

DIÁLOGOS INTRODUCTORIOS SOBRE LA FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE
LAS DOCENTES DE PRIMARIA EN EL ALTO SERTÃO PARAIBANO (1970-1980)

*DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO ALTO SERTÃO PARAIBANO (1970-1980)*

*INTRODUCTORY DIALOGUES ON THE TRAINING AND PERFORMANCE OF
PRIMARY TEACHERS IN THE ALTO SERTÃO PARAIBANO (1970-1980)*



Rozilene Lopes de Sousa ALVES¹
e-mail: rozilene.lopes@professor.ufcg.edu.br



José Wanderley Alves de SOUSA²
e-mail: jose.wanderley@professor.ufcg.edu.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

ALVES, R. L. S.; SOUSA, J. W. A. Diálogos introductorios sobre la formación y desempeño de las docentes de primaria en el Alto Sertão Paraibano (1970-1980). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023105, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18678>



- | Enviado el: 22/06/2023
- | Revisiones requeridas el: 10/08/2023
- | Aprobado el: 05/10/2023
- | Publicado el: 13/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras – PB – Brasil. Profesora de Enseñanza Superior. Doctorado en Educación (UFS).

² Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras – PB – Brasil. Profesora de Enseñanza Superior. Doctor en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP-CAr).

RESUMEN: Este artículo discute la historia de la profesión docente, a través de memorias de expresión oral, de profesoras/docentes que actuaron en la enseñanza primaria, en escuelas del Alto Sertão Paraibano. Delinea aspectos teóricos e históricos de la formación de profesores legos en Brasil, con especial atención a la segunda mitad del siglo XX. La metodología del estudio se centra en los documentos. El corte histórico se circunscribe entre los años 70 y 80 del siglo XX. Tal demarcación temporal se justifica por la creciente creación e implantación de escuelas públicas en el Sertão de Paraíba en el período mencionado. El corpus de investigación está formado por profesoras legas que trabajaron en escuelas de esta región geográfica, entre los años mencionados. El estudio busca contribuir a la comprensión de cómo se constituyó y consolidó la profesionalización docente de los docentes colaboradores, a partir de la escucha, la escritura y el análisis de sus historias de vida.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación Brasileña. Profesionalización Docente. Maestras Legas. Sertão Paraibano.

RESUMO: O presente artigo discute a história da profissão docente por meio de memórias de expressão oral de professoras que atuaram no ensino primário em escolas do Alto Sertão Paraibano. Delineia aspectos teóricos e históricos da formação de professores leigos no Brasil, com especial atenção para a segunda metade do Século XX. A metodologia do estudo é de caráter documental focada. O recorte histórico está circunscrito entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Tal demarcação temporal justifica-se pela crescente criação e implantação de escolas públicas no Sertão paraibano no período citado. O corpus da pesquisa é constituído por professoras leigas que atuaram em escolas desta região geográfica entre os anos supracitados. O estudo busca contribuir para a compreensão de como se constituiu e consolidou-se a profissionalização docente das professoras colaboradoras, a partir da escuta, escrita e análise de suas histórias de vida.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação Brasileira. Profissionalização Docente. Professoras Leigas. Sertão Paraibano.

ABSTRACT: This article discusses the history of the teaching profession, through memories of oral expression, of teachers who worked in primary education, in schools in the Alto Sertão Paraibano. It delineates theoretical and historical aspects of the training of lay teachers in Brazil, with special attention to the second half of the 20th century. The methodology of the study is focused on documents. The historical cut is circumscribed between the 70s and 80s of the twentieth century. Such temporal demarcation is justified by the increasing creation and implantation of public schools in the Sertão of Paraíba in the mentioned period. The research corpus consists of lay teachers who worked in schools in this geographic region, between the aforementioned years. The study seeks to contribute to the understanding of how the teaching professionalization of collaborating teachers was constituted and consolidated, based on listening, writing and analysis of their life stories.

KEYWORDS: History of Brazilian Education. Teaching Professionalization. Lay Teachers. Sertão Paraíba.

Introducción

En las últimas décadas, la investigación educativa histórica brasileña se ha fortalecido significativamente, especialmente en lo que se refiere a los enfoques teórico-metodológicos, basados principalmente en una historiografía más allá del enfoque positivista. Esta línea investigativa se centró en la descripción de hechos políticos, a partir del análisis de narrativas que destacaron especialmente las dimensiones políticas de la vida social, desdibujando otras posibilidades de lectura y análisis crítico del proceso sociohistórico que también se vincula con las prácticas educativas.

El giro pragmático de la investigación en la historia de la educación brasileña, en el siglo XX, pasó a tomar como una de sus bases teórico-metodológicas los fundamentos de la Historia Cultural, un movimiento historiográfico surgido en Francia en la primera mitad del siglo XX, que defendía que el tiempo histórico constituye una suma de hechos que pueden ser analizados bajo enfoques de diferentes métodos y técnicas, dando al investigador la posibilidad de recurrir a diferentes tipos de fuentes.

Desde este punto de vista, el objeto de estudio del presente trabajo es la comprensión de cómo se produjo la formación y práctica inicial y continua de las profesoras/docentes laicas que actuaron en los cuatro primeros grados de la enseñanza primaria en escuelas del Sertão de Paraíba, entre los años 70 y 80 del siglo XX. Forma parte de la Línea de Investigación en Historia de la Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Sergipe. Se inscribe en el contexto de la historia oral temática, ya que pretende contribuir esencialmente a registrar hechos inscritos en la memoria, la experiencia y la participación en los acontecimientos.

La pregunta orientadora de la presente investigación busca comprender: ¿cómo se produjo la formación inicial y permanente y el desempeño de las profesoras legas de educación primaria en las escuelas del Sertão de Paraíba entre los años 70 y 80 del siglo XX?

Para el curso de la investigación, como hipótesis para responder a la pregunta de investigación, a priori, entendemos que la formación de profesoras legas en el Sertão Paraíba entre los años 70 y 80 del siglo XX se produjo, principalmente, a través del Proyecto Logos II, y las condiciones de trabajo a las que fueron sometidos estas profesoras reflejaron los problemas vividos por la política educativa brasileña en este período histórico. marcado por deficiencias de todo tipo y, principalmente, sometimiento a los dictados de la Dictadura Cívico-Militar.

Desde esta perspectiva, el objetivo general del trabajo es comprender, a través de memorias de expresión oral, cómo se dio la formación y la práctica de las profesoras legas que

trabajaron en los cuatro primeros grados de la enseñanza primaria en las escuelas del Sertão de Paraíba, entre los años 70 y 80 del siglo XX. La demarcación de este recorte histórico-temporal se justifica porque constituye un período de efervescencia en la creación e implementación de escuelas públicas en el Sertão de Paraíba y, consecuentemente, por la consolidación y mayor búsqueda de profesionalización docente.

Comprendemos la relevancia de esta investigación debido a sus contribuciones para la comprensión histórica de la formación y las prácticas docentes en Paraíba y, consecuentemente, en la educación brasileña.

La formación de docentes legos: intersecciones entre las políticas públicas nacionales y las realidades locales

El profesor lego siempre ha estado presente en la historia de la educación pública brasileña, ya que se crearon varios cursos, programas y proyectos para tratar de erradicar la enseñanza laica en el país, a lo largo de la carrera profesional de este maestro no calificado, para que pudiera cumplir con las exigencias de la legislación educativa vigente. Por esta razón, la historia de la formación docente en Brasil es uno de los temas educativos que permean los aspectos sociohistóricos, culturales y políticos como uno de los ejes centrales para la comprensión de las cuestiones nodales que permean la historia de la educación brasileña.

Aunque el término "lego" a veces se considera peyorativo, es decir, extrañamiento o desconocimiento de una función, actividad, profesión, este era el término utilizado por el Estado, los líderes educativos, publicado en periódicos, incluso utilizado dentro de la propia escuela. En este sentido, el término lego se toma como:

[...] Cuando examinamos la cuestión del profesor "lego" hoy en día, estamos sugiriendo claramente que estamos tratando con maestros que desconocen o ignoran el trabajo que realizan y, lo que es más importante, aquellos maestros que no tienen la formación básica para enseñar un nivel o grado en particular (BRASIL, 1990, p. 43, nuestra traducción).

Es importante destacar que con la denominación "profesor lego" nos referimos a docentes no calificados, profesionales que no contaban con la formación adecuada a través de la legislación y la exigencia del Estado para llevar a cabo sus actividades, habiendo surgido, principalmente, para trabajar en áreas en las que había necesidad de maestros para trabajar en el Magisterio, sin la preparación adecuada para ello, por lo tanto, un diploma para el ejercicio de la profesión.

La discusión sobre la problemática del magisterio lego en el proceso de formación y profesionalización docente es un tema que ha suscitado diversas investigaciones, ya que corresponde a una parte significativa de la constitución de la educación nacional. En este sentido, a lo largo del siglo XX, esta discusión estuvo en boga, de manera más acentuada, ya que: "El problema de los maestros 'legos', desde la década de 1920, ha sido objeto de preocupación de los 'profesionales de la educación' y surgirá de manera más aguda a fines de la década de 1940 y, especialmente, en la década de 1960" (BRASIL, 1990, p. 40, nuestra traducción).

En lo que respecta a la preparación de los docentes, especialmente durante este período, el Decreto-Ley No. 8.777/46, refiriéndose a la Ley Orgánica de Educación Normal, instituyó el Examen de Suficiencia, que permitía que el maestro lego fuera aceptado legalmente por el sistema educativo brasileño, en la forma de "maestro autorizado". En este sentido, Rodrigues (1985, p. 45) señala que los exámenes de suficiencia deben ser realizados por maestros legos o candidatos a la docencia a través de Escuelas Normales, Institutos de Educación y Facultades de Filosofía, con el propósito de acreditar los conocimientos requeridos para la función y autorizar a dichos maestros, de manera precaria, a poder enseñar en escuelas primarias y secundarias.

A partir de 1960, la preocupación por tratar de resolver eficazmente el problema de los profesores legos en la enseñanza se concretó en todo el país, con el surgimiento de políticas educativas dirigidas a este tema. Durante este período, el Programa de Perfeccionamiento del Magisterio Primaria (PAMP) fue creado en 1963 por el gobierno federal, con el propósito de otorgar subsidios para cursos de metodologías de enseñanza dirigidos a la calificación de profesores legos, a nivel pedagógico, desarrollados directamente durante el período vacacional e, indirectamente, durante el período escolar, que brindaban la oportunidad de mayores inversiones para la formación de profesores legos en Brasil.

Los estudios indican que el número de profesores legos o profesores no calificados en Brasil en 1964 era de un contingente de 127.879 profesores, lo que representa más del 44% del número total de profesores en la gestión de clases de la escuela primaria. Según la Ley N.º 4.024/61: "Del 44% de los profesores legos, el 71,60% sólo tenía educación primaria (completa o incompleta); el 13,7% cursaba el bachillerato (completo o incompleto); 14,6%, curso de bachillerato (completo o incompleto)" (TANURI, 2000, p. 77, nuestra traducción). Por lo tanto, la mayoría de estos profesores trabajaban en la educación primaria en ese momento con solo la misma formación (la educación primaria propiamente dicha).

Tales discusiones revelan que las situaciones de enseñanza laica eran precarias y requerían un esfuerzo por parte de los docentes, especialmente de los docentes, que se encargaban, además de enseñar, de otras funciones, como la gestión, la administración y la política escolar, con todo el trabajo organizativo, funcional, administrativo y pedagógico de la institución, sin olvidar el doble o triple trabajo que acumulaban en casa. en la escuela y en otras actividades laborales. Otro aspecto importante se refiere a los bajos salarios, ya que la categoría de los docentes, incluso entre los graduados, ya recibía salarios insatisfactorios y, en el caso de los profesores legos, su situación salarial era aún más precaria, con salarios más bajos.

Si bien la Ley N.º 5.692/71 ha suscitado un importante debate sobre el problema del gran número de docentes legos en el país, especialmente en las zonas rurales, que trabajan en condiciones precarias de trabajo y de vida, la misma Ley contribuyó a respaldar el concepto de docente lego contenido en la Ley N.º 4.024/61. Además, se puede observar que tanto la Ley 4.024/61 como la 5.692/71 destacaron una visión urbana de la escuela, al prever exámenes de suficiencia para que las personas no calificadas ejerzan la profesión (RODRIGUES, 1985, p. 39).

Desde esta perspectiva, a pesar de los movimientos a favor de la cualificación de los docentes y del desarrollo de proyectos de formación de profesores legos, el problema persistió en la década de 1980. En este sentido, los numerosos proyectos implementados por el Gobierno Federal en las zonas rurales de la época, aunque parecían tener un objetivo social explícito a nivel discursivo, la mayoría de las veces, en la práctica, estaban guiados por objetivos políticos implícitos (RODRIGUES, 1985).

En Paraíba, a comienzos de los años 70, con el objetivo de implementar escuelas para atender a estas especificidades, se buscó la implementación de Cursos Normales Regionales. Durante este período, Paraíba contaba con ocho cursos normales regionales, además de un Instituto de Educación y siete Escuelas Normales.

Entre las décadas de 1970 y 1990, es fundamental destacar la importancia del Proyecto Logos II, creado en 1975 por el Gobierno Federal, a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), cuyo objetivo principal era formar profesores legos que trabajaban en el aula en los cuatro primeros grados del 1er grado. Este programa se habilitó legalmente en el nivel de enseñanza media y enseñanza, en un sistema modular de educación a distancia, que se basó en el modelo de Educación Complementaria, bajo la responsabilidad del Centro de Educación Técnica de Brasilia (CETEB).

Para comprender mejor la dimensión del Proyecto LOGOS II, en el contexto de la formación de profesores legos en Brasil, vale la pena destacar lo que Andrade (1995, p. 19) destaca, mostrando que, en 1972, en Brasil, cerca de 200 mil maestros legos trabajaban en clases de los cuatro primeros grados del primer grado. En Paraíba, específicamente, tres mil trescientos treinta y cuatro maestros eran titulados, y siete mil quinientos veinticinco eran legos.

En este contexto, el Proyecto Logos II fue implementado en varios estados de la federación, inicialmente en Piauí, Paraíba y Rondônia (entonces Territorio Federal) y, posteriormente, en otros estados, entre ellos Paraíba. El Proyecto LOGOS II estuvo bajo la responsabilidad del Gobierno Federal hasta 1981. De 1979 a 1981, LOGOS II formó parte de la Subsecretaría de Educación Suplementaria del Ministerio de Educación. A partir de 1982, pasó a ser responsabilidad de los Departamentos de Educación de los Estados donde se implementó.

Cabe destacar que la instalación de LOGOS II en los estados del Norte y Nordeste se debió principalmente a la alta tasa de analfabetismo en estas regiones, además de las precarias condiciones de enseñanza. Partiendo del supuesto de que el Proyecto LOGOS II fue creado para formar al gran contingente de profesores legos, también tenía la atribución de mejorar el LOGOS I y cumplir con las disposiciones de la Ley 5.692/71, cuyo objetivo era ampliar la enseñanza y reducir la deserción escolar, lo que se debía, en parte, a la falta de cualificación de los docentes y a la falta de condiciones en las escuelas.

También es importante destacar que, si el Proyecto Logos II tenía como propuesta el estudio personalizado e individualizado, al tener un alcance nacional, terminó dificultando a los equipos la elaboración de material capaz de cumplir con las especificidades requeridas. Uno de los principales problemas señalados por el programa fue la falta de conexión entre el curso y los problemas experimentados por el profesor que trabajaba en zonas rurales, en pequeños centros urbanos, ya que no contribuía a que el estudiante de Logos II "fuera más consciente de su papel como agente de transformación social" (GONDIM, 1982, p. 171, nuestra traducción).

El camino metodológico seguido

El marco teórico adoptado para este trabajo se basa en estudios sobre Historia y Memoria, basados principalmente en los estudios de Burke (1992), Le Goff (1998), Bosi (1994). Esboza aspectos históricos de la formación docente en Brasil, a partir de Guiraldelli Júnior (2006), Saviani (2009), Tanuri (2000), entre otros estudios. Aborda la formación y el

desempeño de los docentes en el estado de Paraíba, a partir de Andrade (1995), Araújo (2010), Gouveia (2019), Pinheiro (2002).

La base metodológica para la recolección y análisis de datos se basa principalmente en la perspectiva de la Investigación Narrativa, especialmente desde la perspectiva de Clandinin y Connelly (2011, p. 20, nuestra traducción), quienes definen la investigación narrativa como "[...] una forma de entender la experiencia", en un proceso colaborativo entre investigador e investigado. Comúnmente, este tipo de investigación consiste en recopilar historias sobre un tema determinado, de manera que el investigador pueda recopilar información para comprender un determinado fenómeno. Así, los relatos pueden obtenerse a través de diversos métodos: entrevistas, diarios, autobiografías, registro de narraciones orales, narraciones escritas y notas de campo.

La principal fuente de recolección de datos para el estudio que aquí se presenta es la narración oral, a través de entrevistas grabadas con los sujetos de investigación y transcritas *a posteriori* para los análisis adecuados, es decir, la producción de la fuente a través de la textualización de lo oral a lo escrito. Sin embargo, la entrevista no es la única fuente, también se utilizan otras como formas de ampliar la mirada, entrecruzándose con las narrativas de los sujetos para contextualizar los discursos, como documentos oficiales y colecciones privadas, como fotografías y materiales de trabajo.

Aquí denominamos a los sujetos de investigación *como docentes colaboradores*, reiterando lo que afirman Meihy y Holanda (2007, p. 20-21, nuestra traducción) cuando definen que: "El entrevistador y el entrevistado, en la situación de entrevista, deben reconocerse mutuamente como colaboradores. Debido a que la participación es espontánea, ambas partes deben mantener una cómoda posibilidad para el establecimiento de la entrevista". (grifo de los autores)

En este sentido, la historia oral temática (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020) se toma como principal recurso metodológico para escuchar y escribir los relatos de los docentes colaboradores. Este tipo de enfoque ha sido adoptado como recurso expresivo en el campo de la Nueva Historia, porque permite la reconstrucción de experiencias pasadas de grupos sociales excluidos, dando la posibilidad de registrar, oficial o no, sus acciones y vidas. La historia oral se presenta, por tanto, como la posibilidad de llenar los vacíos dejados por la historia tradicional, presentando el estudio de temas y hechos históricos que no se consideraban importantes. El objetivo no es escribir otro tipo de historia, diferente a la que utiliza fuentes escritas, sino escribir una historia más amplia y completa. Esto se debe a que:

[...] Las fuentes orales no son una alternativa a las fuentes escritas; Son otro tipo de fuente, no solo necesaria, sino esencial para hacer historia, atribuyendo a las fuentes orales un papel importante en la búsqueda de historias silenciadas y marginadas, además de posibilitar la comprensión de situaciones que no han sido suficientemente estudiadas a lo largo de la historia (ALCÁZAR I GARRIDO, 1992, p. 36, nuestra traducción).

La presente investigación asume, a través de estas vías, la perspectiva de la investigación documental porque utiliza, especialmente, memorias de expresión oral de docentes, recogidas de los colaboradores, a través de entrevistas grabadas y, posteriormente, transcritas y analizadas. Sostenemos, a través de la adopción de este sesgo metodológico, que la comprensión de la práctica y el desempeño docente, a partir de las memorias de expresión oral de los docentes, permite la intersección de hechos pasados y presentes. Vemos en estas memorias la posibilidad de (re)escribir la historia de la formación profesional, posibilitando el análisis, la comprensión y la interpretación de realidades vividas y compartidas socialmente, a partir del ejercicio de la docencia.

Las colecciones de las escuelas en las que se formaron y trabajaron los docentes colaboradores también fueron documentos indispensables para esta investigación, tales como documentos estandarizadores de creación, estructuración y funcionamiento de las escuelas en cuestión, actas, libros de matrícula, anuarios, programas de disciplina, diarios personales, fotografías, entre otros. De estas colecciones, presentamos aquí, principalmente, las entrevistas inicialmente grabadas y, *posteriormente*, transcritas y analizadas, fotografías, ilustración de materiales formativos.

Con el objetivo de delinear mejor las bases conceptuales y metodológicas del presente trabajo, se realizó una investigación en las Bases de Datos de Tesis y Disertaciones de los Programas de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB-PPGE) y de la Universidad Federal de Sergipe (UFS-PPGED). Se recogieron disertaciones y tesis que abordan la historia de la profesión docente inscrita en las trayectorias de formación y práctica docente entre los años 70 y 80 del siglo XX, y de estas, cinco abordan directamente las memorias de los docentes legos. Dichos estudios dialogan con el tema cercano al objeto de investigación que hemos esbozado para la construcción del presente trabajo, ya que utilizan conceptos clave similares para comprender el objeto de estudio aquí propuesto.

Para sistematizar los datos recolectados a partir de estos estudios, se eligieron los siguientes criterios: búsqueda en las bases de datos a través del juego descriptor – historia de la profesión docente; trayectoria de los docentes; formación docente; historia y memoria de la

profesión docente, tabulación de los trabajos seleccionados, presentación del tema, año de defensa, autor y naturaleza del trabajo (Disertación o Tesis); A partir de la selección de las obras, se procedió a organizar las producciones, descartando aquellas que no eran de interés.

A partir de la temática estudiada, se seleccionaron como universo de búsqueda los trabajos que evidenciaron, en su nomenclatura, una aproximación con el objeto de estudio: historia de la profesión docente y trayectoria de los docentes. Se leyeron los resúmenes de los trabajos registrados y catalogados, los cuales, si bien no abordan específicamente el tema, presentan, en cierta medida, aspectos que se asemejan a la presente investigación, ya sea por el enfoque en trayectorias y memorias de formación y práctica docente, o por el marco teórico asumido.

Después de este relevamiento de trabajos ya producidos sobre el tema en cuestión, avalamos como locus específico para el desarrollo de la presente investigación a las instituciones escolares de formación para la enseñanza de primer grado ubicadas en el Sertão de Paraíba, además de las escuelas de acción de los profesores colaboradores de esta investigación.

Justificamos la demarcación del recorte histórico-temporal, entre los años 70 y 80 del siglo XX, porque constituyó un período de efervescencia de creación e implementación de escuelas públicas en el Sertão de Paraíba y, consecuentemente, por la consolidación y búsqueda de la profesionalización docente, ya que la formación de docentes en Brasil era incómoda debido a los cambios en la legislación educativa y a las altas tasas de enseñanza laica

El conjunto de profesores colaboradores delimitados para la recolección de datos se constituyó teniendo como criterio principal el ejercicio de la enseñanza, en escuelas ubicadas en el Sertão de Paraíba, entre los años 70 y 80 del siglo XX.

- **Profesora Judite Lourenço de Araújo (JLA)** - nació en São João do Rio do Peixe (antes Antenor Navarro), el 20 de octubre de 1928. Asistió a la escuela primaria en la misma ciudad. Comenzó su carrera docente en Cajazeiras, en 1943, cuando realizaba la Admisión (estudios de transición entre Primaria y Bachillerato). Comenzó a trabajar en São José da Lagoa Tapada el 27 de enero de 1956, en el área urbana del municipio. En 1962 comenzó a trabajar en el Sítio Lagoa Comprida, donde permaneció hasta su jubilación en 1978.

- **Profesora Denizia Gomes de Sá (DGS)** - nació en São José da Lagoa Tapada, el 15 de marzo de 1948. Cursó sus estudios primarios y secundarios en la ciudad de Sousa - PB.

En 1969 se incorporó al sistema escolar estatal de Paraíba como maestra de enseñanza primaria, cargo que ocupó hasta 1993, cuando solicitó la jubilación. Durante el ejercicio de la docencia, cursó y culminó la educación de 2º Grado, vía curso complementario, a través del Proyecto LOGOS II, obteniendo el título de maestra de educación de primer grado. De los profesores colaboradores en esta investigación, ella fue la única que completó un curso de educación superior: Licenciatura en Geografía, en el Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Paraíba – Campus de Cajazeiras. A lo largo de su carrera docente, trabajó en el Grupo Escolar Genésio Araújo, en la ciudad de São José da Lagoa Tapada-PB.

- **La profesora Maria das Dores Araújo (MDA)** - nació en São José da Lagoa Tapada, el 15 de octubre de 1949. Estudió la Escuela Primaria en São José da Lagoa Tapada y la Escuela Secundaria integrada con el Técnico de Contabilidad en la ciudad de Coremas – PB. También realizó el Proyecto LOGOS II, obteniendo el título de maestra de primaria. De 1982 a 2007 fue maestra del primer grado del Grupo Escolar Genésio Araújo.

- **Profesora Francisca Alexandrino de Sousa (FAS)** - nació en São José da Lagoa Tapada, el 26 de agosto de 1939. Ingresó a la profesión docente a la edad de 23 años, graduándose en el quinto año de la escuela secundaria. Después de 13 años de práctica como maestra laica, completó la educación de 2º Grado, vía curso complementario, a través del Proyecto LOGOS II, estando capacitada para el ejercicio del Magisterio. Fue maestra de enseñanza primaria en el sistema escolar estatal con el Grupo Escolar de Várzea dos Martins, en el área rural de São José da Lagoa Tapada.

Con la definición de los colaboradores de la investigación, en marzo de 2022 iniciamos la ruta investigativa, y optamos por realizar entrevistas a profesoras legas. El Sertão de Paraíba fue definido como un espacio geográfico que servía para escuchar a estos maestros. Adoptando la metodología de Historia Oral, realizamos entrevistas a los colaboradores entre septiembre de 2022 y enero de 2023 en los domicilios de los entrevistados.

Fueron entrevistadas las cuatro profesoras presentadas anteriormente: las profesoras Judite Lourenço de Araújo, Denízia Gomes de Sá, Maria das Dores Araújo y Francisca Alexandrino de Sousa. Cabe mencionar que la elección específica de los colaboradores, enumerada anteriormente, se debió al conocimiento por parte de la investigadora de que estos

profesores se graduaron y enseñaron en las escuelas mencionadas y al aceptar la invitación inicial para que colaboraran en el desarrollo de la investigación aquí presentada.

Es importante destacar que el número de cuatro colaboradores se definió con base en las condiciones de transcripción y análisis de las entrevistas grabadas, transcritas y, *a posteriori*, analizadas para la comprensión del objeto de estudio de la investigación en cuestión: la trayectoria de la formación y desempeño de los docentes de enseñanza básica, con el fin de comprender los aspectos de la profesión docente y el profesionalismo. a partir de la comprensión de la trayectoria profesional de los docentes del Sertão de Paraíba y sus actuaciones en la educación primaria, en el período comprendido entre los años 70 y 80 del siglo XX.

Así, para realizar las entrevistas a los docentes colaboradores, se utilizó una "pregunta de corte", con el fin de marcar en las narrativas de todos los colaboradores "[...] los motivos, contextos, razones y circunstancias" que marcaron la formación y la práctica en la docencia en el período y locus investigados (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 47, nuestra traducción). Desde esta perspectiva, orientamos nuestras entrevistas por la siguiente "pregunta de corte" a los colaboradores: ¿Cómo se dio su formación y trabajo como docentes en el Sertão de Paraíba entre los años 70 y 80?

En este sentido, se utilizaron tres momentos para la realización de la entrevista y, consecuentemente, de la recolección de datos: la "preentrevista", como condición preparatoria para la grabación, que consistirá en el contacto y selección de los colaboradores y la selección y prueba de los materiales a ser utilizados para la recolección de datos. Para ello, inicialmente, se presentaron de forma simplificada las intenciones, objetivos y procedimientos para la realización de la investigación, permitiendo a los colaboradores decidir si participar o no en la investigación.

El "postentrevista" consiste en los procedimientos de materialización, verificación de los textos grabados con los colaboradores y la debida autorización para el uso y publicación de los datos a través de la "carta de cesión" de derechos de autor, de acuerdo con los términos expresados en el proyecto presentado y aprobado por el Comité de Ética del Centro de Formación Docente de la Universidad Federal de Campina Grande. vinculado a Plataforma Brasil³. Sólo después de la constitución del *corpus* documental se desarrollaron los análisis de las entrevistas.

Las narraciones fueron cruzadas con otros documentos oficiales, como normas,

³ Parecer CPE-CPE-UFCG 6.035.150, de 22 de agosto de 2022.

cuadernos y fotografías, buscando establecer conexiones entre lo recordado/vivido y lo guardado/documentado, así como archivos personales, fotografías que albergan la memoria de la formación y el desempeño docente en el período estudiado.

Las entrevistas grabadas y transcritas constituyeron una base documental para comprender la trayectoria profesional de los docentes colaboradores, sus procesos formativos a lo largo del ejercicio de la profesión y las relaciones que establecieron con las comunidades en las que trabajaron; los conocimientos construidos en relación al trabajo cotidiano, las estrategias elaboradas para superar las dificultades y el papel que desempeñaron en el proceso de escolarización de la población de estos municipios en el período abordado. El análisis bibliográfico y documental relevante para la realización del trabajo también fue parte integral de la metodología.

Después de las transcripciones de las entrevistas, se realizó el tratamiento de textualización de la fuente oral para la escritura de manera que pudiéramos tener este documento para su análisis. Ya debidamente transcritos, en una tercera reunión, en marzo de 2023, los textos fueron presentados a los colaboradores para su aprobación y firma de las cartas de cesión de derechos de uso de la información para esta investigación.

En términos generales, todos los docentes entrevistados ven su rol en la Educación en los espacios en los que trabajaron y entienden que sus discursos servirán para contribuir y perpetuar la historia de la profesión docente de la que forman parte. En este sentido, en el contexto de este trabajo, elegimos la Historia Oral Temática, ya que esta modalidad es la que más se acerca a las expectativas académicas que fusionan la Historia Oral con la documentación convencional. Es decir, el carácter documental se debe a las entrevistas, que constituyen el hilo conductor de este tipo de abordajes.

El camino metodológico trazado nos permitió comprender que la investigación académica, para nosotros, especialmente en el campo de la Historia de la Educación, requiere cuidado y cautela en el tratamiento de las fuentes. Es sabido que ya se ha ampliado mucho con relación a lo que puede ser utilizado como fuente para el análisis de un estudio historiográfico.

Entendemos, por lo tanto, que el estudio de la carrera docente favorece la comprensión de cómo se desarrolló el curso de formación y desempeño profesional de los docentes de los cuatro primeros grados del primer grado de las escuelas del Sertão de Paraíba. Es posible, sobre todo, comprender que las historias vividas en la educación local por los colaboradores pueden cruzarse con la historia educativa brasileña y permitirnos reflexionar sobre la estructuración del campo educativo brasileño a lo largo de su historia.

De esta forma, fue posible analizar el proceso de escolarización de los docentes, y hacer un cruce de las narrativas, en una perspectiva diacrónica, con la historia de la educación y la expansión de la escuela primaria en Brasil, pero también sincrónica, buscando comprender ese momento específico vivido por ellos en ese lugar. Es decir, cuando hablan de la escuela, del maestro, de las condiciones en las que estudiaron, ¿qué significa esto para ellos en sus recuerdos? Estos relatos del pasado ya no son el pasado en sí, sino una reconstrucción de la memoria en la que hay una selección de lo que salió a la superficie, un olvido necesario, porque recordar el pasado para otro significa tomar decisiones pensando en lo que este otro quiere o puede escuchar, compartir estos recuerdos.

Entre cuentos y recuerdos, los significados de "ser profesora"

La Historia de la Educación vive en la memoria de los docentes que, a diario, se involucran con alegrías, logros, dificultades y aspiraciones de la profesión, cuando enfrentan desafíos en sus prácticas pedagógicas, para los cuales muchas veces no están preparados. Por todo ello, es fundamental acercarse y escuchar lo que tienen que decirnos, como ilustra Freitas (2000, p. 12, nuestra traducción):

Así, a medida que cuentan sus historias, descubrimos un nuevo significado en las calles, en los edificios, en las rejas de las ventanas, en las fachadas de las escuelas [...]. Estas voces se multiplican a partir de las voces de los narradores que encuentran en sus recuerdos, a otras personas que han transitado en estos escenarios, dándoles nuevos significados.

El fragmento analítico que aquí se presenta nos avala el privilegio de escuchar y escribir de los sensibles, que marcó la profesión elegida por los narradores, que fue y es algo de gran protagonismo en sus vidas. Asumen, en esencia, ser MUJERES Y PROFESORAS, es decir, la profesión las caracteriza fuertemente como símbolo de empoderamiento femenino.

El inicio de la carrera es caracterizado por los maestros narradores como un momento en el que se les ofreció la "oportunidad" y el logro a través de sus esfuerzos por enseñar. La elección de la docencia significó para ellos el inicio de una profesión muy deseada, además del logro de la independencia económica.

De acuerdo con Assunção (1996, p. 14, nuestra traducción), cuando el "discurso de la vocación" se presenta como absoluto, otros callan, porque es concluyente, trae la idea de algo innato, de una fuerza interna que guía a las personas a una determinada profesión. Sin embargo, lo que se puede observar en el relato de los docentes colaboradores de este estudio es que el "querer ser docente", si en un primer momento se presenta como una vocación, *a posteriori*, se

expande, como "un deseo" influenciado por cuestiones externas, por decisiones propias que contradicen otros "proyectos de vida" que fueron diseñados para ellos por la familia, principalmente. En este caso, la decisión de trabajar como docente se caracteriza como una vocación, pero va más allá de esta concepción, tal y como nos cuentan los profesores colaboradores

El comandante Jacob era el jefe político de Antenor, y le prometió a papá que me conseguiría un trato [...]. Luego me prometió conseguirme un trato. Tanto es así que cuando lo hizo yo no tenía la edad suficiente, así que aumentaron (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022, nuestra traducción).

Cuando regresé a São José con el Gimnasio, hubo un proceso de selección en el Centro de Formación de Profesores de Sousa. Era una preparación para las profesoras legas. Mi padre me consiguió un lugar en 1965 de los políticos de la región [...]. Cuando terminamos, mi clase de NOVENTA Y SEIS ALUMNOS, en 1969, invitamos al gobernador de Paraíba, João Agripino, a ser el padrino de la clase [...] y en el discurso dijo que el profesor que había terminado el curso podía buscarlo y él lo nombraría para enseñar en el estado [...]. Mi nombramiento se oficializó el 20 de noviembre de 1969, por nominación, para trabajar en el Grupo Genésio Araújo, aquí en São José, que se inauguraba [...]. Esta nominación fue muy importante, porque estaba empezando a ganar mi propio dinero (DENIZIA GOMES DE SA, 2022, nuestra traducción).

Siempre quise ser maestra. Creo que cuando nacemos, nacemos con eso es cómo puedo decir [...] con vocación, porque me costó mucho estudiar, porque vivía en una hacienda, muy lejos de aquí en São José, aun así, tenía la intención de ser maestra (MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023, nuestra traducción).

TENÍA MUCHAS GANAS DE SER MAESTRA PORQUE QUERÍA ESTUDIAR, estaba estudiando no sabía ni para qué, qué quería ser, así que lo elegí, que era enseñar para ser respetada en la ciudad (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023, nuestra traducción).

Las historias de vida analizadas permiten percibir una diversidad de razones que llevaron a los narradores a elegir la profesión docente. Si, en las narrativas analizadas, los docentes asumen la docencia como una "vocación", percibimos que esta elección profesional sufrió influencias externas que motivaron el sentimiento de "querer" ejercer la profesión docente, tales como: la buena experiencia escolar en la infancia, la influencia familiar, la indicación por parte de políticos influyentes de la época, además de la representación social de la profesión docente, es decir, el estatus social.

Las razones que conducen al desempeño de la profesión docente varían, como explica Gonçalves (1992, p. 162, nuestra traducción):

Los estudios han demostrado que existen múltiples razones por las que se elige la docencia como profesión, con factores materiales y estrictamente profesionales que contribuyen a esta decisión. Ambos aspectos están siempre presentes en la elección de la carrera, y el predominio de uno sobre el otro es el resultado de condiciones individuales y circunstanciales.

Se puede apreciar a partir de las narrativas de los docentes colaboradores, al mismo tiempo que demostraron el deseo de ejercer la profesión docente desde temprana edad, también revelan las razones que los influyeron para "soñar con ser docentes". Gonçalves (1992), al abordar el tema a partir de un estudio realizado con 32 maestros de enseñanza primaria a través de entrevistas, hace la siguiente observación:

Los maestros cuya "vocación" los llevó a elegir una carrera en la educación primaria dijeron que en su decisión de elegir el "soñar siempre con ser maestros", "el gusto por la profesión" y el "gusto por trabajar con niños" pesaron en su decisión de elegir. Como se puede ver fácilmente, son razones subjetivas las que determinan la elección profesional, correspondiente a un determinado imaginario personal y social, que puede haber inducido a esta profesión, más que una motivación intrínseca. El resto continuó su carrera docente en la educación primaria, principalmente por la "falta de otras alternativas profesionales" o por "razones económicas" (GONÇALVES, 1992, p. 163, nuestra traducción).

Así, es posible observar una aproximación del estudio de la autora con las entrevistas analizadas en cuanto a los motivos que influyeron en estos cuatro docentes para desear la profesión docente, ya que los discursos van desde la "vocación" hasta el "sueño fomentado", expresándose a veces explícitamente, a veces implícitamente, a través de sus narrativas.

Los colaboradores del presente estudio también avalan que la profesión docente, especialmente para las mujeres, abrió la perspectiva de una actividad remunerada que posibilitó la independencia financiera. Así, en algunos casos, la carrera docente se convirtió, para quienes vivían en zonas rurales, en la posibilidad de seguir un camino distinto al trabajo agrícola. Para quienes vivían en el área urbana, ingresar al mercado laboral tampoco fue una tarea fácil. Esto es lo que revelan las narrativas analizadas:

Cuando daba clases en el MOBRAL, el dinero no alcanzaba para nada, solo podías comprar sardinas, comprarlas y llevártelas a casa (risas). Los maestros no eran valorados. Entonces Zé Almir dijo que más tarde me daría algo mejor y me sacó de la docencia (/). Solo valoran a la gente de fuera, y ni siquiera han dado empleo (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022, nuestra traducción).

Mi nombramiento se oficializó el 20 de noviembre de 1969, por nominación, para trabajar en el Grupo Genésio Araújo, aquí en São José, que se estaba abriendo. Este nombramiento fue muy importante, porque yo estaba

empezando a ganar mi propio dinero, porque mi padre y mi madre no estudiaban y él, principalmente, MI PADRE, me dio las condiciones para estudiar, incluso estudiando en casa de mis primos (+) (DENIZIA GOMES DE SÁ, 2022, nuestra traducción).

Antes de ser contratada por el Gobierno, pasé un año como voluntaria, convocada por María Marques y ella me recompensó por ayudar con el trabajo, hizo una cuota y me gratificó para ayudar con los estudiantes. A continuación, el Sr. José Almir conversó con el Diputado (+) ESE CORTO, Soares Madruga (MARIADAS DORES ARAUJO, 2023, nuestra traducción).

Me gustaba mucho el dinero, ser profesora, pero me gustaba más el dinero (risas), me alcanzaba para vivir, me servía para sobrevivir, también me gustaba ser profesora, pero me gustaba más el dinero que estoy sobreviviendo hasta el día de hoy. Y en esa época era difícil para una mujer conseguir trabajo, yo llegué antes que Judith (FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023, nuestra traducción).

Así, entrar en una profesión sin necesidad de preparación previa, es decir, sin formación específica, y que aun así ofrecía cierto prestigio social, se convirtió en una buena opción profesional. Como considera Alencar (1993, p. 187, nuestra traducción), al referirse específicamente a las profesoras laicas:

Objetivamente, una mujer joven o ama de casa solicita el puesto de maestra para satisfacer, fundamentalmente, una doble necesidad: una de carácter económico, consciente, individual; el otro de carácter social, colectivo, culturalmente sentido, aunque no explicado. Profesionalmente no cualificado, acepta pasivamente las condiciones que se le proponen e imponen.

Con respecto a la feminización del magisterio, Almeida (1998), al abordar este tema, observa que entre finales del siglo XIX y el siglo XX se produjo una importante entrada de mujeres en la docencia, justificada inicialmente por el aumento cuantitativo en el campo educativo. El discurso ideológico que siguió a esta feminización de la enseñanza estuvo constituido por el hecho de que la enseñanza estaba vinculada a las ideas de domesticidad y maternidad. Así, el cuidado de los hijos y la educación era una misión femenina, por lo que el magisterio demostró ser un lugar femenino por excelencia. El autor afirma además que:

Los atributos del matrimonio, la domesticidad y la maternidad continuaron siendo un aval para el ejercicio de la enseñanza por parte de las mujeres a través de las visiones masculinas (y también algunas femeninas), provenientes de sectores sociales, políticos y oficiales que dictaban las normas vigentes en ese momento. La concepción de la maternidad y el énfasis en ser femenina en el cuidado de los hijos permitieron indirectamente el tránsito de las mujeres del espacio doméstico al público (ALMEIDA, 1998, p. 118, nuestra traducción).

De acuerdo con el diseño de la Ley, la madre y la maestra debían instruir en la formación

de valores morales: el papel de madre le permitía desarrollar la maternidad cívica, función pública ejercida en el hogar. El espacio escolar, por otro lado, debe ser un espacio para el trabajo asalariado fuera del hogar. Pensando desde esta perspectiva, Almeida (1998, p. 62, nuestra traducción) señala que:

Se entiende que el ejercicio de la docencia representaba una extensión de las funciones maternas y que la instrucción y educación de los hijos se consideraba aceptable para las mujeres: en ese momento el trabajo más atractivo para las mujeres alfabetizadas de clase media (...) ser maestra en opinión de gran parte de la sociedad (...) era la profesión ideal (...).

A partir de entonces, la profesión del magisterio se convierte, como deber, en un sacerdocio, y la mujer educadora, en una escultora de carácter, ya que, en teoría, la paciencia, el afecto y el sentimiento son propios del alma femenina. De acuerdo con Louro (2007), al analizar estas representaciones, no solo se están analizando indicios de una posición femenina, sino que se está observando directamente un proceso social a través del cual se produce una posición determinada. La profesión de la enseñanza, al estar por tanto feminizada, sirvió para adoctrinar el carácter de los niños en los primeros años, como atestiguan los narradores:

Nadie sabía leer, escribir ni rezar. Un chico de 16 años que no sabía hacer la señal de la cruz (+). También en este caso se trataba de un descuido por parte de los padres (JUDITE LOURENÇO DE ARAUJO, 2022, nuestra traducción).

El estudiante era bueno, estaba interesado, no tenía esa facilidad. Era una enseñanza rígida, tenía que hacer los deberes, o me castigaban. Y la relación entre los alumnos era muy buena, participaban los padres, no teníamos estas reuniones como hoy, pero siempre que nos encontraban en la calle nos preguntaban por su hijo, por su comportamiento. Si el hijo peleaba, nos decía que lo castigáramos. El padre que no cuidó a su hijo pendenciero, al año siguiente, la escuela ya no lo aceptaría. Y luego me quedé sin escuela (DENIZIA GOMES DE SÁ, 2022, nuestra traducción).

En ese momento las aulas eran enormes y los estudiantes eran respetuosos. Su familia también respetaba a la maestra [...]. Y ahí nos enfocamos mucho en ese alumno si tenía dificultad en esta parte [...]. Este estímulo para descubrir el interés del niño proviene del maestro. No todos los profesores se preocupaban por observar el interés del alumno. Era mucho de cada profesor, no era de cada profesor el que tenía esta atención al alumno [...] Yo (+) Sé que no, creo que hice mi parte (MARIA DAS DORES ARAUJO, 2023, nuestra traducción).

Ellos querían estudiar; yo seguía la vida de los alumnos dentro y fuera del aula, tenía orden, mi hija (+) yo hacía de todo, cocinaba, limpiaba, por eso sabía de todo. Y yo sabía cuándo ellos estaban avanzando, yo sabía cuándo yo arañaba la pared y la apagaba. El estudiante fue entrenado para tener una carrera, decidió [...]. Es, en el futuro, qué carrera quería seguir

(FRANCISCA ALEXANDRINO DE SOUSA, 2023, nuestra traducción).

Así, ser maestra se consagró, como dicen las narradoras, a lo largo de las décadas, en la posibilidad de un ejercicio profesional ligado a la misión de las mujeres como educadoras. De esta manera, las mujeres se convirtieron en profesionales sin desviarse de su vocación materna.

También es fundamental destacar que el ingreso en la enseñanza primaria, tal y como narran los profesores colaboradores de este estudio, se recuerda con gran ilusión y orgullo. El inicio profesional estuvo marcado por el hecho de que no tenían formación pedagógica, pero también por cuestiones relacionadas con "ser mujer". En general, estos docentes buscaron en la carrera docente el cumplimiento de la "misión materna", combinada con la posibilidad de profesionalizarse. Desde este punto de vista, corroboramos lo que afirma Almeida (1998, p. 94, nuestra traducción):

Los testimonios de los docentes nos permitieron recuperar fragmentos de su historia y de la historia de su profesión que no agotan lo mucho que aún queda por contar sobre ellos y para ellos. Esta memoria mostraba a mujeres comprometidas con el desempeño de un trabajo en el que el gusto por los hijos, el amor por la profesión, la vocación, las cualidades proclamadas por el discurso social y por el poder público, no se desprendían de la competencia necesaria para su desempeño. La recuperación de sus recuerdos significó desvelar la vida de las mujeres del pasado y de toda una categoría profesional.

Las narrativas de las docentes tomadas como materia prima para la realización de nuestra investigación demuestran que crearon, en la cotidianidad de sus prácticas, nuevas formas de registrar y comprender a sus estudiantes, resignificando el desempeño. Revestidos de afecto y del "poder de autoridad" que concebían tener, además del reduccionismo de las exigencias oficiales exacerbadas, veían en sus estudiantes, aquellos que buscaban el conocimiento a través de sus prácticas docentes, una existencia propia, ya que vivían, y también aprendían, en los más diversos contextos cotidianos que experimentaban. No solo actuaron como repetidores de los métodos y técnicas de enseñanza vigentes en el momento en que impartieron enseñanza, sino que crearon y recrearon formas de estar en el espacio escolar, a pesar de las muchas limitaciones y dificultades enfrentadas.

Esta dimensión de la enseñanza inscrita en la memoria de los docentes colaboradores nos permite ver que las experiencias compartidas por ellos mueven las relaciones humanas como materia prima para transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, a partir de contextos y prácticas educativas. Estas experiencias compartidas permiten comprender que las relaciones que establecen, a partir de la enseñanza, con los estudiantes y la comunidad en general, mueven la praxis cotidiana entre asignaturas hacia las transformaciones que son

indispensables para el aseguramiento de la ciudadanía.

Conclusión

La comprensión de la práctica docente a partir de las memorias de expresión oral de los docentes, como la que aquí se presenta, permite la intersección de hechos pasados y presentes. Vemos en estas memorias, por lo tanto, la posibilidad de (re)escribir la historia de la formación profesional, posibilitando el análisis, la comprensión y la interpretación de realidades vividas y compartidas socialmente, especialmente a través del ejercicio de la docencia.

Estas memorias no derivan de relatos aislados, ya que son relatos singulares, en los que el sujeto es concebido como una figura histórico-discursiva producida por los archivos que derivan de/a través del lenguaje. Son historias construidas a partir de la práctica cotidiana, la colaboración, las experiencias compartidas, la participación en diversas actividades, la toma de decisiones y el desarrollo de responsabilidades sociales y políticas. Se trata de relaciones sociales que se establecen, a partir de las condiciones concretas de trabajo de la época, situando sus voces en relación con el sentido y la significación que se les da a su propio trabajo y al contexto histórico, político y económico en el que se insertaron.

A través de las narrativas, es posible construir relatos singulares, que se entrecruzan con las memorias colectivas. Los relatos construidos en la práctica de la vida cotidiana, en la colaboración de estos sujetos, en las experiencias compartidas, en la participación en diversas actividades, en la toma de decisiones y en el desarrollo de responsabilidades sociales y políticas, pueden producir acontecimientos históricos, que serán consolidados y ampliados por estos narradores particulares, que tejen el relato, dibujando las representaciones sociales.

Nos damos cuenta, por tanto, de que es posible comprender el hilo conductor de la profesión docente escuchando y analizando las voces de estos sujetos singulares, en este caso los docentes colaboradores de esta investigación, a partir de la comprensión de los problemas y perspectivas inscritos en la formación y práctica de estos docentes.

A través del bordado de las historias de vida de "estos maestros" vemos que, a través de los hilos de la memoria, es posible tejer el encuentro entre el pasado y el presente. Rescatar sus voces, la mayoría de las veces, silenciadas por la historia "oficial" de la educación brasileña, es refrendar que escuchar y escribir esas historias comunes, que no forman parte de los tratados históricos, es necesario para conocer sus importantes contribuciones para el conocimiento de momentos significativos en las trayectorias de formación y actuación de las profesoras legas en

el Sertão de Paraíba. que no pueden ser ignorados en acciones que se centran en los problemas y perspectivas de un proyecto educativo brasileño que se basa, sobre todo, en estudios de carácter histórico.

Es necesario, por lo tanto, rescatar estas narrativas singulares, para refrendar la contribución que los docentes brasileños, de las más diversas regiones del país, han hecho al diseño de un modelo educativo nacional indispensable para la educación ciudadana, tan deseada por todos nosotros.

REFERENCIAS

ALCÁZAR I GARRIDO, J. del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992.

ALENCAR, J. F. de. A professora “leiga”: um rosto de várias faces. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANDRADE, J. P. **Projeto Logos II na Paraíba: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica**. 1995. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

ARAÚJO, R. M. de S. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ASSUNÇÃO, M. S. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BRASIL. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez; Brasília, SENEb, 1990 (Cadernos SENEb, 3).

BURKE, P. (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CENTRO DE ENSINO TÉCNICO DE BRASÍLIA (CETEB). **Logos II: Série 26 – Técnicas de Preparação de Material Didático**. Módulo 2. 4. ed. revista Brasília, 1986/1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

FREITAS, M. T. de A. **Memórias de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFIF, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. História da Educação. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

GONDIM, M. A. D. R. **O Projeto LOGOS II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

GOUVEIA, C. T. G. de. **A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT. L. **Memórias e Narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

PINHEIRO, A. C. F. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

RODRIGUES, J. R. T. **Magistério Leigo Rural do Piauí**: Concepções e Práticas. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No se aplica.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Aprobación ética: Dictamen-CPE-UFCG 6.035.150, de 22 de agosto de 2022.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Alves, R. L. S.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción de artículos y revisión crítica de contenidos intelectuales importantes; Sousa, J.W.A.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción de artículos y revisión crítica de contenidos intelectuales importantes. Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

