expectativa de competência generalista, diferentemente do cenário atual, marcado, segundo sua percepção, por maior busca por certificações formais sem o equivalente aprofundamento intelectual.

Seu relato contribui para entender como a profissão docente era socialmente valorizada, bem como para reconstruir a cultura escolar de um período em que as práticas pedagógicas, as condições materiais e o papel social da professora se diferenciavam significativamente das estruturas e demandas educacionais contemporâneas.

O depoimento de Dona Sirlene fornece elementos essenciais para a reconstrução histórica das primeiras experiências escolares no interior de Alagoas. Entre esses elementos destacam-se a chegada das primeiras professoras estaduais

na década de 1930/1940, a organização das escolas unidocentes, as trajetórias pessoais das primeiras educadoras, o simbolismo social da docência naquela época, a materialidade da sala de aula e dos instrumentos pedagógicos, a centralidade de instituições fundadas por figuras religiosas como o padre Francisco Correia e o papel da oralidade na preservação da história educacional local.

Estas informações constituem material valioso para a compreensão das práticas educativas e das dinâmicas sociais que moldaram as primeiras gerações de professoras do interior alagoano, colaborando diretamente para a fundamentação empírica desta tese.

Na sequência, um recorte transcrito de parte da entrevista:

> É o Bacurau, aqui na Rua de São Pedro. Não, tudo junto, tudo junto, né? Agora sentava, ela botava assim, uma fila de meninas, uma fila de meninos.
>
> … pedi a minha mãe, porque ela não tinha de colocar os filhos para estudar. Ela não tinha isso com ela. Eu estudei por mim. Por isso, os outros (irmãos) não foram. Aí, como eu queria, eu tinha esse sonho de ser professora. Aí, eu disse, não, eu vou seguir minha vida, meu caminho. Eu quero o meu futuro. Minha mãe, eu vou para a escola. Ela falou, minha filha, oi é longe, que era uma légua para a gente ir e voltar de pé.
>
> Quando eu comecei a estudar a primeira série, eu tinha 14 anos. Era adolescente. Aí, parei dois anos. Aí, depois eu disse, mãe, eu quero voltar a estudar. Foi com 17 anos eu disse, não, eu quero agora estudar. Eu entrei na segunda. Aí, dali fiz a terceira, quarta, aí pronto.



Foto: Dona Sirlene e Edilania/fonte da pesquisadora

6.3 Entre sabatinas, disciplina e afetos: recordações escolares na construção da identidade docente

O presente relato, apresenta parte da narrativa de vida do professor, escritor e historiador Marcelo Fausto (aposentado), cuja trajetória escolar e profissional oferece importantes elementos para compreender a constituição do fazer docente em contextos do interior. Suas memórias, evocadas a partir de uma entrevista realizada para esta pesquisa, revelam experiências formativas marcadas por práticas pedagógicas tradicionais, relações de amizade, influências familiares e vivências sociais que contribuíram para moldar sua identidade profissional.

Ao rememorar professores, disciplinas, eventos históricos e valores considerados essenciais para a vida, ele constrói um relato que ilumina aspectos da história da educação local, ao mesmo tempo em que evidencia os sentidos atribuídos ao estudo, ao trabalho docente e à responsabilidade social no decorrer de sua trajetória.

A entrevista com o professor revelou elementos significativos sobre sua trajetória escolar e suas percepções acerca das mudanças na educação ao longo do tempo. Ele recorda com clareza que sua primeira professora foi Maria Batista, figura que marca o início de sua vivência escolar. Ao rememorar sua trajetória escolar, menciona também outras docentes que exerceram papel fundamental em sua formação: Marlene Rocha, Gilza Farias de Alencar, Leda Fausta de Souza Agra e Salete Bulhões. Esses nomes, citados com precisão, evidenciam a importância simbólica e afetiva que essas educadoras tiveram em sua trajetória.

Ao descrever sua vivência com as professoras, o entrevistado destaca que o ambiente escolar era permeado por obediência, rotina e vivência tranquila, características próprias da educação daquele período. Ele menciona que a própria família já orientava a criança ao cumprimento de normas, o que favorece um clima disciplinado e estável, sobretudo no ensino primário.

Questionado sobre a condução das aulas e seu impacto na aprendizagem, o professor afirma ter sido beneficiado por métodos que estimulavam o estudo e a dedicação. Relata ter recebido grande incentivo dos professores, ressaltando a frase

de uma de suas educadoras, Salete Bulhões, “Quanto mais você lê, escreve melhor!”, expressão que sintetiza sua percepção de que o hábito da leitura era central no processo de aprendizagem.

Ao avaliar a educação atual, o docente observa que há uma espécie de desorganização ou dispersão no ambiente escolar contemporâneo. Segundo ele, “as coisas estão soltas”, e muitos alunos não cumprem regras nem demonstram compromisso com a escola, o que, em sua visão, dificulta o processo de aprendizagem. Essa percepção evidencia seu entendimento de que a disciplina, antes naturalmente incorporada ao cotidiano escolar, hoje se apresenta como um desafio.

Quando perguntado se acredita que o ensino tradicional teria êxito na aprendizagem dos alunos na atualidade, o entrevistado responde afirmativamente, assinalando que sim, entende que esse modelo ainda poderia produzir resultados significativos. Por fim, ao ser solicitado a avaliar o formato geral da educação em seu município em uma escala de 0 a 10, ele não fornece um número específico no formulário, mas sua fala anterior sugere certo grau de insatisfação e preocupação com os rumos da educação contemporânea.

Esse conjunto de relatos permite compreender não apenas aspectos de sua experiência pessoal, mas também sua leitura crítica acerca da transformação dos processos educativos ao longo das décadas, evidenciando elementos importantes para análises históricas e pedagógicas sobre a docência e a escolarização em contextos passados e presentes.

Na continuidade da entrevista, compartilhou lembranças e reflexões sobre sua formação escolar e suas escolhas de vida. Ao ser questionado sobre se a educação escolar que recebeu influenciou na escolha de sua profissão, ele afirma que sim, destacando que essa experiência o motivou a realizar o curso de professor, evidenciando como sua trajetória educacional foi determinante para sua futura atuação docente.

Entre as experiências escolares mais marcantes, recorda-se das sabatinas de Matemática, que parecem ter exercido significativo impacto em sua memória formativa. Relembra também seus melhores amigos na escola, José Filho e Severino

Campos, embora não tenha detalhado suas características pessoais. Esses vínculos reforçam como a vivência escolar, além de acadêmica, foi marcada por relações sociais que contribuíram para sua formação.

Quanto à sua formação posterior, menciona ter estudado na instituição FABEJA, localizada em Belo Jardim, onde cursou História. As recordações dessa fase envolvem principalmente os trabalhos acadêmicos, as amizades estabelecidas e a convivência com professores, elementos que, segundo ele, marcaram intensamente esse período de sua vida adulta e profissional.

Ao refletir sobre os eventos mais significativos vivenciados em âmbito comunitário, nacional e mundial, o entrevistado cita a participação e observação de momentos importantes da história brasileira, como o Movimento Diretas Já e o impeachment do presidente Collor, além de mencionar, de forma mais subjetiva, o lema “fora Collor”, que sinaliza sua compreensão pessoal sobre enfrentamentos e mudanças sociais.

Por fim, quando convidado a expressar as lições que gostaria de deixar para as futuras gerações, enfatiza três valores fundamentais: compromisso, responsabilidade e repasse dos conhecimentos. Esses princípios, segundo ele, constituem bases essenciais para a construção de trajetórias sólidas e significativas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.



Professor Marcelo Fausto e a pesquisadora

Fonte: Própria

6.4 Da experiência discente ao fazer docente, lembranças que formam e transformam

O entrevistado, professor, escritor e historiador Fábio Soares Campos (aposentado). Inicia sua narrativa lembrando que sua primeira professora foi Marinalva Cirilo, mestra que marcou o início de sua vivência escolar. Ao recordar os nomes das suas primeiras professoras, menciona Laura Chagas, Carmen Azevedo, Maria de Lourdes, Maria de Dota e Márcia Telma, demonstrando a força da memória afetiva e do reconhecimento em relação às mulheres que desempenharam papel fundamental em sua formação inicial.

Ele descreve suas vivências na escola como marcadas pela rigidez e pela organização típica daquele período, recordando as mesas nas quais dois alunos se sentavam juntos e os rituais cívicos cotidianos, como o canto do Hino Nacional e do Hino de Alagoas.

Ao refletir sobre a forma como as aulas eram conduzidas, afirma que elas favorecem de maneira significativa sua aprendizagem, especialmente por reforçarem valores éticos, morais, familiares e profissionais que se mostraram estruturantes ao longo de sua vida. Apesar de reconhecer a importância das práticas tradicionais de ensino, o entrevistado acredita que o ensino tradicional, tal como vivenciado em sua infância, não teria o mesmo êxito na atualidade, motivo pelo qual assinala negativamente a possibilidade de sua eficácia nos tempos atuais.

Em relação à escolha profissional, explica que sua inserção no campo da educação ocorreu de maneira ocasional, mas reconhece que as experiências vividas na escola tiveram certo impacto nesse percurso. Entre as tradições escolares que permanecem vivas em sua memória, destaca o canto dos hinos, a formação em fila indiana, a saída controlada mediante autorização e os desfiles cívicos, práticas que remetem a uma escola altamente disciplinar e pautada por rituais coletivos.

No que diz respeito às disciplinas escolares, afirma ter apreciado todas, com exceção da Matemática, área pela qual não demonstrava a mesma afinidade. Lembra também dos amigos que marcou durante sua vida escolar, Idemi, Eraldo Margarida e Mário Pacífico, ressaltando que cada um deles possuía características muito

particulares, compondo um conjunto de relações que contribuíram para sua socialização e desenvolvimento.

Prosseguindo em sua trajetória educacional, o entrevistado relata ter estudado na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), onde cursou Zootecnia e, posteriormente, Biologia. As recordações desse período incluem especialmente a dinâmica dos grupos de estudo, incluindo interações que, já na contemporaneidade, se estenderam por meio de grupos de WhatsApp, ilustrando a continuidade das práticas coletivas de aprendizagem ao longo de sua vida.

Ao revisitar momentos marcantes vivenciados na comunidade, menciona os encontros no Espaço Ruth Cardoso como eventos de relevância social e cultural. Por fim, ao refletir sobre as lições de vida que deseja deixar para as futuras gerações, o entrevistado enfatiza a importância de que mais pessoas ingressem no campo da educação, reconhecendo-o como um espaço de transformação pessoal e coletiva.



Professor Fábio Campos e pesquisadora

Fonte: Própria

Essas narrativas evidenciam um caminho profundamente marcado por valores cívicos, disciplinares, relações afetivas e experiências formativas que ajudam a compreender a constituição de identidades docentes no contexto do interior de Alagoas. As memórias compartilhadas pelos entrevistados ampliam o entendimento sobre a cultura escolar, as práticas educativas e o impacto das vivências formativas ao longo do tempo, contribuindo de maneira significativa para análises sobre história de vida, educação e memória no campo acadêmico.

6.5 Panorama formativo e profissional dos professores atuantes investigados

Os resultados da pesquisa foram organizados a partir das respostas fornecidas pelos professores ao instrumento elaborado, o qual buscou compreender a trajetória acadêmica e profissional dos participantes. Embora o estudo tenha sido planejado para alcançar um número maior de colaboradores, não foi possível ampliar a participação devido ao baixo interesse de membros da comunidade em envolver-se em processos de construção e reflexão sobre sua própria realidade educacional.

As questões contemplaram aspectos relacionados à formação inicial e continuada, ao tempo de atuação na docência e às experiências em diferentes modalidades de ensino. A partir dessas informações, foi possível delinear um panorama sobre o perfil formativo dos docentes e sua inserção no processo educativo, contribuindo para a análise das percepções que apresentam sobre o ensino e a aprendizagem.

Considerando o foco na atuação no Ensino Fundamental, o instrumento também questiona se as professoras percebem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, nos dias atuais, como significativo. Outro eixo de indagação refere-se à formação continuada oferecida pela escola em que trabalham, procurando saber se essa formação existe, se é organizada pela equipe pedagógica e se os docentes participam da definição dos temas a serem abordados nesses momentos formativos.

O roteiro contempla, ainda, perguntas sobre as atribuições assumidas na escola além das tarefas docentes, assim como sobre o suporte oferecido pela equipe pedagógica ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Os participantes são convidados a refletir se consideram suas experiências na educação exitosas e se

conseguiram realizar o que havia sido planejado para suas turmas ao longo do ano de 2023. Caso a resposta seja negativa, o instrumento solicita que indiquem os fatores que impediram o cumprimento do planejamento.

Além disso, busca-se compreender como os docentes avaliam o espaço físico e institucional da escola enquanto ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. O roteiro também inclui questões relacionadas à história da educação no município de Santana do Ipanema, perguntando se consideram significativo o início da educação entre as décadas de 1930/1940 e se avaliam como favorável, para o período, as práticas das primeiras professoras que atuaram na cidade, bem como sua influência no desenvolvimento educacional ao longo dos anos. O instrumento ainda aborda se os participantes conheceram ou conhecem alguém que foi aluno ou aluna dessas primeiras docentes e, por fim, se acreditam que, ao longo do tempo, a qualidade da educação no município apresentou melhorias.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa surgem das vozes e memórias de sujeitos que, de diferentes maneiras, estiveram ligados às primeiras professoras que lecionaram na cidade de Santana do Ipanema, Alagoas, entre as décadas de 1930/1940. As narrativas coletadas por meio das entrevistas revelam fragmentos de um tempo em que a educação ainda se consolidava como prática social estruturada, especialmente para as mulheres que assumiram o papel de educadoras em uma sociedade marcada por fortes tradições patriarcais e limitações de acesso à escolarização.

As experiências relatadas por professores que ainda atuam na educação, bem como pelos filhos e ex-alunos das docentes da época, permitiram reconstruir aspectos significativos do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelas primeiras mulheres a ocupar esse espaço profissional em Santana do Ipanema. As falas evidenciam tanto a relevância dessas educadoras na formação das gerações locais quanto às transformações socioculturais que se desenharam a partir de sua presença na escola e na comunidade.

A análise das respostas obtidas por meio do questionário estruturado aplicado aos professores que, no momento, atuam na rede educacional de Santana do Ipanema, revelou percepções que dialogam profundamente com o legado deixado

pelas primeiras educadoras do município. Em suas falas, é possível perceber o reconhecimento do papel pioneiro dessas mulheres, que, mesmo em um cenário social marcado por restrições de gênero e carências estruturais, conseguiram instaurar práticas pedagógicas que fundamentam o desenvolvimento da educação local.

Grande parte dos docentes participantes da pesquisa reconhece que o início da educação formal no município, ocorrido entre as décadas de 1930 e 1940, foi um marco significativo para a formação social e cultural da cidade. Os entrevistados destacaram que, embora as condições materiais fossem precárias e os recursos didáticos escassos, as primeiras professoras exerciam sua função com dedicação, compromisso e forte senso de missão social, o que resultava em um ensino respeitado e admirado pela comunidade.

Os dados também evidenciam que muitos professores atuais mantêm contato, direto ou indireto, com as memórias dessas primeiras mestras, seja por meio de relatos familiares, de ex-alunos ou de registros históricos. Essa memória coletiva confere um sentimento de continuidade e pertencimento à profissão docente, fortalecendo a compreensão da docência como uma prática que transcende o tempo e se constrói pela experiência e pelo exemplo.

Quanto à comparação entre o ensino de ontem e o de hoje, as respostas indicam percepções diversas. Parte dos docentes acredita que o método tradicional das primeiras professoras, centrado na disciplina, no respeito e na valorização da leitura e da escrita, contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos, mesmo diante das limitações da época. Outros, porém, reconhecem que os avanços pedagógicos e as formações continuadas atuais representam conquistas importantes, ainda que desafios persistem, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar e às condições de trabalho docente.

As respostas ao questionário revelam não apenas um olhar de reconhecimento histórico, mas também uma reflexão crítica sobre a educação contemporânea. O diálogo entre passado e presente, mediado pelas memórias e experiências das professoras pioneiras e pelos atuais profissionais da educação, permite compreender

como o fazer pedagógico em Santana do Ipanema se constituiu, se transformou e continua a ser reinventado.

Resultados obtidos com o questionário disponibilizado via google forms para os professores que atuam na educação, dentro de vários questionamentos.

Local de trabalho dos participantes da pesquisa, com base em 31 respostas coletadas: Podemos observar que há diversidade de instituições representadas, incluindo escolas municipais, estaduais e órgãos da rede de ensino. No entanto, um dos locais, identificado como Escola Estadual Padre, concentra a maior parte das respostas (8 participantes, correspondendo a 25,8%), o que demonstra uma maior representatividade dessa unidade escolar na amostra.

Outros locais, como a Escola Estadual Rotary e a EMEB Iracema Salgueiro, também aparecem com frequência um pouco mais elevada, registrando respectivamente 9,7% e 6,5% das respostas. Já as demais instituições, como 6 GEE, EMEB Maria Nepomuceno, SEMED e outras, apresentam percentuais menores (3,2%), indicando participação mais distribuída, porém menos expressiva.

Embora a pesquisa contemple diferentes instituições de ensino, há uma concentração significativa de respondentes vinculados a uma escola específica, o que pode influenciar na leitura e interpretação dos dados gerais, especialmente se considerarmos características particulares dessa unidade.

Ao relacionar os dados referentes ao local de trabalho com as áreas de formação dos participantes, observa-se uma correspondência significativa entre o perfil profissional e o contexto institucional em que atuam. A predominância de docentes vinculados a escolas da rede pública, especialmente da educação básica, encontra respaldo na elevada incidência de profissionais com formação em Pedagogia. Essa articulação entre o espaço de atuação e a formação acadêmica reforça a coerência do grupo investigado em relação aos objetivos da pesquisa, uma vez que ambos os aspectos refletem um comprometimento direto com os processos educativos, formativos e pedagógicos desenvolvidos no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise integrada desses dois indicadores permite compreender com maior profundidade as características socioprofissionais do público participante.

Dados referentes à área de graduação dos participantes da pesquisa, totalizando 31 respondentes. Verifica-se que a maior parte dos participantes (25,8%) possui formação em Pedagogia, o que evidencia a predominância de profissionais diretamente vinculados ao campo educacional e à prática docente, aspecto coerente com o contexto investigativo desta tese.

Observa-se, contudo, a presença de outras formações, ainda que em menor proporção, como História/Pedagogia (9,7%), Filosofia (6,5%), além de Biologia, Educação Física, Letras Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras, entre outras, cada uma representando 3,2% das respostas. Essa diversidade de áreas formativas demonstra que, embora a Pedagogia concentre a maior parte dos sujeitos da pesquisa, há uma heterogeneidade de percursos acadêmicos que enriquece a composição do grupo participante.

Tal diversidade constitui um elemento relevante para a análise dos dados, uma vez que possibilita o entrecruzamento de diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre o fenômeno estudado. A presença de profissionais oriundos de distintas áreas do conhecimento favorece uma abordagem interdisciplinar, ampliando o entendimento sobre as dinâmicas educacionais, as práticas pedagógicas e as experiências formativas no contexto escolar.

O material evidencia não apenas o predomínio da formação em Pedagogia, o que reforça a centralidade da docência e da reflexão pedagógica na pesquisa, mas também a contribuição de outras formações acadêmicas que, ao dialogarem entre si, possibilitam uma leitura mais complexa e plural da realidade educacional investigada.

A análise da formação acadêmica inicial dos participantes, tendo e relacionamento com os investimentos realizados após a graduação. É possível observar uma trajetória de continuidade e aprofundamento dos processos formativos. A predominância de profissionais graduados em Pedagogia, encontra correspondência no elevado número de respondentes que afirmam ter realizado outras formações complementares, como cursos de especialização, aperfeiçoamentos e pós-graduações.

Essa relação evidencia que, para a maioria dos sujeitos investigados, a formação docente não se encerra na graduação, mas constitui um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, sustentado pela busca de aprimoramento teórico e prático. A formação permanente é compreendida pelos participantes como parte integrante da identidade e do exercício profissional docente.

A questão intitulada “Após a graduação, houve outros investimentos de estudos na sua formação?”, totalizando 31 participantes, têm dados revelam que 83,9% dos respondentes afirmaram ter realizado outros investimentos formativos após a graduação, enquanto 16,1% declararam não ter dado continuidade aos estudos.

A predominância expressiva de participantes que buscaram aperfeiçoamento profissional e acadêmico após a graduação evidencia um comprometimento com a formação continuada, aspecto essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e atualizadas. Tal resultado pode ser interpretado como um indicativo da valorização do conhecimento e da atualização constante, princípios fundamentais para a atuação docente em contextos educacionais marcados por transformações sociais, tecnológicas e curriculares.

Por outro lado, o percentual reduzido de participantes que não investiram em novos estudos (16,1%) pode estar relacionado a condições estruturais, limitações financeiras ou à falta de políticas institucionais de incentivo à formação continuada, aspectos frequentemente apontados na literatura como desafios à profissionalização docente.

A partir da constatação de que a maioria dos participantes realizou investimentos em sua formação após a graduação, conforme, torna-se pertinente identificar em que nível ocorreram esses investimentos. Essa análise permite compreender de forma mais precisa a profundidade e a natureza das trajetórias formativas empreendidas pelos sujeitos da pesquisa.

Ao observar, percebe-se que a formação continuada dos participantes se concentra, em sua maioria, em cursos de especialização lato sensu, o que indica uma tendência de consolidação da qualificação profissional voltada às demandas práticas e pedagógicas do cotidiano escolar. Essa transição entre a formação inicial e a

continuada evidencia, portanto, um movimento progressivo de aprimoramento docente, sustentado pela busca de atualização teórica e metodológica que contribui para o fortalecimento da prática educativa.

O resultado demonstra o nível dos investimentos formativos realizados após a graduação, com base em 29 respostas. Verifica-se que a grande maioria dos participantes, 75,9%, realizou cursos de especialização, o que evidencia uma forte tendência à busca por formação lato sensu, voltada ao aperfeiçoamento profissional e à consolidação de competências pedagógicas específicas.

Em proporções menores, identificam-se participantes que cursaram mestrado e doutorado, representando, respectivamente, cerca de 7% e 3% do total, o que indica uma presença mais restrita de formação stricto sensu entre o grupo investigado. Além disso, observa-se a participação de docentes que optaram por cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou estudos complementares, modalidades que, embora de menor duração, também expressam um movimento contínuo de atualização profissional.

Os dados revelam, portanto, um perfil docente comprometido com a formação continuada, ainda que majoritariamente concentrado no nível de especialização. Essa predominância pode estar associada tanto à disponibilidade e acessibilidade dos cursos lato sensu no contexto educacional brasileiro quanto às exigências das redes de ensino que incentivam a titulação de especialistas como critério de progressão na carreira docente.

De modo geral, os resultados reforçam a ideia de que os participantes desta pesquisa reconhecem a formação permanente como um elemento constitutivo da identidade profissional docente, confirmando que o processo educativo se estende para além da graduação e se consolida por meio de ações formativas diversas, articuladas às demandas contemporâneas da prática pedagógica.

Sobre o retrato da experiência docente, a pesquisa, que contou com 31 respostas, buscou identificar o tempo de atuação dos docentes, expressa em anos. A distribuição das respostas indica que o maior grupo de participantes atua como

docente há 1 ano, totalizando 3 respondentes, o que representa 9,7% do total.

Após essa maior concentração inicial, observa-se um segundo patamar de frequência com 2 respostas cada (6,5% do total) para os tempos de atuação de 23 anos, 25 anos e 5 anos.

A grande maioria dos outros tempos de atuação registrados apresentou apenas 1 resposta cada, correspondendo a 3,2% individualmente. Esses períodos incluem os tempos de 15, 17, 18, 22 anos, 6 anos, 33 anos, a menção a "desde 1998". A alta dispersão nessas categorias sugere uma amostra com experiências muito variadas, embora alguns valores possam representar o ano de início da carreira em vez do tempo total de atuação.

Veremos se o resultado apresentado responde à pergunta "Já lecionou em mais de 1 escola?", com um total de 31 respostas. Os resultados demonstram de forma esmagadora a alta mobilidade profissional e a diversidade de experiências do corpo docente pesquisado.

A grande maioria dos participantes indicou “sim”, totalizando 96,8% das respostas. Este número representa aproximadamente 30 das 31 pessoas que responderam à pesquisa. Este dado sugere que, para quase a totalidade da amostra, a trajetória profissional não se limitou a uma única instituição de ensino.

A alta porcentagem de SIM pode refletir um mercado de trabalho na educação que exige e incentiva a atuação em diferentes contextos e realidades escolares. Essa experiência em múltiplos ambientes tende a enriquecer a prática pedagógica, o conhecimento de diferentes culturas organizacionais e a adaptabilidade do professor.

Em contraste, a resposta NÃO corresponde a apenas 3,2% das respostas. Este percentual representa, provavelmente, apenas 1 pessoa do total de 31.

Essa baixa representatividade de docentes que lecionam em apenas uma escola sugere que a estabilidade de longo prazo em uma única instituição é a exceção e não a regra para este grupo de profissionais. Este resultado é um forte indicativo de que a diversificação da experiência em diferentes escolas é uma característica marcante do perfil dos docentes que participaram desta pesquisa.

Segue o resultado que responde à pergunta "já atuou em quais modalidades de ensino?" com um total de 31 respostas. Observa-se que a maioria, equivalente a 61,3%, afirmou já ter atuado em alguma modalidade de ensino. Entre os respondentes, 16,1% informaram ter experiência no Ensino Fundamental, enquanto 9,7% atuaram no Ensino Médio. Uma pequena parcela, representada por cerca de 3,2%, indicou ter trabalhado em outras modalidades de ensino.

Por outro lado, 9,7% dos participantes afirmaram não possuir experiência anterior na área educacional. Esses dados evidenciam que a maior parte dos participantes possui vivência prática na docência, o que contribui significativamente para a compreensão das diferentes realidades do contexto escolar.

Em seguida, apresenta-se as respostas de 24 participantes à pergunta que complementa a anterior “se sim, qual modalidade atuou?”. Observa-se que a maioria dos respondentes, representando 12,5%, afirmou ter atuado no Ensino Médio, sendo essa a modalidade com maior incidência. Em seguida, 8,3% dos participantes indicaram experiência em Ensino Médio e EJA, bem como em Ensino Médio, Superior e EJA. As demais modalidades, Arte, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Fundamental, EJA, Ensino Médio e EJA, Ensino Fundamental, Médio e EJA e Ensino Superior, apresentaram frequência semelhante, cada uma com 4,2% das respostas.

Esses resultados trazem à tona uma diversidade de experiências profissionais entre os participantes, com destaque para a predominância de atuação no Ensino Médio e a presença de trajetórias que abrangem diferentes etapas e modalidades da educação.

Apresenta-se a análise responde à pergunta altamente específica: "nesta modalidade específica, Ensino Fundamental, você vê o processo ensino/aprendizagem com os alunos nos dias atuais significativo?", totalizando 30 respostas. Os dados revelam a percepção dos docentes sobre a eficácia e a relevância do ensino na fase fundamental na realidade contemporânea.

A esmagadora maioria dos respondentes expressou uma visão positiva, com 83,3% afirmando que veem o processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental como significativo nos dias atuais.

Este resultado demonstra uma forte crença entre os participantes de que as práticas pedagógicas e os resultados alcançados nessa modalidade, mesmo diante dos desafios modernos, conseguem ser relevantes e produzir impacto positivo na vida dos alunos. Isso sugere que a maioria dos docentes acredita na validade e na capacidade de adaptação do Ensino Fundamental.

Em contraste, uma minoria significativa, de 16,7%, respondeu NÃO. Embora minoritária, representa um grupo de docentes que pode estar enfrentando desafios substanciais na modalidade. A falta de significância pode estar ligada a fatores como currículos desatualizados, dificuldades de engajamento dos alunos, problemas estruturais ou a percepção de uma desconexão entre o que é ensinado e as necessidades atuais da sociedade ou dos estudantes.

Os resultados da pergunta "existe formação continuada para os professores na escola que você trabalha?", com um total de 31 respostas. O objetivo é avaliar a oferta de desenvolvimento profissional nas instituições onde os docentes atuam.

O resultado é extremamente conclusivo e indica que a formação continuada é amplamente oferecida nas escolas dos respondentes. A categoria SIM corresponde a 96,8% do total de respostas.

Este percentual muito elevado (aproximadamente 30 das 31 pessoas) sugere que a maioria das instituições representadas na pesquisa está comprometida em fornecer oportunidades de desenvolvimento e atualização profissional para seus professores. A formação continuada é, portanto, a norma e não a exceção para este grupo de docentes.

Em contraste, a resposta NÃO representa apenas 3,2% dos participantes. Essa fatia minúscula (provavelmente apenas 1 pessoa) indica que a ausência de formação continuada é um caso isolado dentro da amostra, reforçando a conclusão de que o acesso a esse tipo de desenvolvimento é quase universal para os professores pesquisados.

Resultado da pergunta "se sim, os responsáveis pela formação na escola, é a equipe pedagógica?", contando com 31 respostas. Esta pergunta atua como um

desdobramento da anterior, buscando identificar quem conduz as ações de formação continuada que, como visto, são amplamente oferecidas nas escolas.

O resultado é quase unânime: 93,5% dos respondentes afirmam que Sim, a equipe pedagógica é a responsável pela condução da formação continuada em suas escolas.

Esta alta porcentagem (cerca de 29 das 31 pessoas) ressalta a importância e o papel central da equipe pedagógica (coordenadores, orientadores, diretores) como agentes multiplicadores de conhecimento e promotores do desenvolvimento profissional dentro das instituições de ensino. Isso sugere que a formação é majoritariamente realizada internamente, aproveitando o *expertise* local.

Uma minoria muito pequena, de 6,5%, respondeu Não. Essa minoria (cerca de 2 pessoas) indica que, em poucas escolas, a responsabilidade pela formação é atribuída a outros agentes, como consultorias externas, secretarias de educação, ou mesmo os próprios professores em formato de grupos de estudo auto-organizados, e não exclusivamente à equipe pedagógica da escola.

Resultado à questão "os professores fazem parte da escolha dos temas para formação continuada na escola?", com um total de 31 respostas. Esta pergunta é importante para entender o nível de protagonismo e a escuta dos professores no planejamento de seu próprio desenvolvimento profissional.

A maioria dos respondentes indicou que SIM, os professores participam da escolha dos temas para a formação continuada. Esta categoria corresponde a 71% do total de respostas. Este percentual elevado (aproximadamente 22 das 31 pessoas) sugere que, na maioria das escolas representadas, há um esforço para implementar uma gestão mais democrática e participativa. A inclusão do professor nesse processo tende a garantir que os temas abordados sejam mais relevantes e aderentes às necessidades reais da prática em sala de aula.

Uma minoria considerável, de 29%, respondeu NÃO. Esta, representa quase um terço dos participantes (cerca de 9 das 31 pessoas) cujas escolas não envolvem os professores na escolha dos temas. Isso pode indicar um modelo de gestão mais

centralizado, onde as decisões sobre a formação são tomadas exclusivamente pela equipe pedagógica ou pela direção, sem a consulta direta ao corpo docente.

Os resultados da pergunta "Na escola, além das atribuições docentes que desenvolve, participa de outras tarefas?", tem um total de 31 respostas. Esta questão busca medir o nível de envolvimento dos professores em atividades extracurriculares ou administrativas dentro da escola, para além de suas responsabilidades diretas em sala de aula.

“Na escola, além das atribuições docentes, participa de outras atividades”? A maioria dos respondentes indicou que NÃO participa de outras tarefas além das atribuições docentes diretas. Esta categoria corresponde a 67,7% do total de respostas.

Este resultado (cerca de 21 das 31 pessoas) sugere que a maior parte dos professores na amostra foca predominantemente em suas atividades centrais de ensino e planejamento de aula, sem se envolver ativamente em responsabilidades administrativas, projetos complementares ou tarefas de apoio que extrapolam a sala de aula. Isso pode indicar uma carga de trabalho já completa com as atribuições docentes ou uma delimitação clara de funções na escola.

A maioria dos professores pesquisados (67,7%) parece ter um escopo de trabalho focado exclusivamente nas atribuições docentes. No entanto, aproximadamente um terço dos professores (32,3%) se engajaram em tarefas adicionais, evidenciando perfis docentes com diferentes níveis de envolvimento na gestão e nos projetos globais da instituição.

Sobre à pergunta "A equipe pedagógica da escola, dá suporte ao desenvolvimento do trabalho docente?", com um total de 31 respostas. Esta questão mede a percepção dos professores sobre o apoio e o suporte profissional que recebem da equipe pedagógica (coordenadores, orientadores, etc.) no seu dia a dia.

O resultado é quase unânime é extremamente positivo: 96,8% dos respondentes afirmaram que SIM, a equipe pedagógica de suas escolas fornecem suporte ao desenvolvimento do trabalho docente.

Este percentual elevadíssimo (aproximadamente 30 das 31 pessoas) indica que a colaboração e o apoio da equipe pedagógica são uma realidade consolidada e quase universal para os docentes desta amostra. Isso sugere um ambiente de trabalho onde a coordenação e a orientação pedagógica são percebidas como eficazes e presentes, o que é um fator crucial para a qualidade do ensino.

A resposta NÃO representa uma minoria ínfima, de apenas 3,2% dos participantes. Esta parte pequena (provavelmente apenas 1 pessoa) demonstra que a falta de suporte da equipe pedagógica é um caso isolado e não um problema sistêmico para os professores pesquisados.

Resultado da pergunta "Considera suas experiências no campo da educação exitosas?", com um total de 31 respostas. Esta questão finaliza a pesquisa, buscando medir o nível de satisfação e realização profissional dos docentes em relação à sua trajetória na educação.

A percepção de sucesso profissional é quase unânime entre os respondentes, com 93,5% afirmando que SIM, consideram suas experiências no campo da educação exitosas.

Este percentual elevadíssimo (aproximadamente 29 das 31 pessoas) indica uma forte sensação de realização e eficácia no trabalho. Considerando os altos níveis de suporte pedagógico e a oferta de formação continuada observados nos resultados anteriores, é provável que esse ambiente de apoio contribua diretamente para a alta percepção de sucesso e para a satisfação geral na carreira.

Apenas uma minoria muito pequena, de 6,5%, respondeu NÃO. Essa faixa minoritária (cerca de 2 pessoas) sugere que, para um número muito pequeno de participantes, a trajetória profissional não foi percebida como totalmente bem-sucedida, o que pode ser resultado de desafios específicos na carreira ou nas condições de trabalho.

Resultado da pergunta "Conseguiu realizar o que foi planejado por você para sua turma em 2023?", com um total de 31 respostas. Esta questão avalia a percepção dos docentes sobre a eficácia e a viabilidade do seu planejamento pedagógico em um ano letivo específico.

A maioria dos professores respondeu que SIM, conseguiram realizar o que foi planejado para suas turmas em 2023, totalizando 67,7% das respostas.

Este percentual (cerca de 21 das 31 pessoas) sugere que, para a maior parte da amostra, o planejamento pedagógico foi realista e alcançável dentro das condições de trabalho e do tempo disponível. Indica também que as turmas e o ambiente escolar permitiram a execução dos objetivos propostos.

Uma minoria considerável, de 32,3%, respondeu NÃO. Esta parte, representa quase um terço dos participantes (cerca de 10 das 31 pessoas) que enfrentaram obstáculos que impediram a conclusão de seus planos para 2023. As razões podem ser diversas, incluindo imprevistos no calendário, problemas de infraestrutura, dificuldades de aprendizagem dos alunos que exigiram replanejamento, ou falta de tempo/recursos.

A lista de 10 respostas sobre os motivos da não concretização do planejamento pedagógico em 2023 evidencia que os desafios são multifacetados, mas predominantemente ligados a fatores externos ao docente. A maior parte dos obstáculos se concentra na carência de suporte material e estrutural nas escolas, sendo citados explicitamente problemas com estrutura e investimentos, falta de material, falta de equipamentos e a inadequação de sala e estrutura e suporte em materiais.

Além disso, fatores logísticos e institucionais como reajuste de calendário, greve e contratempos diversos comprometeram o tempo de execução. Por fim, o problema de saúde também foi citado como um impeditivo individual relevante. Nota-se que a dificuldade em realizar o planejamento parece estar amplamente enraizada na instabilidade estrutural e logística do ambiente de trabalho.

Resultado da pergunta "Você considera seu espaço de trabalho na escola favorável para a aprendizagem dos alunos?, com um total de 31 respostas. Esta questão avalia a percepção dos docentes sobre a adequação do ambiente físico e estrutural da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A maioria dos respondentes, 67,7%, afirma que SIM, considera seu espaço de trabalho na escola favorável para a aprendizagem dos alunos.

Este resultado (cerca de 21 das 31 pessoas) sugere que, para a maioria da amostra, a infraestrutura, o layout e as condições gerais do ambiente escolar são percebidas como elementos que suportam e facilitam o aprendizado dos estudantes, apesar dos desafios estruturais mencionados nos gráficos anteriores (como falta de material e investimentos). Uma minoria considerável, de 32,3%, respondeu NÃO.

Detalhamento dos fatores de deficiência, onde as 10 respostas apontam a estrutura física e o conforto ambiental como os principais problemas:

Fator mais citado (20%):

- Espaço físico: Recebeu 2 respostas, sendo o ponto de maior concentração.

Fatores com 1 resposta cada (10% cada), conforto/condições ambientais:

- Ambiente arejado;
- Climatização;
- Espaço físico mais arejado;
- Falta climatização nas salas de aula.

Estrutura e equipamentos:

- Estrutura física, material;
- Falta uma melhor estrutura;
- Mais equipamentos.

Os fatores de desfavorabilidade do espaço de trabalho evidenciam que a infraestrutura e as condições ambientais são as principais deficiências apontadas pelos docentes. O fator mais citado é o espaço físico em si (20%), indicando que o tamanho, layout ou disposição das salas e áreas comuns são problemáticos. A dispersão das demais respostas (10% cada) reforça essa conclusão, mostrando uma forte ênfase na falta de conforto ambiental, com citações repetidas a problemas de climatização e necessidade de um ambiente arejado.

Além disso, a deficiência em recursos físicos e equipamentos é mencionada através de frases como estrutura física, material, falta uma melhor estrutura e mais

equipamentos. Os professores que consideram o ambiente desfavorável baseiam sua opinião em falhas claras na estrutura, no espaço físico e no conforto térmico das instalações.

Resposta à pergunta “Acredita ter sido significativo o início da educação, entre 1930/1940, no município de Santana do Ipanema?", com um total de 30 respostas. Esta questão mede a percepção dos respondentes sobre a importância histórica do período inicial da educação neste município específico.

A grande maioria dos participantes, 90%, afirma que SIM, o início da educação em Santana do Ipanema, no período de 1930/1940, foi significativo.

Este resultado massivo (27 das 30 pessoas) indica que existe um forte reconhecimento da relevância histórica e do impacto positivo desse período inicial na trajetória educacional do município. Sugere que a memória ou o conhecimento sobre essa época reforça a ideia de que ali se estabeleceram bases importantes para o desenvolvimento educacional subsequente.

Apenas uma pequena minoria, de 10%, respondeu NÃO. Esta minoria (3 das 30 pessoas) indica que há um pequeno grupo que não atribui a mesma importância ao período, talvez por considerar que as mudanças ou o impacto real vieram em momentos posteriores, ou por desconhecer os detalhes históricos daquela década.

Resultado à pergunta: "Em relação à qualidade da educação em Santana do Ipanema, você considera o desenvolvimento das aulas com as primeiras professoras da cidade, nas décadas entre 1930/1940, favorável à aprendizagem dos estudantes para o período que se seguiu após o ingresso delas na educação até os dias atuais?", baseada em um total de 31 respostas. Esta questão complexa avalia a percepção sobre a influência de longo prazo e a qualidade inicial da educação no município.

A maioria dos participantes, 87,1%, respondeu SIM. Este resultado (cerca de 27 das 31 pessoas) indica um forte reconhecimento e valorização do legado das primeiras professoras de Santana do Ipanema. A percepção é de que o trabalho desenvolvido por elas nas décadas de 1930/1940 estabeleceu bases de qualidade que foram favoráveis à aprendizagem dos estudantes, com impacto positivo que se

estendeu ao longo do tempo, influenciando o desenvolvimento educacional da cidade até os dias atuais.

Uma minoria, de 12,9%, respondeu NÃO. Esta minoria (cerca de 4 pessoas) sugere que alguns respondentes não veem o trabalho inicial dessas professoras como um fator chave ou favorável à qualidade da educação a longo prazo, talvez atribuindo o desenvolvimento educacional subsequente a outros fatores históricos, sociais ou políticos.

Resposta a pergunta: "Conheceu ou conhece alguém que foi aluno/aluna de alguma das professoras que iniciou a educação em Santana do Ipanema?" (31 respostas). Os resultados demonstram uma divisão quase igualitária, onde SIM com 51,6% dos respondentes afirmam conhecer ou ter conhecido alguém que foi aluno das primeiras professoras e NÃO com 48,4% dos respondentes não têm essa conexão direta.

Há uma forte conexão geracional e comunitária com o início da educação no município. Mais da metade dos professores pesquisados (51,6%) têm um elo direto, por meio de conhecidos, com os primeiros alunos das professoras pioneiras.

Resultado a pergunta: "Já atuou em quais modalidades de ensino?", apresenta uma anomalia na legenda, misturando modalidades de ensino com respostas dicotômicas (SIM e NÃO).

Apesar disso, a distribuição de atuação sugere que a maior parte (61,3%, rotulada como SIM) corresponde à modalidade ou à afirmação mais frequente de atuação. O Ensino Fundamental é a segunda modalidade mais citada (16,1%). O Ensino Médio e a categoria NÃO estão empatados com 9,7% cada, enquanto outros representam 3,2%.

A interpretação mais plausível é que o Ensino Fundamental é a modalidade com maior atuação específica, logo após a fatia majoritária que pode representar uma consolidação de diversas atuações.

Resposta a pergunta: "No decorrer do tempo educacional de Santana do Ipanema, acredita que a qualidade da educação melhorou?", reflete uma visão extremamente otimista e progressista, pois 93,5% dos docentes responderam SIM,

acreditando que a qualidade da educação no município melhorou ao longo do tempo e apenas 6,5% manifestaram uma opinião contrária.

Este resultado demonstra uma forte crença na evolução e no aprimoramento contínuo do sistema educacional local, alinhando-se à percepção positiva da significância histórica e do legado das primeiras professoras.

O ambiente de trabalho é amplamente favorável no que tange ao desenvolvimento profissional. A pergunta: "Existe formação continuada para os professores na escola que você trabalha?", demonstra uma oferta quase universal, pois 96,8% dos respondentes afirmam que SIM, existe formação continuada em suas escolas.

A responsabilidade pela formação, mediante questionamento: "Se sim, os responsáveis pela formação na escola, é a equipe pedagógica?". Confirma o papel central da gestão: 93,5% afirmam que SIM, a equipe pedagógica é a responsável.

Apesar da formação ser conduzida pela equipe pedagógica, a pergunta: "os professores fazem parte da escolha dos temas para formação continuada na escola?". Indica que a participação dos professores é majoritária (71%), embora 29% ainda não sejam consultados.

Apesar da percepção positiva sobre o ensino atual, a pergunta: "Acredita que o método utilizado nas décadas citadas acima, dariam certo na educação da atualidade?", revela uma clara rejeição à aplicação dos métodos antigos no contexto atual: 65,5% responderam NÃO, indicando que, embora o método antigo seja valorizado historicamente, ele é visto como inadequado para a realidade atual.

As percepções dos docentes são majoritariamente positivas e realistas. Ao serem questionados sobre: "considera suas experiências no campo da educação exitosas?", revela uma altíssima satisfação profissional, com 93,5% considerando suas experiências exitosas. A maioria (83,3%) considera o processo ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental nos dias atuais significativo.

O seu pedido finaliza o processo de análise da pesquisa, totalizando 13 gráficos e uma lista de respostas abertas nesta etapa. O texto corrido a seguir consolida a

transcrição e a explicação de todos os elementos visuais fornecidos, oferecendo uma visão integrada sobre o perfil docente e o ambiente de trabalho.

Sobre: "Você acredita que falta algo para que o ensino e aprendizagem dos estudantes tenha êxito nos dias atuais?", 30 respostas, é quase unânime, com 90% respondendo SIM, indicando que a percepção de sucesso coexiste com o reconhecimento de que falta algo para maximizar o êxito dos estudantes no contexto atual.

Sobre a avaliação do material, "espaço reservado para avaliação do questionário ou qualquer outra sugestão:", contendo 11 respostas abertas. As respostas transcrevem comentários sobre o questionário.

- Faltou um pequeno texto abordando a educação dos anos 1930;
- A dificuldade foi saber falar sobre as décadas de 1930/1940;
- Boa (Avaliação positiva do questionário);
- As perguntas são muito abrangentes e tocam em pontos muito específicos sobre a história da educação em Santana do Ipanema;
- Interessante;
- Mesmo que surjam técnicas de ensino inovadoras, o método tradicional é sempre utilizado porque deu certo, também. Há um misto de métodos de ensino no cotidiano da sala de aula atual;
- Muito proveitoso.

Com o objetivo de assegurar a transparência, a credibilidade e o rigor ético que fundamentam este estudo, apresentam-se, a seguir, na parte dos anexos, material que comprova a autenticidade dos procedimentos adotados ao longo da pesquisa. Esses documentos incluem Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e demais registros (gráficos) que validam a coleta e o uso responsável das informações obtidas.

A inclusão desses materiais reforça o compromisso com a integridade científica e garante que todos os participantes foram respeitados em seus direitos, contribuindo de forma livre e consciente para a construção dos resultados aqui apresentados.

7 CONCLUSÕES/ (IN)CONCLUSÕES

Ao revisitar o percurso histórico e cultural da docência em Santana do Ipanema, observa-se que as experiências das primeiras professoras ultrapassam o simples registro de práticas pedagógicas, elas constituem um patrimônio imaterial de saberes, afetos e resistências. A revisão de literatura permitiu compreender que a docência feminina, especialmente no interior alagoano, foi marcada por um conjunto de desafios e conquistas que refletiam as condições sociais, econômicas e culturais de cada época. As professoras pioneiras não apenas transmitiam conteúdos escolares, mas atuavam como mediadoras de valores, formadoras de caráter e agentes de transformação comunitária.

A análise das narrativas orais revelou que o exercício docente, naquele contexto, era atravessado por uma forte dimensão ética e moral, sustentada na valorização da figura do professor e no respeito mútuo entre escola e família. As memórias evocadas pelos depoentes mostram uma escola que, mesmo com recursos limitados, se mantinha como espaço de pertencimento, disciplina e aprendizado coletivo. O magistério, então, aparecia não apenas como profissão, mas como missão, expressão de cuidado e compromisso com o futuro das novas gerações. E sobre a importância das narrativas, Momberger (2012, p. 256), traz que:

> A pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana.

Ao tratar sobre a pesquisa biográfica, reconhece um lugar singular à enunciação e ao discurso narrativo porque é justamente por meio da narrativa que a pessoa organiza, dá sentido e projeta sua experiência no tempo. Diferentemente de

outras formas de discurso, o narrativo se estrutura a partir da temporalidade, ele articula passado, presente e futuro, permitindo que a experiência vivida seja significada retrospectivamente.

Nesse sentido, o ato de narrar não consiste apenas em relatar fatos, mas em elaborar uma interpretação de si mesmo e do mundo, fundada na coerência que o sujeito constrói ao contar sua própria história.

As especificidades da narrativa, como a seleção de eventos, a ordem de apresentação, o uso da memória e a reconstrução subjetiva dos acontecimentos, possibilitam que o pesquisador acesse não apenas o que ocorreu, mas principalmente como esse vivido foi sentido, interpretado e integrado à identidade do narrador. Dessa forma, o discurso narrativo se torna um lugar privilegiado para compreender a experiência humana em sua dimensão temporal, revelando processos de formação, rupturas, permanências e significados que não se tornam visíveis em outras modalidades de dados.

Ao assumir a narrativa como fonte central, esta pesquisa valoriza o ser humano como produtor de sentido e reconhece que a existência só pode ser compreendida de modo pleno quando observada em sua inscrição temporal. É nessa relação entre tempo, memória e linguagem que a narrativa se consolida como instrumento metodológico essencial para investigar trajetórias, práticas e modos de ser no mundo.

Contudo, as lembranças também evidenciam tensões e silenciamentos. A ausência de reconhecimento formal, a desigualdade de gênero e as restrições impostas à autonomia docente indicam que o lugar social dessas mulheres foi construído entre o prestígio moral e a subordinação institucional. Essa ambivalência, ainda perceptível, confirma que a memória docente é um campo atravessado por afetos, contradições e identidades múltiplas, resultado de uma cultura escolar em constante negociação entre tradição e mudança.

Do ponto de vista historiográfico, o estudo reafirma a importância da história oral como instrumento de reconstrução da memória educativa local. Ao valorizar aqueles que com elas conviveram, torna-se possível compreender a escola não apenas como instituição formal, mas como espaço simbólico de vida, trabalho e

pertencimento. A experiência vivida, convertida em narrativa, revela dimensões invisíveis da história oficial, permitindo que o cotidiano, as relações interpessoais e as práticas pedagógicas ganhem centralidade na interpretação do passado.

No que concerne aos momentos vivenciados, mediante os relatos apresentados, é possível compreender que a trajetória escolar narrada pelas pessoas pesquisadas, revela não apenas lembranças individuais, mas também elementos estruturais do cotidiano educacional de uma época marcada por práticas tradicionais de ensino, relações de proximidade entre alunos e professores e uma forte presença da família. As experiências descritas mostram como o ambiente escolar, apesar de suas limitações materiais e metodológicas, desempenhou papel central na formação humana, ética e social dos estudantes. Os vínculos afetivos, a rotina disciplinada e o convívio coletivo contribuíram significativamente para a construção da identidade e do sentido atribuído à escola.

Dessa forma, os acontecimentos rememorados não apenas iluminam aspectos da história local da educação, mas também reforçam a importância da memória como instrumento de compreensão das práticas pedagógicas e das subjetividades produzidas no interior das instituições escolares.

Neste sentido, estas (in)conclusões não encerram o tema, mas o abrem a novas possibilidades de leitura. Cada memória compartilhada também é um ponto de partida para novas perguntas: como essas práticas ecoam na docência atual? Que valores permanecem e quais foram se transformando?

Dessa maneira, ao tentar compreender que tais (in)conclusões não encerram a discussão, mas a projetam para novas possibilidades interpretativas, impõe-se a necessidade de sistematizar, de forma clara e objetiva, os elementos que emergiram das narrativas analisadas.

Cada memória e resposta de questionário evocada, opera não apenas como registro do passado e presente, mas como dispositivo analítico capaz de iluminar permanências, transformações e ressignificações que atravessam a docência contemporânea.

Dessarte, o estudo mostra que a história da educação em Santana do Ipanema é, ao mesmo tempo, singular e universal, pois fala de um território específico e também das lutas, esperanças e sentidos que marcaram a trajetória de muitos professores que fizeram da escola, um espaço de emancipação e de memória viva.

REFERÊNCIAS

Almanaque de Ensino - Estado de Alagoas. Of. Graf. da Casa Ramalho. Maceió – 1939.

Almanaque de Ensino - Estado de Alagoas - 1938. Off. Graph. da Casa Ramalho. Maceió – 1938.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **História do Brasil e revisões historiográficas**. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 21-37, jul. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/63852/39210

CARRETERO, Mario. **Documento de identidade**: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Fernanda e colaboradores. **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAGAS, Clerisvaldo Barros. **O boi, a bota e a batina:** história completa de Santana do Ipanema. Santana do Ipanema: C. B. Chagas, 2007.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores em Goiás**. 2007, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP, Rio Claro, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c948a5dd-483c-4c06-8fec-ed58bb75ab5d/content

DAVID, Célia Maria et al. Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf e Acesso em: 10 de março de 2025.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-

FARIAS, Luiz Antônio de (capiá). **Nossa história tem que ser contada**. 1ª ed. – Santana do Ipanema/AL: SWA Instituto, 2021.

FAUSTO, Boris. Getúlio Vargas: **O poder e o sorriso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral:** possibilidades e procedimentos / Sônia Maria de Freitas. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento:** vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: Cegraf, 2007.

JAMBEIRO, Othon. **Tempos de Vargas:** o rádio e o controle da informação / Othon Jambeiro. [et al.]; reparação de originais e revisão: Tania de Aragão Bezerra, Magel Castilho de Carvalho. Salvador: EDUFBA, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf e Acesso em 17 de julho de 2025.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa, 70, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Torschi. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, São Paulo, n. 155, p. 191–203, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i155p191-203. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041. Acesso em: 14 de outubro de 2025.

MOMBERGER, Christine Delory. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR e Acesso em: 16 de julho de 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 27, 2022.

OLIVEIRA, Ana Lúcia do Nascimento (Org.)
Entre “bricolagens” e narrativas: possibilidades para um “fazer” historiográfico [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NW_jZgSQCJ0fxB6qmfImb0SEsEj9755G/view e Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

PRADO, Douglas Silva do Escolas normais no Brasil no período imperial (1835-1889): criação e implantação, instalações estruturais, público e critérios de ingresso, currículos e a presença feminina. / Douglas Silva do Prado - Curitiba, 2024. Disponível em: https://editora.ifpr.edu.br/aeditora/catalog/download/144/58/606?inline=1 e Acesso e: 25 de janeiro de 2024.

Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre: normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view e Acesso em: 25 de novembro de 2023.

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIograph, V.1, n.1, 2016. Quadrimestral. Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIograph). ISSN 2525-426X. Disponível em: https://revistas.uneb.br/rbpab/article/view/2674/1807 e Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

FORMENTI, Laura. Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 105-117, jul./dez. 2013. Versão impressa ISSN: 0104-7043 - Versão on-line ISSN: 2358-0194. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a10.pdf e Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução: Alain Fracois [et al.] – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca, organizadores. **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos, 110) 12. reimpr. da 16. ed. de 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção memória da educação).

SILVA, Mariana Batista do Nascimento, 1982. Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”, 2016. 167 f. Disponível em:

file:///C:/Users/User/Downloads/EscolaNovaPagina%20(3).pdf e Acesso em: 25 de março de 2024.

TELLES, João A. **A trajetória narrativa:** histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. Trab. Ling. Aplic., UNESP. Campinas, 1999.

UNIVESP. Youtube, c2010. Escola Nova foi a denominação dada à tendência do aprendizado pela experiência, surgida a partir das ideias de Dewey. Na década de 30, no Brasil, essas ideias serviram de base ao Manifesto dos Pioneiros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Lr5xe2LXoqs

VILLELA, H. O. S. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008. p. 29 – 45

ANEXOS

Gráfico 1

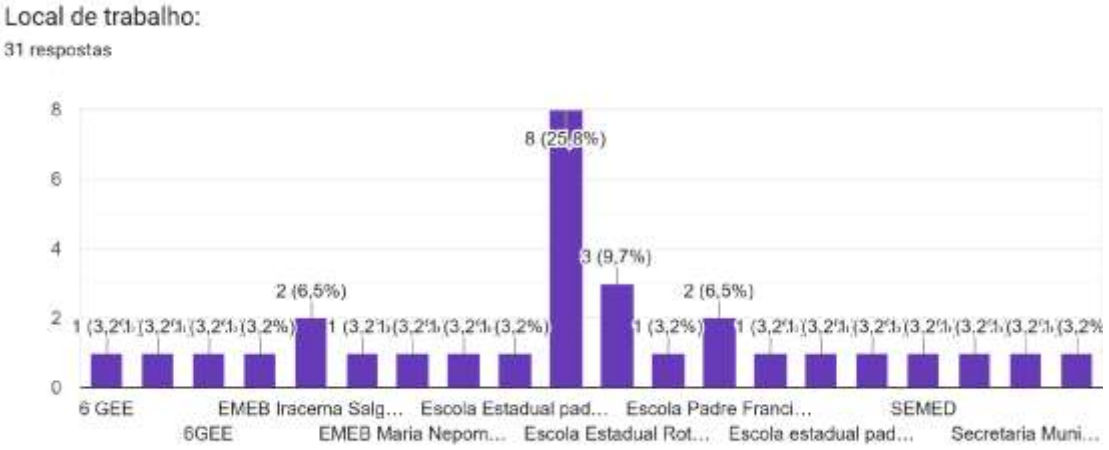


Gráfico 2

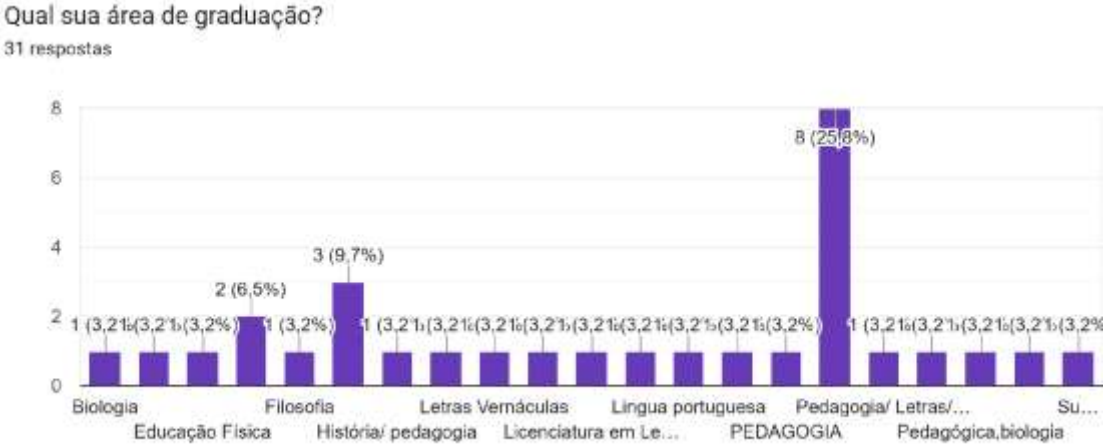


Gráfico 3



Gráfico 4

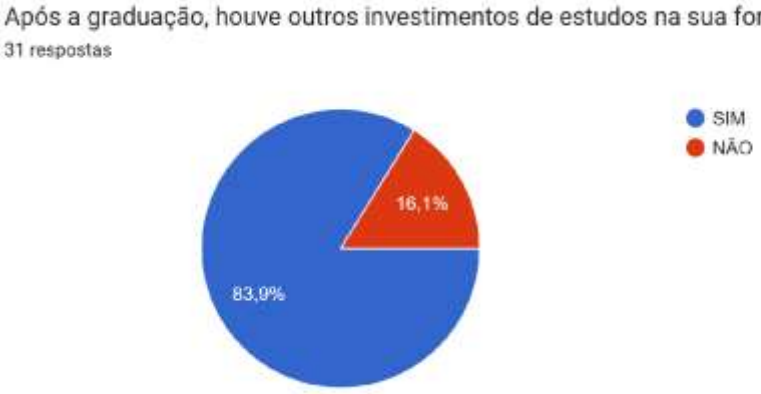


Gráfico 5

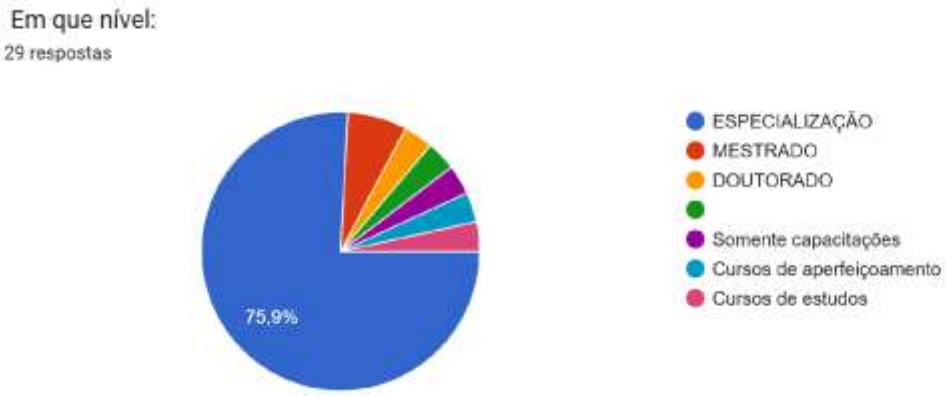


Gráfico 6

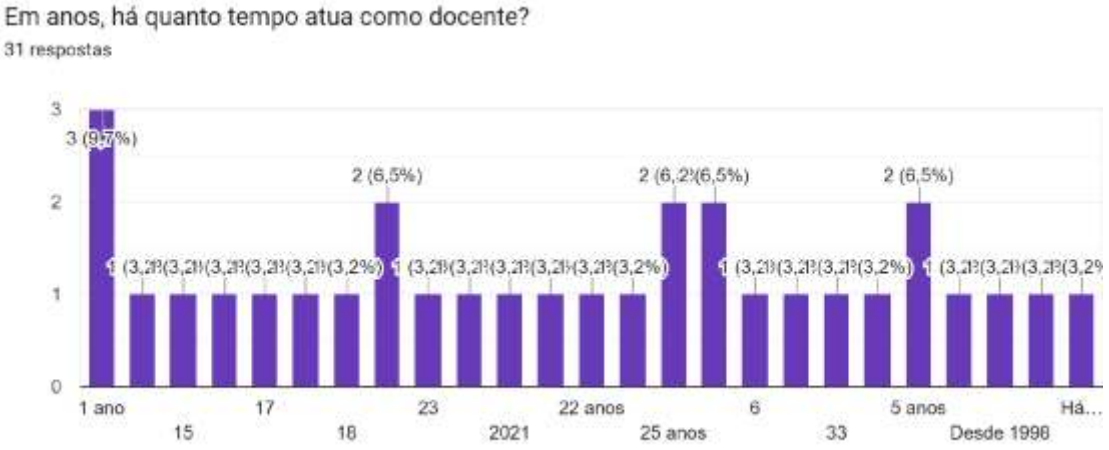


Gráfico 7

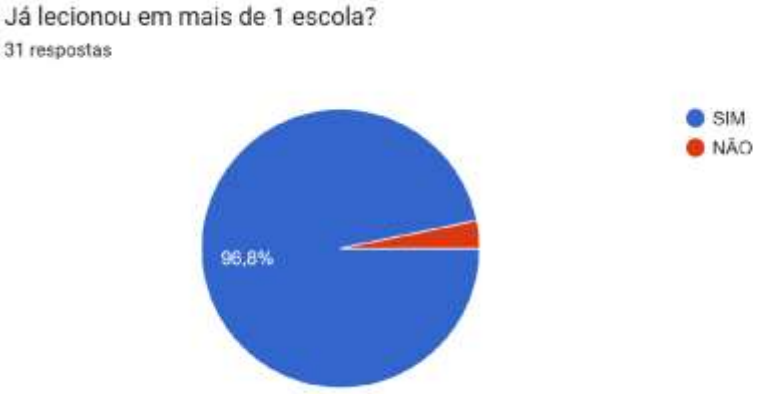


Gráfico 8

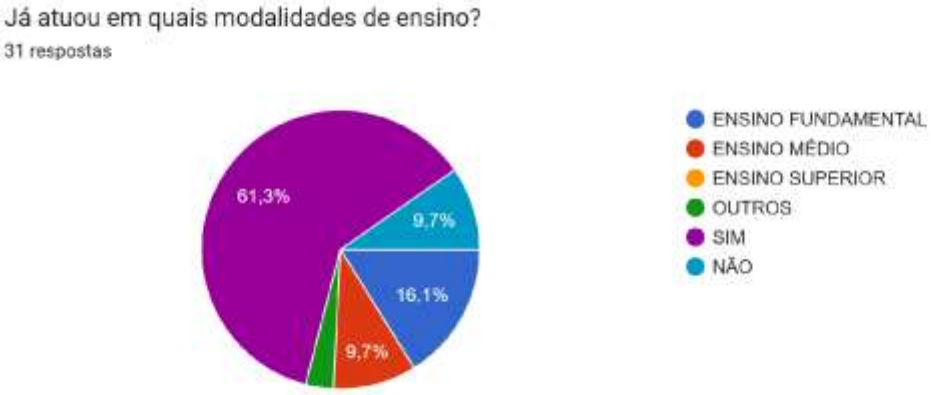


Gráfico 9

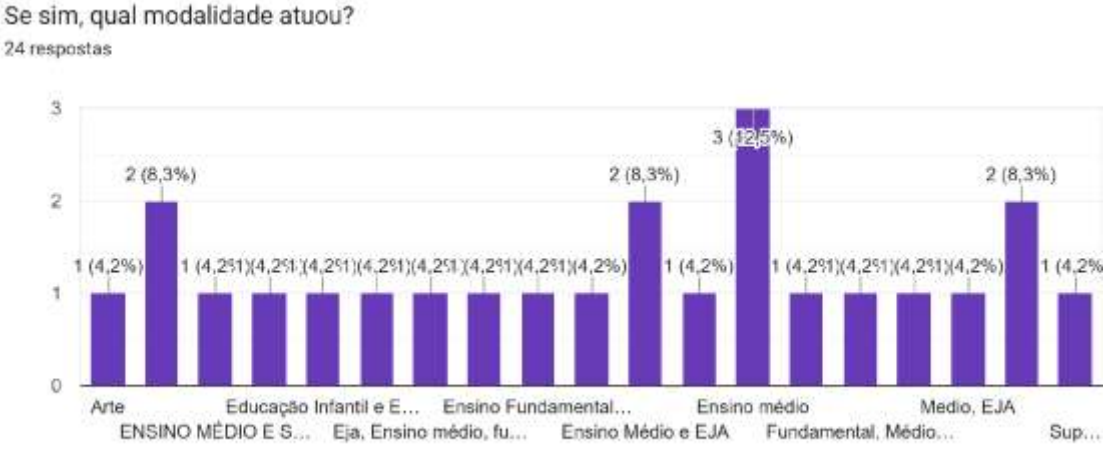


Gráfico 10

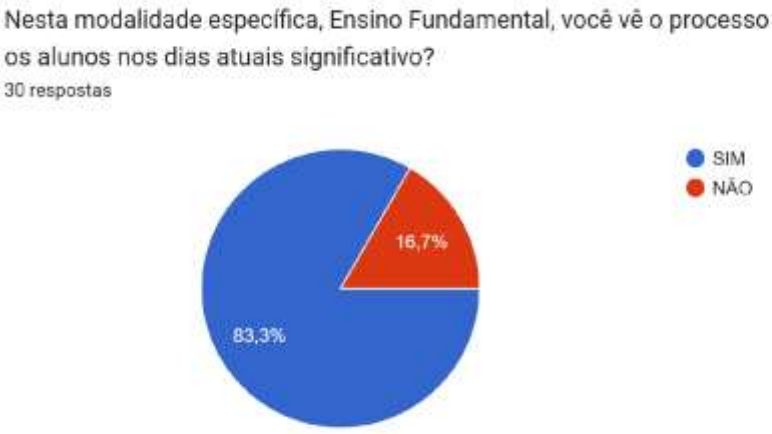


Gráfico 11



Gráfico 12

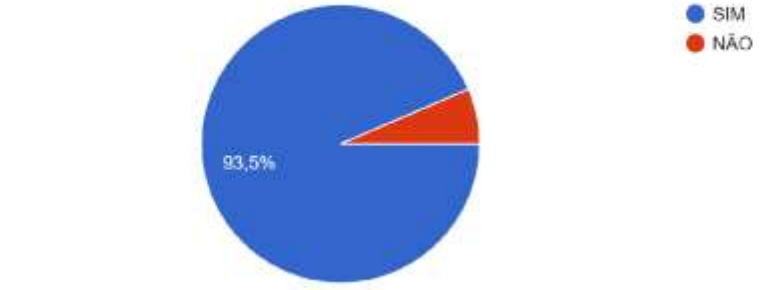


Gráfico 13

Os professores fazem parte da escolha dos temas para formação continuada na escola?
31 respostas

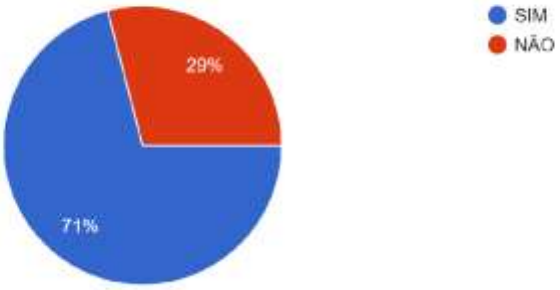


Gráfico 14

Na escola, além das atribuições docentes que desenvolve, participa de outras tarefas?
31 respostas

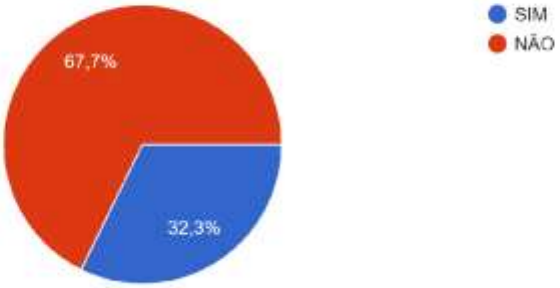


Gráfico 15

A equipe pedagógica da escola, dá suporte ao desenvolvimento do trabalho docente?
31 respostas

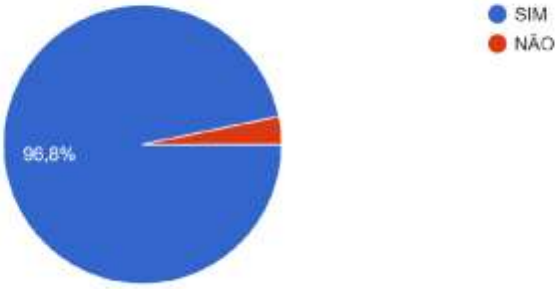


Gráfico 16

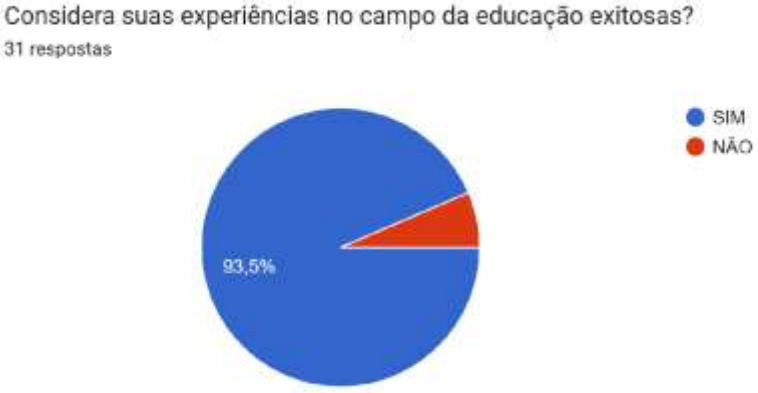


Gráfico 17

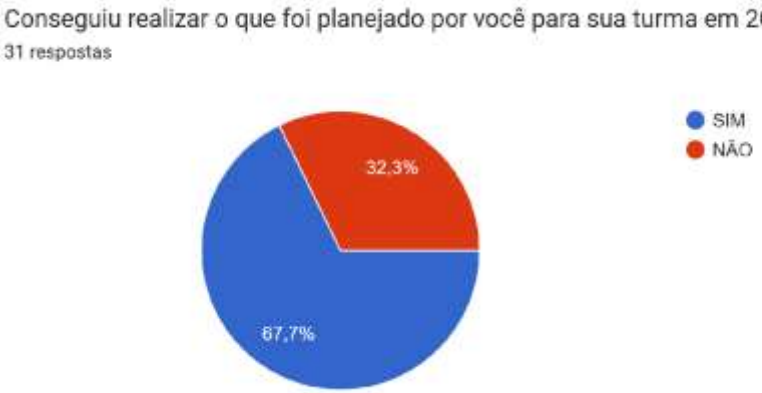


Gráfico 18

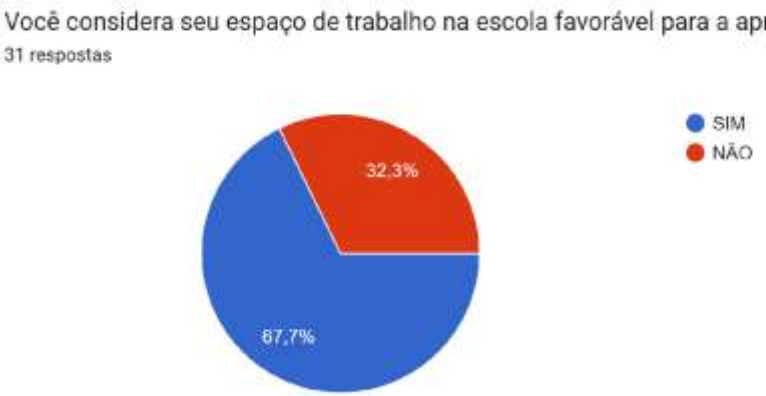


Gráfico 19

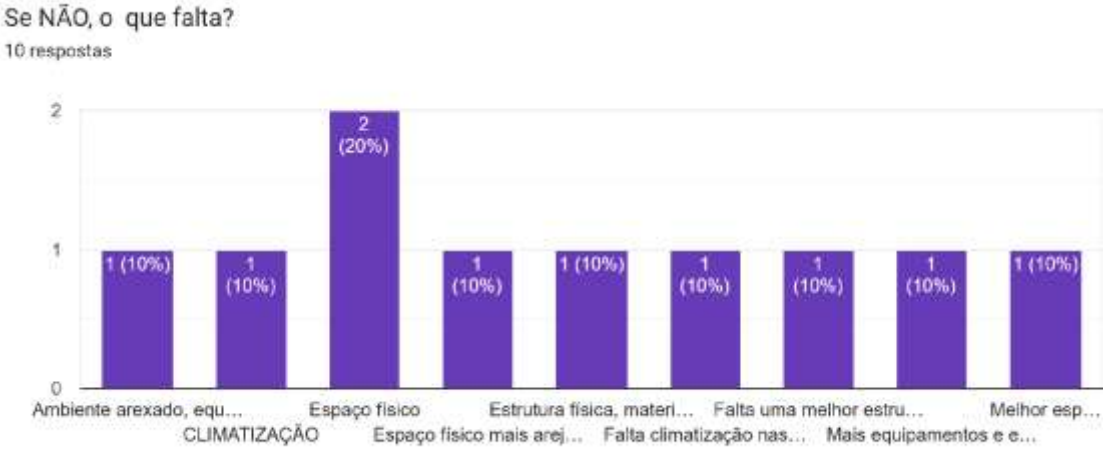


Gráfico 20

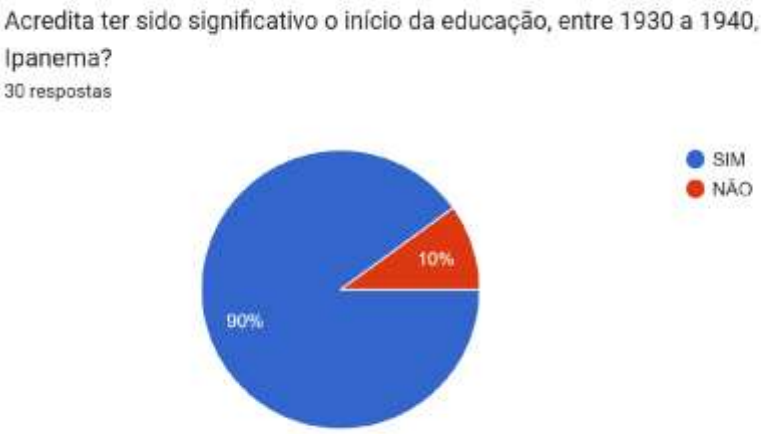


Gráfico 21



Gráfico 22

Conheceu ou conhece alguém que foi aluno/aluna de alguma das professoras que iniciou a educação em Santana do Ipanema?

31 respostas

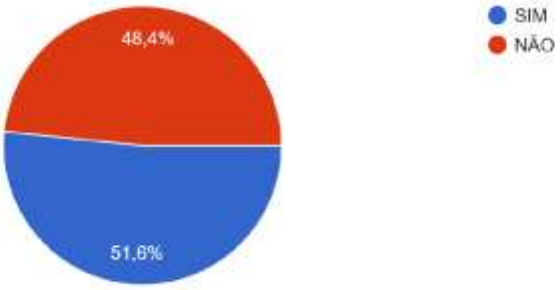


Gráfico 23

No decorrer do tempo educacional de Santana do Ipanema, acredita que a qualidade da educação melhorou?

31 respostas

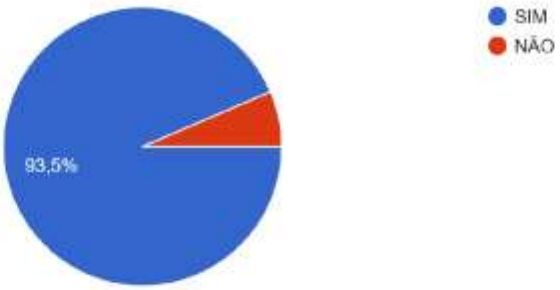


Gráfico 24

Considera o ensino trabalhado pelas primeiras professoras nas décadas entre 1930 a 1940, mais favorável a aprendizagem dos estudantes do que o trabalho direcionado nos dias atuais?

31 respostas

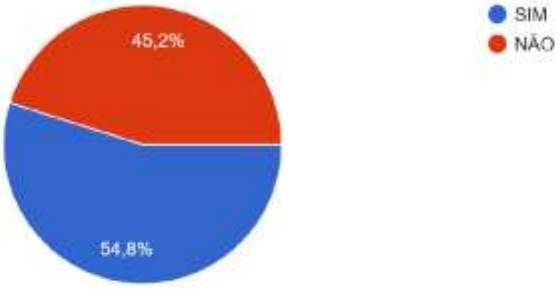


Gráfico 25



Gráfico 26

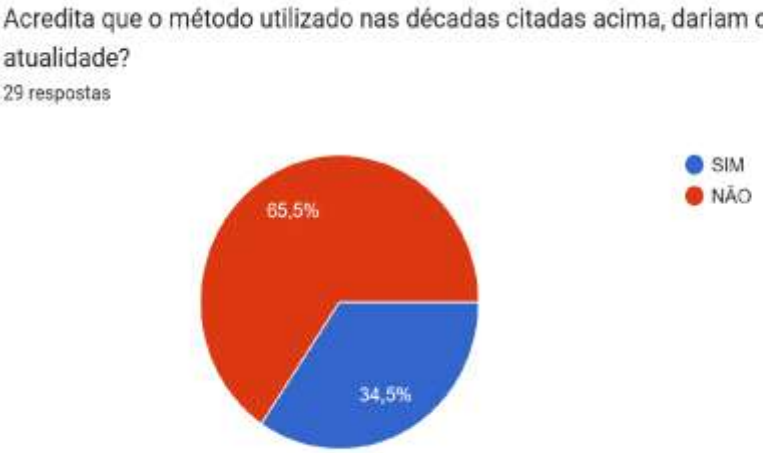


Gráfico 27





Figura 28 - Professoras das décadas estudadas/
Fonte: Escola Estadual Professor Mileno Ferreira da Silva



Professoras – Adersina Limeira, Helena Braga das Chagas, Maria do Carmo Nepomuceno, Carmem Costa Macedo, Maria das Dores Gonçalves Ferreira e Antonieta Santana – Década 70.

Figura 29 – Professoras da década
Fonte: Portal Maltanet

Professoras: Marinava Cirilo Silva, Maria de Lourdes Queiroz, Marinita Peixoto Noya, Valdice Carvalho Rego, Renaide Barros Lins, Vanda Carvalho Rego e Dione Queiroz Aquino. Ano de 1970.



Figura 30 – Professoras da década
Fonte: Portal Maltanet



Figura 31 - Visão geral da cidade
Fonte: Portal Maltanet



Figura 32 - Feira em Santana do Ipanema.
Fonte: Japson



Figura 33 ´Feira em frente à Igreja de Senhora Santana.
Fonte: Japson



Figura 34 - Feira em Santana do Ipanema
Fonte: Japson



Figura 35 - Feira em Santana do Ipanema.
Fonte: Japson



Figura 36 - Avenida Doutor Arsênio Moreira
Fonte: Japson



Figura 37 - Ginásio Santana e Escola Técnica Santo Tomaz de Aquino
Fonte: Japson



Figura 38 - Hospital Maternidade Dr. Arsênio Moreira da Silva
Fonte: Japson



Figura 39 - Cine Alvorada
Fonte: Japson

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução do projeto de pesquisa intitulado, **A revisão histórico/cultural das memórias e experiências profissionais das primeiras professoras a lecionarem no contexto educacional de Santana do Ipanema/AL**, da pesquisadora Edilania Rocha Oliveira.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo se destina a fazer um resgate histórico/cultural das experiências vivenciadas pelas primeiras professoras a lecionarem no município no período entre as décadas de 1930 e 1940.

2. A importância deste estudo é a de que: Os impactos deverão ser condizentes com a proposta do trabalho e que o município consiga, através dos seus habitantes, beber nessa fonte de informação direcional à educação e a comunidade geral, sendo o que se pretende como ponto focal de mudanças positivas para uma sociedade mais esclarecida, autônoma, justa e humana.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Mudança do cenário atual da educação, através de políticas públicas que possam atender as demandas da sociedade que surge com novas ideias e posicionamentos, informações concisas sobre as raízes da educação no município, trazer de volta os diálogos no espaço escolar, num recorte das raízes culturais, divulgar amplamente a nível municipal e/ou estadual o resultado da pesquisa em questão.

4. A coleta de dados começará em janeiro de 2023 e terminará em outubro de 2025.

5. Autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora EDILANIA ROCHA OLIVEIRA a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada, A revisão histórico/cultural das memórias e experiências profissionais das primeiras professoras a lecionarem no contexto educacional de Santana do Ipanema/AL, e concordo livremente em participar dela.

6. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses, livro ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

7. O participante terá acesso aos registros de consentimento sempre que solicitado.

8. Será garantido ao participante da pesquisa, o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento.

9. O estudo será realizado através de pesquisa de campo, onde os participantes serão convidados a atuarem na pesquisa de forma voluntária, sendo entrevistados através de questionários ou entrevistas com registros de áudio e vídeo. O contato com os pretensos participantes de dará por contato via email(edlaniarocha@gmail), whatsapp, momento online através do meet, ligação telefônica ou encontro de forma presencial.

10. A sua participação será nas seguintes etapas: Na pesquisa de campo durante a realização da coleta de dados sobre as vivências e experiências relacionadas a vida profissional das professoras pesquisadas.

11. Os possíveis riscos aos participantes e as medidas para minimizar: RISCOS AOS PARTICIPANTES:

- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais.

MEDIDAS PARA MINIMIZAR:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos durante a pesquisa, assim como ao seu final, através de ligações telefônicas, via email e do portfólio construído ou, se houver, livro publicado;
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras);
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima e de prestígio.

12. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: Que a pesquisa tenha os conhecimentos advindos dos munícipes, para que o resgate memorialístico da pesquisa, seja de fato, consoante com a proposta.

13. Qualquer dano imaterial decorrente da pesquisa, a assistência aos participantes será prestada pelo pesquisador.

14. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a

pesquisa,o que poderá ser feito através de ligações telefônicas, whatsapp e e-mail.

15. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

16. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

17. O participante da pesquisa não sofrerá nenhuma invasão indevida, bem como não sofrerá nenhuma reprovação social a partir dos resultados da pesquisa (em conformidade com o item XIX do artigo 2º da Resolução CNS n. 510/16).

18. Será assegurado espaço, pelo pesquisador, para que o participante possa expressar seus receios e dúvidas durante o processo da pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento.

19. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora.

20. No que se refere ao uso das informações com dados pessoais e conteúdo da entrevista, todo o material seguirá de acordo com a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 **(**Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**).** Mesmo que o participante autorize uso de imagem ou conteúdo, não serão divulgados dados ou informações comprometedoras através de nenhum meio, seja impresso ou virtual, sendo mantido o sigilo e respeitando o pesquisado, em virtude da seriedade da pesquisa com sua pesquisadora.

Eu_____,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO**.

- Permito o uso da minha imagem: **SIM ( ) NÃO ( )**
- Permito o uso do conteúdo da entrevista: SIM ( ) NÃO ( )

Endereço da pesquisadora:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Endereço: Rua Ormindo Barros, 99 – Santana do Ipanema/AL Complemento: Bairro Monumento

Cidade/CEP: 57500-000

Telefone: (82) 99965-0685

Ponto de referência: Rua da Rádio Milênio

Contato de urgência: Sra. Edilania Rocha Oliveira

Endereço: Rua Ormindo Barros, 99 – Santana do Ipanema/AL Complemento: Bairro Monumento

Cidade/CEP: 57500-000

Telefone: (82) 99965-0685

Ponto de referência: Rua da Rádio Milênio

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao**:**

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, 01 de outubro de 2025.

Assinatura do participante (rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: **O RESGATE HISTÓRICO/FILOSÓFICO E CULTURAL DAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PRIMEIRAS PROFESSORAS A LECIONAREM NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA/AL**

Pesquisador: EDILANIA ROCHA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58792122.9.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.631.332

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, intitulado "Resgate Histórico/Filosófico e Cultural das Memórias e Experiências Profissionais das Primeiras Professoras a Lecionarem no Contexto Educacional de Santana do Ipanema/Al", objetiva compreender as experiências histórico/ filosóficas na cultura da cidade, na pertinência às primeiras professoras que fizeram parte da educação, tentando perceber qual o reflexo dessa apropriação de cultura na vivência dos sujeitos que fazem parte da sociedade santanense dentro de um contexto contemporâneo, numa perspectiva de divulgação de Memorial (com a tese) ou escrita de livro. Tal investigação deverá ocorrer através de entrevistas com os moradores mais antigos da cidade, familiares das referidas professoras e levantamento de dados nas primeiras escolas que foram sede de ensino para essas personalidades (in memoria). Numa perspectiva histórico/filosófica, a problemática que se apresenta refere-se ao seguinte questionamento: De que forma, o material instrucional a ser utilizado no procedimento de disseminação de valores culturais/filosóficos e experienciais, irá transmitir à população, com foco na Escola Estadual Padre Francisco Correia e demais escolas do município, um conhecimento com bases sólidas dentro desse processo de valoração da vivência das primeiras professoras santanenses, numa vertente de resgate das suas histórias de vida, trazendo para os sujeitos que estão no chão da escola, a compreensão sobre a importância de conhecer e perceber os primórdios educacionais, para entender como foi trilhado os caminhos para a

educação chegar a atualidade?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver pesquisa de campo e leituras, que resultem em possíveis orientações no que concerne ao mérito histórico/filosófico e cultural sobre o legado deixado pelas primeiras professoras a fazerem parte da educação do município de Santana do Ipanema/AL, contribuindo para que a educação, na atualidade, possa ir além das suas fronteiras, e se tenha a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre essas pioneiras, compreendendo sua história dentro de uma valoração do legado cultural.

Objetivo Secundário:

Analisar e descrever dentro da cultura santanense, a importância das primeiras professoras no âmbito educacional;

-Elaborar, através das leituras e dos diálogos travados com parentes das primeiras professoras, os pressupostos que norteavam suas metodologias de ensino em sala de aula;

-Evidenciar, através de leituras, como o método tradicional da época surtiu efeito e "formou" tantos jovens, encaminhando-os para várias profissões, contribuindo para o desenvolvimento e inserção no mundo do trabalho;

-Identificar, através de estratégias como questionários e entrevistas, de que modo os sujeitos que conhecem um pouco da vida das primeiras professoras, percebem a vida numa visão filosófica;

-Descrever, através de memorial, o que o legado deixado pelas professoras trouxe para a ascensão educacional através das décadas vivenciadas pela sociedade santanense, e disponibilizar na Casa da Cultura do munícipio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora:
Riscos aos participantes:

• "Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista;

• Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos;

• Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;

• Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; Medidas para minimizar:

• Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;

• Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;

• Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;

• Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras);

• Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima e de prestígio".

Benefícios:

• "Aprofundamento no conhecimento de um determinado período da história educacional das professoras;

• Interpretação e análise com base em fundamentação teórica segura;

• Útil para descobrir novos aspectos de uma concepção de educação, tendo como referência o estudo do período elencado;

• Obtenção de dados sem interferir na vida dos pesquisados;

• Forma satisfatória de estudar uma ampla variedade de pensamentos, e posteriormente divulga-los;

• Aproximação do cidadão de hoje com a cultura da cidade;

• Despertar interesse, mediante material consolidado pós pesquisa, junto aos sujeitos que estão inseridos na educação e demais sujeitos da sociedade;

• Adentrar em um tempo/espaço outrora vivido".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa do doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU/UFAL - Versão 3).

Segundo a pesquisadora, no processo investigativo será utilizado o método de pesquisa de campo, sendo de cunho qualitativo. O objeto selecionado para tratamento empírico será realizado com a coleta de dados contínua, ocorrendo seus registros à medida que as pesquisas forem acontecendo. Para esse momento, serão realizadas entrevistas com alguns parentes das primeiras professoras e antigos moradores da cidade que as conheceram e fizeram parte do ciclo de amizade das mesmas. Essas entrevistas serão previamente agendadas e guiadas por roteiro, mas também, o entrevistado poderá se expressar livremente. Será feito um termo de autorização do uso da imagem, nome e voz, como também, todo esse momento será gravado

em áudio e vídeo. Para o momento da coleta de dados, previamente será encaminhado aos entrevistados, o roteiro da entrevista com pontos que serão abordados no momento da mesma, mas eles poderão se sentir à vontade para suas falas e observações na pertinência ao assunto. Nesse momento, a amostra será composta por antigos moradores da cidade que fizeram parte do ciclo de amigos das professoras analisadas. No decorrer da pesquisa, ocorrerão outros momentos com os familiares das professoras, seguindo a mesma logística da entrevista já citada, e a mesma conduta ética para o momento da consolidação do material investigado. Haverá outras ocasiões investigativas, com questionários com perguntas prévias para serem realizadas com cidadãos santanenses, numa estimativa de 50 pessoas e uma pequena porcentagem de (10%) com professores da rede estadual e/ou municipal de ensino, tendo como foco analisar como se sentem com a educação no formato atual e que mudanças seriam possíveis. A forma de demonstração utilizada será a não-probabilística, com tratamento de dados de cunho qualitativo. O material utilizado para a entrevista e o levantamento de dados contará com roteiro ajustado para cada indivíduo entrevistado. No roteiro que será utilizado para as entrevistas com os familiares das professoras pesquisadas, pode está incluído questionamentos sobre como era o relacionamento familiar delas, como se dava as questões profissionais e a vida pessoal, de que forma elas ingressaram no ensino público, quanto tempo ficaram lecionando, dentre outras questões que serão pensadas no momento oportuno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1933701.
pdf FOLHADEROSTO.pdf

Questionarioparaprofessores.pdf
QUESTIONARIOFAMILIARES.pdf
QUESTIONARIOCIDADAOSSANTE
NENSESdf

CartarespostaaoCEP.pdf
AUTORIZACAODEIMAGEMESOM.
pdf

TCLE.pdf
PUBLICIZACAOEDESTINACAODO
SRESULTADOS.pdf
ORCAMENTO.pdf

PROJETO_DOUTORADO.pdf

Declaracao_da_instituicao_Infraes
trutura.pdf tcle3_final.pdf

Recomendações:

-Recomenda-se que a pesquisadora coloque, também, nos questionários que

estão como anexos ao projeto completo, a redação abaixo:

"A identificação do(a) entrevistado(a) será preservado(a) de acordo com o art.3º, Inciso VII da Resolução 510/16".

-Caso tenha dúvidas entre em contato com o CEP via e-mail cep@ufal.br ou via Skype comitedeeticaufal@hotmail.com

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado. Sem óbice ético

1.Quanto ao Projeto Completo (arquivo intitulado "PROJETO_DOUTORADO.pdf", versão 3, postado em 2/7/2022)

1.2 Na página 12 do projeto ainda consta a seguinte redação: "Pensando em como será realizado o levantamento de informações e a coleta de dados, serão feitos de forma direta, com entrevistas, solicitação de respostas a questionários e, possivelmente, coleta de dados de qualquer material escrito que os entrevistados tenham em relação ao teor da pesquisa e que exista na biblioteca do próprio município".

Considerando o exposto, solicita-se anexar na Plataforma o arquivo com o Roteiro de Entrevista e ou questionário.

Resposta: Anexado no projeto completo e na plataforma os questionários de entrevistas.

Situação: pendência atendida parcialmente. Solicita-se que seja retirada dos questionários a pergunta "Nome do Entrevistado (a)" e do Roteiro de Entrevista a pergunta "Entrevistado(a), caso deseje se identificar", sendo substituído por outra forma de identificação do participante da pesquisa, de modo a garantir a proteção da sua identidade, em conformidade com o art.3º, Inciso VII da Resolução 510/16 do CNS.

Resposta: Foi retificado para o seguinte texto, sendo substituido por: "A

identificação do(a) entrevistado(a) será preservado(a) de acordo com o art.3º, Inciso VII da Resolução 510/16", pág. única.

Situação: Pendência Atendida

3. Quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (arquivo "TCLE.pdf",

versão 2, postado em 2/8/2022):

3.3 Solicita-se constar no item 9 do TCLE o compromisso do pesquisador de propiciar assistência a eventuais danos materiais e IMATERIAIS (destaque nosso), decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (em conformidade com o item X do artigo 3 da Resolução CNS n.510/16). Vale pontuar que o tipo de assistência dependerá dos riscos (ver solicitação no item 4.1 deste parecer).

Resposta: Todos os pontos abordados acima foram retificados conforme TCLE inserido na plataforma.

Situação: pendência parcialmente atendida. Solicita-se excluir do item 13 do TCLE a seguinte redação "sendo que o tipo da assistência dependerá dos riscos". Solicita-se, ainda, que seja acrescentado qual o tipo de assistência que será prestada ao participante, caso necessite.

Resposta: O texto foi retirado e substituído por: "Não haverá necessidade de assistência, pois não terão danos materiais nem imateriais decorrentes da

participação na pesquisa, visto que os dados coletados não irão interferir na vida dos participantes", pág. 3/5.

Situação: pendência atendida parcialmente

Considerando-se que será feita entrevista com os familiares das primeiras professoras e que os riscos apresentados são possíveis danos imateriais, solicita-se excluir, do item 13 do TCLE, a frase "Não haverá necessidade de assistência", pela frase: "Qualquer dano imaterial decorrente da pesquisa, a assistência aos participantes será prestada pelo pesquisador".

Situação: pendência atendida.

Anexado na Plataforma o documento tcle3_final.pdf, enviado pela pesquisadora, com a alteração do item 13.

3.6 Solicita-se acrescentar no item 10 do TCLE o como, quando e onde os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados da pesquisa (em conformidade com o artigo 17, item VI da Resolução CNS n.510/16).

Resposta: Todos os pontos abordados acima foram retificados conforme TCLE inserido na plataforma.

Situação: pendência não atendida. Foi colocado no item que trata sobre a minimização de riscos a seguinte frase: "Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos", porém, sem o detalhamento solicitado. Solicita-se que seja informado o como, quando e onde os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados da pesquisa.

Resposta: O texto foi retirado e substituído por: "Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos durante a pesquisa, assim como ao seu final, através de ligações telefônicas, via email e do portfólio construído ou, se houver, o livro publicado", pág. 2/5.

Situação: Pendência Atendida

3.8 Solicita-se que as informações descritas na AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ sejam incluídas no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido, inserindo opções excludentes. Por exemplo: ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem" ou "não, não autorizo a divulgação da minha imagem"). ("sim, autorizo a divulgação da minha voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha voz").

Para além das normas citadas no documento: TERMO_DE_IMAGEM, solicita-se a inclusão da declaração de respeito ao preconizado pela LGPD. Se os pesquisadores admitem a possibilidade dos participantes permitirem o uso do conteúdo da entrevista, entretanto, o não uso de sua imagem – ou vice versa, solicitamos que as duas opções (uso do conteúdo da entrevista e das imagens) sejam declaradas e descritas de maneira claramente individualizada. Em outras palavras, o documento deve conter as duas permissões distintas. Exemplo: permissão para uso de imagens SIM (...) ou NÃO (.); Uso de conteúdo da

entrevista: SIM (...) ou NÃO (.). Solicitam-se adequações.

Resposta: Todos os pontos abordados acima foram retificados conforme termo AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ inserido na plataforma.

Situação: pendência não atendida. Solicita-se inserir na Plataforma o Termo Autorização de Uso de Imagem e/ou voz acima mencionado.

Resposta: Foi adicionado aos termos o texto: "No que se refere ao uso das informações com dados pessoais e conteúdo da entrevista, todo o material seguirá de acordo com a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais). Mesmo que o participante autorize uso de imagem ou conteúdo, não serão divulgados dados ou informações comprometedoras através de nenhum meio, seja impresso ou virtual, sendo mantido o sigilo e respeitando o pesquisado, em virtude da seriedade da pesquisa com sua pesquisadora", pág. única.

Situação: pendência atendida

4. Quanto ao documento " Publicização dos Resultados e Sobre o Uso e

Destinação do Material/Dados" (arquivo intitulado PUBLICIZACAOEDESTINACAODOSRESULTADOS.pdf, versão 2, datado de 2/8/2022).

4.2 O como, quando e onde os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados da pesquisa, em conformidade com o artigo 17, item VI da Resolução CNS n.510/16;

Resposta: Todos os pontos abordados acima foram retificados conforme termo

Publicização dos Resultados e Sobre o Uso e Destinação do Material/Dados inserido na plataforma.

Resposta: O texto foi retirado e substituído por: "Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos durante a pesquisa, assim como ao seu final, atraves de ligações telefônicas, via email e do portfólio construído ou, se houver, o livro publicado", pág. 2/5.

Situação: pendência atendida

4.2 O como, quando e onde os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados da pesquisa, em conformidade com o artigo 17, item VI da Resolução CNS n.510/16;

Resposta: Todos os pontos abordados acima foram retificados conforme termo

Publicização dos Resultados e Sobre o Uso e Destinação do Material/Dados inserido na plataforma. Situação: pendência não atendida

Resposta: Foi adicionado o texto: "...manterei os dados da pesquisa em arquivo,

físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término, passado esse período, será o material físico incinerado e, se digital, deletado. Os participantes terão acesso a pesquisa em qualquer momento que sentirem necessidade, sendo garantido esse acesso aos resultados individuais e coletivos durante a pesquisa, assim como ao seu final, através de email e do portfólio construído ou, se houver, o livro publicado, esse último, de forma física ou virtual", pág. única.

Situação: pendência atendida

4.3 O como e por quanto tempo os dados serão armazenados e a destinação dos dados coletados após esse período (em conformidade com o inciso IV,

art.28 da Resolução CNS n.510/16).

Resposta: Todos os pontos abordados acima foram retificados conforme termo

Publicização dos Resultados e Sobre o Uso e Destinação do Material/Dados inserido na plataforma.

Situação: pendência parcialmente atendida.

Solicita-se acrescentar a destinação dos dados coletados após o período de 5 anos.

Resposta: Foi adicionado o texto: "...manterei os dados da pesquisa em arquivo,

físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término, passado esse período, será o material físico incinerado e, se digital, deletado. Os participantes terão acesso a pesquisa em qualquer momento que sentirem necessidade, sendo garantido esse acesso aos resultados individuais e coletivos durante a pesquisa, assim como ao seu final, através de email e do portfólio construído ou, se houver, o livro publicado, esse ultimo, de forma física ou virtual", pág. única.

Situação: pendência atendida

6. Novas Pendências:

6.2 Solicita-se que na Folha de Rosto, seja atualizado o número de participantes (ver item 2), pois consta 60 e não 110.

Resposta: O material foi impresso com a retificação, assinado e anexado a plataforma, pág. única.

Situação: pendência atendida

6.3 Solicita-se numerar as páginas do TCLE retificado, na forma a seguir: 1/5, 2/5, 3/5 (...) Situação: pendência atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo

aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle3_final.pdf	07/09/2022 20:53:31	JOSIMEIRE DE OMENA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_final.pdf	07/09/2022 20:51:21	JOSIMEIRE DE OMENA LEITE	Aceito

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1933701.pdf	13/08/2022 10:29:54		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	02/08/2022 13:44:35	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionarioparaprofessores.pdf	02/08/2022 13:43:17	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOFAMILIARES.pdf	02/08/2022 13:37:29	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOCIDADAOSSANTENENSES.pdf	02/08/2022 13:36:49	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartarespostaaoCEP.pdf	02/08/2022 13:35:17	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAODEIMAGEMESOM.pdf	02/08/2022 13:33:33	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/08/2022 13:33:05	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico /	PUBLICIZACAOEDESTINACAODOSRESULTADOS.pdf	02/08/2022 13:32:02	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito

Biorepositório / Biobanco				
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/07/2022 21:14:30	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DOUTORADO.pdf	02/07/2022	EDILANIA ROCHA	Aceito
/ Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO.pdf	21:06:57	OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_instituicao_Infraestrutura.pdf	17/05/2022 10:37:26	EDILANIA ROCHA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 08 de setembro de 2022

Assinado por:

Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão (Coordenador(a))