

# **APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA**

## **Eixo Temático V: Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas**

Maria de Fátima Araújo – UFRN  
Maria da Conceição Passeggi – UFRN  
Teresa Sarmento – UMINHO

O trabalho apresenta uma pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e tem como objetivo contribuir para a discussão sobre a formação de professores da infância a partir de um exercício de reflexão sobre a construção da identidade pessoal/profissional e do papel das aprendizagens ao longo da vida (aprendizagens formais, não formais e informais).

A discussão sobre as aprendizagens ao longo da vida (Alheit & Dausien, 2006; Ghanem & Trilla, 2008; Gohn, 2008; Lima, 2007) vem ocupando, nos últimos trinta anos, e especialmente na última década, um espaço significativo no cenário da formação como dimensão estratégica e funcional e como um princípio diretor que garanta a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem.

Partimos do seguinte pressuposto: se a formação e a construção da identidade do professor se dá em processo e ao longo de toda a vida, qual será, então, o papel dessas aprendizagens na formação do professor da infância?

Essas três dimensões de aprendizagens e conhecimentos constitutivos do processo de formação “no curso de uma vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008) são aqui incorporadas no conceito de aprendizagem biográfica por entendermos que ele tem a capacidade de integrar as experiências vividas no interior das instituições e fora delas, bem como de atribuir sentido às aprendizagens informais, além de contribuir para “modelar as representações das “biografias” no quadro das quais os sujeitos interpretam suas experiências e produzem seu próprio sentido biográfico” (Alheit & Dausien, 2006, p.186), o que os referidos autores denominam de biografização.

A biografização refere-se ao fato de o narrador apropriar-se de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, sócio – historicamente situado, para se colocar, ou colocar o outro no centro da narrativa como protagonista de um enredo (PASSEGGI, 2011).

Consiste, ainda, em considerar os processos individuais de formação, rompendo com a organização disciplinar e o estabelecimento de programas de formação iguais para todos, propostos pelas instituições formadoras, o que, por um lado, contribui para aprofundar a análise dos processos de formação e aprendizagem e, por outro, conduz a um questionamento da capacidade da escola e, mais amplamente, das instituições de ensino e de formação, a levar em consideração a dimensão biográfica da educação sob seus diferentes aspectos (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Nesta linha, importa perceber como é que cada sujeito vai (re)construindo a sua identidade, numa interação constante com outros e com as situações de vida. Parte-se do princípio de que cada professor é um agente ativo na sua própria construção identitária; isto não quer dizer que essa construção seja um ato individualizado, pois ela realiza-se num coletivo social, na relação com outros profissionais, com as crianças, com as comunidades.

Claude Dubar (1997, p.105) considera identidade como sendo “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições”. Partimos, portanto, do entendimento de que a identidade, quer no âmbito pessoal, quer no profissional, e aqui não pretendemos operar esta ruptura, não se faz, senão por um processo de constantes construções e desconstruções que o sujeito, histórico, político e socialmente situado, estabelece consigo mesmo, com seu processo de formação e desenvolvimento profissional e com os outros, e que, portanto, “requer sempre a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (SARMENTO, T 2009, p.48).

Neste sentido, por não se constituir num processo solitário, embora não possamos deixar de considerar a subjetividade do sujeito, a construção da identidade profissional corresponde sempre a um processo inter e intra pessoal e “desenvolve-se em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar" (ibidem).

Sem perder de vista a dimensão coletiva da construção da identidade profissional, é importante levar em consideração que este não é um processo homogêneo, ou seja, que se desenvolve da mesma forma para todos os indivíduos. Mesmo que estes compartilhem o mesmo espaço de trabalho, o pertencimento ao grupo, é sempre bom ter em mente a ideia de uma identidade plural (SARMENTO, T 2009).

A incursão numa perspectiva biográfica permite-nos desocultar muitos dos meandros e das estratégias que cada um desenvolve, bem como do sentido que tem de si, enquanto pessoa e profissional.

O trabalho aqui apresentado tem como objeto de estudo a formação ao longo da vida e a construção da identidade de professoras da infância<sup>1</sup>, e como instrumentos de análise, narrativas em forma de memoriais descritivos, produzidas por cinco professoras para atender uma exigência institucional quando da realização de concurso público para professor efetivo do Núcleo de Educação da Infância-NEI/CAp/UFRN.

O memorial descritivo traz uma reflexão individual e geralmente é destinado a um concurso público – como é o caso dos memoriais tomados para estudo nesta pesquisa. Nessa exigência institucional, prática comum em universidades brasileiras, coloca-se no “palco” o sujeito, e faz-se uma convocatória a esses atores/autores a dizer quem são, a falar de suas trajetórias de vida e de formação, a buscar sentido e a traçar os caminhos que os conduziram até a sala de aula, por meio da escrita e defesa pública de seus memoriais. Quanto ao exercício de escrita do memorial, vejamos o que mencionaram três professoras/colaboradoras da pesquisa:

Então, no início eu fiquei um pouco apreensiva pra poder escrever, mas conforme eu fui escrevendo, fui resgatando a minha história profissional, desde a época que entrei no curso de pedagogia, como foi que eu escolhi o curso de pedagogia, aí isso foi despertando em mim um gosto, uma vontade muito grande de continuar a escrever. E no final eu usei uma metáfora de uma poesia de Cecília Meireles que tem muito a ver também com a minha história, então assim, foi prazeroso neste sentido, no sentido de poder resgatar minha história e de refletir sobre ela, me emocionei muitas vezes, eu fui escrevendo e fui me emocionando muitas vezes, chorando, recordando fatos tão significativos e que

---

<sup>1</sup> A nossa opção pelo termo professoras da infância se justifica pelo fato de estas professoras transitarem tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental na instituição, e quanto ao gênero, por todas serem do sexo feminino.

nos constituiu como profissionais que somos (excerto da reflexão feita por Cibele no grupo de discussão).

Bom, o exercício de fazer o memorial para mim foi um exercício de autoconhecimento, foi a atividade mais prazerosa pra mim do concurso porque eu sempre gostei muito de escrever e foi a única tarefa que eu pude conciliar com a literatura. Porque as outras não, muito burocráticas, currículo, projeto de atuação, enfim. Essa eu pude recorrer à literatura para significar um pouco do que era essa professora [...] e aí eu escrevi com muito prazer, me emocionei também do decorrer desse processo [...]. Pude assim também fazer um exercício de auto reflexão e pensar se eu realmente queria ser professora dessas crianças. (excerto do memorial de Danielle, 2010).

O Memorial me permitiu como profissional elencar todas as atividades realizadas desde a infância até os dias atuais e perceber que esse período inicial de vida marcou profundamente minhas escolhas futuras, como ser professora. Refletir sobre o que foi feito, saber o que deu certo e o que não deu [...]. Todas essas questões me fizeram pensar nas posturas futuras que devo assumir diante da assunção de um cargo tão importante como o que estou concorrendo (excerto do memorial de Rebeca, 2010).

Pelas palavras de Cibele, Danielle e Rebeca, podemos perceber que, para além do cumprimento de uma exigência institucional, a escrita do memorial funcionou para estas professoras como um exercício de autoconhecimento, um instrumento de resgate de suas histórias profissionais e de avaliação e balanço dessas trajetórias permitindo, ainda, uma reflexão de suas ações passadas e uma projeção das ações futuras como professoras do NEI.

As “escritas de si” nesses memoriais foram objeto de reflexão coletiva e compartilhada num grupo de discussão (Weller, 2006), no qual as professoras puderam falar de si, dos sentimentos despertados e experienciados na escrita dos mesmos e trouxeram à tona questões não contempladas na escrita, mas que emergiram das discussões em grupo.

Os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 50 do século passado, mas, foi somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um “tratamento ou pano de fundo teórico – metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa” (WELLER, 2006, p. 244).

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1984) e se desenvolveu à luz das contribuições do método (auto)biográfico (Ferrarotti, 2010; Delory-Momberger, 2008; Passeggi, 2006, 2010; Souza, 2004, 2010; Sarmiento, T 2002, 2009).

A abordagem biográfica a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas configura-se, segundo Souza (2004), como um processo de conhecimento: um conhecimento de si, das relações que o sujeito estabelece com seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida, revelado através da subjetividade, da singularidade, de suas experiências e seus saberes.

Para Sarmiento, T (2009, p. 306)

As histórias de vida como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projectado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os actores que povoam os contextos em que se move.

Significa dizer que, ao narrar sobre eventos/acontecimentos no curso de suas vidas os sujeitos estabelecem uma relação espaço-temporal, nem sempre lineares, e nesse processo, num movimento de idas e vindas, (re)visitam o passado para (re)significar o presente e fazer projeções para o futuro. Ao narrar, suas histórias se entrelaçam com outras histórias e meios sociais distintos, o que faz com que toda história de vida apresente uma dimensão particular, da ordem do sujeito que narra, e uma dimensão coletiva que revela o meio social do qual faz parte, e os atores que coabitam este meio com o narrador.

Vale salientar que o que se conta da/sobre a vida está sempre na ordem da representação/interpretação que cada sujeito tem ou dá ao vivido, e que estas, correspondem “a um acto partilhado com os referentes próximos ou distantes – a família, os amigos, os colegas de trabalho, os alunos, as comunidades, os investigadores, as figuras públicas ou anónimas, etc” (SARMENTO, T 2009, p. 308).

Nas lembranças pessoais afloram, portanto, a história de um grupo, de forma que os textos autobiográficos podem ser tomados como um registro da memória de formação perpassando a vida, a educação ao longo dela e a história de um contexto social e educativo no qual o sujeito está inserido. Isto significa uma tentativa de “recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe

pertence quando desejar tornar-se um ator que se autonomize e que assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem”. (JOSSO, 1988, p. 49).

O indivíduo é, assim, uma apropriação do universo social e histórico que o rodeia, a ponto de sua história individual permitir uma análise do social (FERRAROTTI, 2010). Esse entendimento exerce um papel essencial na promoção do diálogo acerca do papel da subjetividade na elaboração do conhecimento, implicando ainda na necessidade do estabelecimento de uma relação diferenciada entre sujeito/objeto, uma vez que a neutralidade e o distanciamento passam a ser questionados.

Em meio às determinações o homem é capaz de produzir sentido, ter ideias, interrogar sobre si mesmo e sobre o mundo. Tenta situar sua estória na história, construir orientações de vida para se localizar na sociedade e para intervir na sua produção. Desenvolve, ainda, autonomia, manifestada na capacidade de reflexividade e de decisão, o que faz com que o indivíduo não seja obrigado a ser aquilo que fizeram dele.

A pessoa que narra, constrói, durante o processo, uma identidade ao mesmo tempo heurística (a partir da descoberta de si) e hermenêutica (a partir da interpretação de si); identidade essa que transita entre os meandros da linguagem, da psicologia e do mundo social, promovendo uma (re)educação, pois a relação entre ator e situação não se deve a conteúdos culturais nem a regras, mas é produzida por processos de interpretação, existindo um papel criativo desempenhado pelos autores na construção de sua vida cotidiana.

Esse movimento de transformação/reconstrução de si faz crescer, portanto, o interesse pelo vivido pelos sujeitos em sintonia com a lógica social, cultural e econômica que move o mundo e interferem na constituição da subjetividade humana, por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, o qual traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa numa determinada época e sociedade.

As abordagens que tomam como referência as histórias de vidas têm contribuído para se pensar a atividade profissional e a formação numa perspectiva indissociável e diacrônica, o que nos ajuda a construir uma visão de formação, não como um somatório de momentos formais desarticulados, mas como um processo em que cada pessoa torna-se sujeito da sua própria formação, permitindo deslocar o foco das atividades de ensino para as atividades de aprendizagem, ou seja, preocupando-se menos com o que e como ensinar e mais com a maneira

como os sujeitos aprendem, porque e para que aprendem. E, o mais importante: o que fazem com o que aprendem.

É nesta perspectiva que tomamos as narrativas de cinco professoras da infância, advindas de duas fontes diferentes de recolha – memoriais e grupo de discussão –, para analisar os sentidos que elas dão a sua formação ao longo da vida e como, neste processo, foram se constituindo como pessoas e como profissionais da educação de crianças.

Para análise dos memoriais e das narrativas colhidas no grupo de discussão foram utilizados os procedimentos sugeridos por Jovchelovitch e Bauer (2010), apoiados na metodologia que Schütze propõe para análise de narrativas. Seguindo o modelo proposto pelos referidos autores, o texto dos memoriais e das narrativas orais foi organizado num quadro com três colunas. Na coluna da esquerda foram colocadas as proposições indexadas; na coluna do meio, o texto dos memoriais e das narrativas e, na coluna da direita, as proposições não indexadas com alguns comentários.

Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p.91), os conteúdos indexados significam que a “referência é feita a acontecimentos concretos, em um lugar e em um tempo”. As informações de natureza mais descritiva retiradas do quadro das proposições indexadas foram tomadas para caracterizar os participantes da pesquisa. O material não indexado deu origem às categorias de análise.

Quais os achados resultantes da análise dessas duas fontes (auto)biográficas? Os resultados apontam para a importância do processo de reflexão desencadeado pela narrativa (auto)biográfica, sobre os percursos de formação dos professores e oferecem elementos que reforçam a importância da formação ao longo da vida e a construção da identidade dos professores, tais como: a influência da família, o papel da formação na infância e em outras fases da vida; a participação em grupos de pesquisa, a escolha da profissão, a relevância de estudos e reflexões entre pares e em grupos.

### **Formação e construção da identidade de professoras da infância.**

Edgar Morin (2001) nos ensina que a formação deve ser encarada como uma tarefa política por excelência e deve propiciar a formulação de estratégias para a vida, o desenvolvimento de competências e o domínio de uma técnica e de uma arte de ensinar e de aprender. Nesta perspectiva, a formação não pode ser considerada uma atividade neutra, estanque

e desprovida de ideologias, mas prover o sujeito de competências que se desenvolverão ao longo de sua vida e em processo, alimentando seu capital de conhecimentos teóricos e técnicos para a construção de uma “arte de ensinar e aprender”.

Dentre estas estratégias e competências, consideramos que a formação de professores da infância, como dos demais níveis de ensino, deve ter como foco o desenvolvimento de profissionais autônomos para organizar e (re)contextualizar social e pedagogicamente o trabalho com as crianças; deve fomentar um espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais e favorecer o desenvolvimento de uma autonomia profissional, individual e coletiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa.

Autores como Nóvoa (2002), Tardif (2006), Imbernón (2009), entre outros, evidenciam a troca de experiências e a partilha de saberes como espaços por excelência de formação mútua, nos quais cada professor assume o papel de formador e de formado. Daí a grande importância de se pensar espaços de formação dentro da instituição de ensino que permitam a troca de experiência, o trabalho em grupo, a reflexão sobre os “erros” e “acertos”.

Para algumas professoras participantes da pesquisa, a construção de conhecimentos relacionados à investigação e o consequente estabelecimento de relação com o ensino, se deu nos espaços de discussão e reflexão em grupo nas instituições de ensino, bem como em grupos de pesquisas nestas e na universidade.

[...] engajei-me, ainda no NEI, em uma Base de Pesquisa sobre Diversidade, o que permitiu o envolvimento com outra dimensão constituinte daquela instituição, a pesquisa. Esse momento possibilitou a troca de experiências com outros professores, o aprofundamento de estudos teóricos, o aprendizado sobre a função política da escola e sobre a valorização das diferenças nos alunos e nas práticas. Era impressionante. O que eu queria, o NEI me dava: momentos de escuta com as coordenadoras, vivências em projetos de extensão, como os eventos que tinham a função de disseminar os achados do ensino e da pesquisa com a comunidade. Era uma experiência que perpassava toda a tríade: ensino, pesquisa e extensão e que permitia invenções, por meio da reflexão e da crítica (excerto do memorial de Danielle, 2010)

As reflexões feitas pela professora Danielle servem para ilustrar o que observa Formosinho (2009) quanto a necessidade do estabelecimento de relações entre o que se ensina e o que se investiga, para que, no processo de formação, as atividades não se constituam em atividades estanques e sem nenhuma relação entre si, já que é necessário e importante que o que

se investiga seja incorporado no ensino e vive-versa. Nas palavras da Professora, a instituição na qual estava inserida, desenvolvia a contento a tríade ensino, pesquisa e extensão, o que contribuiu para um exercício de reflexão, por parte dela, sobre questões relacionados a vários temas e problemas enfrentados nas atividades de ensino e pesquisa.

Quanto à formação em grupos de pesquisa na universidade, Rebeca destaca a importância do contato e identificação com profissionais mais experientes, produção de trabalhos científicos, participação em organização de eventos e que esta combinação de atividades contribuiu para que ela passasse a compreender melhor o que é pesquisa, como se faz, bem como sua função social: *“Ela só teria significado se contribuísse”*.

A pesquisa, que antes não entendia como uma atividade em si, passou a ter significado para mim. Observei que as pessoas pensavam em um problema e pesquisavam para achar uma solução. E eu via muitos problemas, como as taxas de analfabetismo, as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e muitos outros. Nos anos seguintes, o meu olhar como bolsista, foi amadurecendo, sempre me fazendo refletir qual a contribuição daquela pesquisa para a sociedade. Ela só teria significado se contribuísse. Sempre me dediquei às questões de Educação Infantil. Afinidade, desejo, satisfação, estudo, todos esses itens me fizeram engrenar para essa modalidade de ensino. E a maioria das temáticas dos meus trabalhos envolviam questões de alfabetização, letramento e educação infantil (excerto do memorial de Rebeca, 2010)

Para a professora Danielle, o ingresso numa base de pesquisa representou a oportunidade de investigar questões e problemas trazidos em seus registros e “bagagens”, frutos de sua passagem pela sala de aula e da relação com as crianças em situações de ensino. Segundo seu relato, parece ter sido neste espaço que melhor se delineou a construção e o entendimento do que representa ser professora da infância:

Cheguei à Base de Pesquisa Ensino e Linguagem, coordenada pela Profa. Dra. Marly Amarilha, no Departamento de Educação - DEPED/UFRN, com a mala cheia de invenções a serem pesquisadas, com o precioso caderno de registro de minha prática, com a história de João para contar e muitas perguntas inventadas no “viver” da educação. Ainda na mala, encontrei a certeza do desafio e da complexidade de educar crianças e o desejo de investigar caminhos teóricos e metodológicos que potencializassem a atuação na educação da infância (excertos do memorial de Danielle, 2010).

As reflexões feitas pela professora, alerta para a “complexidade de educar crianças”. Nesta perspectiva, é necessário ter em mente que o professor de educação da infância se constitui como um dos mais importantes agentes profissionais do sistema educativo, considerando que são os primeiros profissionais com quem as crianças fazem contacto; são estes que vão revelar para as crianças uma imagem de escola e de (con)vivência em seu interior e que vão ensinar “de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afectivo” (FORMOSINHO, 2009, p.85).

A imersão da professora numa base de pesquisa influenciou e parece ter sido determinante para a consolidação, o que veio a ser seus objetos de estudos, opções teóricas e metodológicas, em pesquisas realizadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Diz ela:

Assim, comecei a me inventar como bolsista de iniciação científica e a me reinventar como professora de crianças. O horizonte eram os livros e a prática de pesquisa, a miragem e lembrança era o NEI, lugar de destino/regresso. Na Base de Pesquisa, cujos estudos se direcionam para a formação do leitor, principalmente, pela interface entre literatura e prática pedagógica [...]. Naquela oportunidade, originaram-se diálogos com diferentes áreas do conhecimento, com o foco no ensino de leitura e literatura em interface com a Educação, tais como a *Educação Inclusiva*; a teoria da *leitura* e da *literatura* e os pressupostos da função terapêutica da leitura literária, explorada pela área da *Biblioterapia*, discutida com maior profundidade no campo da Biblioteconomia e da Psicoterapia. Passei a me aprofundar nestes estudos que foram o foco da minha pesquisa mestrado e continua sendo na de doutorado (excerto do memorial de Danielle, 2010).

Muitas vezes as professoras mobilizam as memórias da sua infância em família, entendendo-as como muito influentes nas decisões profissionais e em práticas formativas quando, por exemplo, se referem a práticas educativas seguidas pelos seus pais (Sarmiento, T 2009). Na continuidade desta interpretação, explicita-se que a construção de saberes relacionais se articula com o próprio desenvolvimento profissional, o qual decorre dos vários papéis sociais que as professoras (maioritariamente mulheres) desempenham: a observação que realizam junto dos filhos ou de outras crianças do meio familiar, por exemplo, ajuda-as a tomarem decisões com os alunos. A interação que desenvolvem com as crianças é muitas vezes justificada pela sua experiência enquanto mães.

Quanto à **influência da família** no processo de formação ao longo da vida das professoras, é possível identificar experiências e aprendizagens realizadas neste contexto, bem como os atores responsáveis e desencadeadores das mesmas:

Pensar sobre as experiências e as aprendizagens mais determinantes nessa minha escolha por ser professora, me vem de imediato, a minha experiência familiar [...] Desde criança eu já nutria esse desejo de ser professora eu brincava o tempo todo que eu era professora (excerto da reflexão feita por Danielle no grupo de discussão).

Minha mãe era professora, e com ela aprendi a ler em casa, a contar histórias, e perceber que conhecemos ao viver [...]. Em minhas descobertas caseiras minha mãe estava sempre presente, fazendo bonecos de pano, maquetes, experiências e pintura comigo (excerto do memorial de Maristela, 2010).

Articulando vida e conhecimento, a professora Maristela, para quem a música sempre foi um elemento mobilizador e se fez presente em toda a sua formação, destaca a importância e o papel do contexto familiar para suas aprendizagens musicais, quer convivendo com os familiares e amigos músicos, quer praticando “música de ouvido” no piano de sua casa:

Em nossa casa a velha sonata estava sempre ligada, e o movimento dos músicos do “Conjunto” do meu irmão ensaiando em casa dava o compasso do movimento musical de minha infância. O piano ficava na sala, em lugar de destaque, e todos tocavam e me ensinavam música de ouvido (excerto do memorial de Maristela, 2010).

Já as professoras Milene e Danielle atribuem uma importância fundamental para seus processos de formação, às experiências advindas da instituição escolar:

A escola teve um papel na minha infância tão grande que é impossível eu contar assim tudo que eu fiz enquanto aluna desde a pré-escola até o ensino médio (excerto da reflexão feita por Milene no grupo de discussão).

Posso afirmar que as experiências escolares potencializaram em mim o desejo de ser professora, o mesmo desejo que nascera de uma brincadeira de bonecas (excerto do memorial de Danielle, 2010)

Em relação ao **papel da formação na infância**, é possível constatar que ao narrar, as professoras não falaram apenas de seus percursos e das aprendizagens construídas ao longo da vida; expressaram, também, suas concepções sobre a infância e destacaram a importância dessa

fase da vida como determinante para a formação do sujeito adulto, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

As crianças, assim como outros jovens e adultos, produzem e transformam a cultura, e não somente absorvem, como alguns pensam. Isto acontece porque o mundo dos significados é muito dinâmico, pois se fazem através da interação entre os sujeitos, das trocas entre eles, onde se recriam significados. E neste sentido é importante apresentar para as crianças as diversas formas de se expressar, as tradições, costumes, modos de conviver, para que elas aprendam e possam recriar a partir da cultura do seu grupo de origem (excerto do memorial de Rebeca, 2010)

A professora Rebeca inicia a escrita de seu memorial falando sobre a infância e remete-se a ela como um período importante de sua vida, que muito contribuiu para a formação de valores morais e para o desenvolvimento de sua autonomia: “[...] Foi uma fase maravilhosa, da qual me recordo até hoje, com muita propriedade. Esta formação inicial de qualidade marcou muito a minha personalidade”.

Já Danielle expressa uma concepção de infância, como uma fase em que prevalece o lúdico, a brincadeira, o movimento, o desenvolvimento do imaginário...

[...] acredito que é nessa fase da vida [a infância] que nos tornamos o que somos, ou melhor, que nos inventamos. Aprendi, ao observar as crianças, que a infância é o momento mais decisivo e mais determinante para a vida pessoal e profissional. É a fase do lúdico, da brincadeira, do imaginário, do movimento, dos recomeços, da constante renovação e das transformações mais definitivas. Depois, no decorrer da adolescência e da fase adulta, vamos tomando consciência e racionalizando as mudanças vividas na infância, aquelas que nos tornam o que somos, aquelas que nos inventam (excerto do memorial de Danielle, 2010)

### **A escolha da profissão/professora**

Em todas as narrativas analisadas, as professoras dedicaram uma parte da escrita à escolha da profissão de professora. Para duas professoras, esta profissão começou a se delinear ainda na infância, na relação de afetividade estabelecida com seus professores e na atividade de dar aula para bonecas. Uma das professoras, embora tivesse a mãe como modelo, tentou enveredar-se pelos caminhos da música, decidindo, mais tarde, pela educação de crianças. Outra não tinha desejo de ser professora, porém ao ingressar no curso de Pedagogia, percebeu que este era o

caminho e por fim, uma professora teve que lutar por muito tempo para fazer valer sua escolha pela profissão, diante de sua família.

A professora Danielle começou a escrita do seu memorial narrando como se tornou professora: *“a escolha pelo curso de Pedagogia foi uma consequência natural e uma escolha consciente, decorrente dos desejos que carregava desde a infância e da minha história de vida”*. Um exercício que inicialmente se deu com as bonecas, “pessoas inventadas” e mais tarde com as “verdadeiras pessoas”, as crianças e que a fez enveredar-se pelo caminho da literatura, sua principal área de atuação:

Inventei-me professora por motivos de coração. Ensinar era tudo o que eu fazia, ensinar era tudo o que eu queria fazer. Primeiro, com as bonecas, as pessoas inventadas, depois com as crianças, as verdadeiras pessoas. Só não imaginava que chegava a tanto: tornei-me uma professora literária, por isso, inventada, uma professora que respira, que ensina e que diz da paixão de ensinar, por meio da literatura (excerto do memorial de Danielle, 2010).

Mas a intenção de Danielle ia além de ser professora de crianças ditas “normais” e “privilegiadas” social e economicamente: *“para mim, todo o sentido de ser professora seria trabalhar com crianças desprivilegiadas, com as crianças que possuíam necessidades de cuidados, de educação, de invenção, de imaginação e de infância”*. E teve como principal inspirador para realização de suas ideias e concretização de seus sonhos – *“transformar essas crianças em Emílias de Monteiro Lobato, pois assim seriam questionadoras, críticas e donas de suas infâncias e em Emílio de Rousseau, criança com liberdade para viver a sua condição infantil”* –, o mestre Paulo Freire:

Depois que conheci Paulo Freire, descobri que esse era um sonho compartilhado [...]. Ingressei no curso de graduação em Pedagogia, em 2002 e, desde então, já procurava os meios para tornar isso possível, em tudo o que encontrava no curso de minha trajetória acadêmica: nos livros, nas disciplinas, nos eventos, nos discursos e nas interações (excerto do memorial de Danielle, 2010).

A grande pergunta que a professora Maristela se fez numa etapa de sua vida – *“aquela em que temos que decidir o que seremos”* –, foi: ser pianista ou educadora? Ela admite que embora como aluna do curso técnico em piano, se destacasse como uma pianista promissora, tinha consciência de que a formação que recebia não era suficiente para enfrentar o mundo da música e percebia que *“muitas lacunas iam se formando nessa caminhada muito tocante, pouco pensante”*

e que “o desejo em brilhar como pianista não me tocava a fundo, e dando algumas aulas no Conservatório onde me formei, descobri que na docência meus olhos vibravam, as pernas tremiam e as mãos suavavam de uma maneira diferente” (excerto do memorial de Maristela, 2010).

Maristela acredita que a grande influenciadora da escolha de sua profissão como professora, foi sua mãe, que, segundo conta, a conhecia muito bem e sabia que ia ser difícil ela seguir uma carreira solitária como pianista:

Eu acho que a experiência maior para decidir ser professora foi a minha mãe mesmo, a coisa da minha mãe, foi ela que conseguiu fazer eu enxergar que na realidade eu não queria ser pianista, eu queria ser professora que tinha aquela ilusão de ser pianista, e o tempo todo ela falava: mas você tem certeza que é isso mesmo, que vai ser este caminho? E até porque ela me conhecia melhor do que ninguém e o pianista ele vive uma vida muito solitária: ele não vive nem a vida que é da orquestra, ele não vive nem a vida de professor porque o pianista mesmo não gosta de dar aula, não é? Ele gosta de tocar [...] e eu acho que é uma vida muito solitária. É ele e ele e não tem com quem compartilhar isso daí, não é? (excerto da reflexão feita por Maristela no grupo de discussão)

Para ale, disso, Maristela já havia vivenciado experiências, desde muito nova, de inserção em sala de aula de algumas professoras: “porque tem aquela história, não é? Se você sabe tocar piano, as professoras me chamavam pra ajudar com aquele monte de alunos que elas tinham” (excerto da reflexão feita por Maristela no grupo de discussão).

Então, somado a tudo isso, à experiência de ver a mãe professora, Maristela acabou entrando no curso da Pedagogia, segundo ela, “por acaso” porque como não tinha passado no primeiro teste para fazer o bacharelado e para fazer licenciatura só tinha na Bahia “e eu não podia ir pra Bahia, então minha mãe disse: vá fazer Pedagogia, aquela história vá fazer Pedagogia enquanto isso que você vai aprendendo a ser professora, não é?” (excerto da reflexão feita por Maristela no grupo de discussão). E foi assim que Maristela se tornou professora.

Milene revela que optou pela profissão de professora pelo fato que “a escola pra mim foi uma experiência tão de amor, de vida, que eu não me via em outro lugar, trabalhando em outro lugar, a não ser numa escola” e desempenhando o papel que muitos dos seus professores tiveram para ela: “os melhores né, óbvio” (excerto da reflexão feita por Milene no grupo de discussão).

A referida professora destaca, ainda, a importância do estágio supervisionado em uma classe de pré-escola, na periferia da cidade de Santa Maria-RS, com duração de quatro meses,

experiência que marcou a sua inserção no magistério, dando início a uma nova fase em sua vida profissional:

Posso garantir hoje que este estágio redirecionou os meus rumos e interesses dentro da área de educação. Durante a experiência prática com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, algumas descobertas foram sendo realizadas e me deparei com a realidade de crianças extremamente influenciadas pela televisão. Esta constatação foi, aos poucos me intrigando, e meus primeiros estudos teóricos iniciaram-se nesse período em relação à temática mídia-educação (excerto do memorial de Milene, 2010).

Pelo menos uma das narrativas denota o esforço que a professora teve que fazer para validar sua decisão e escolha pela profissão de professora, em detrimento do desejo da família e do grupo social: *“isso foi um choque para minha família, todos esperavam que eu prestasse vestibular para um destes três cursos: medicina, direito ou engenharia”*. No processo de seleção para o vestibular, o avô de Rebeca *“chegou a dizer que ia me dar um carro se eu passasse e no dia em que passei lembrei a promessa e ele disse: “Pedagogia não é curso! Eu baixei a minha cabeça em respeito a meu avô e repeti para mim mesma que nunca mais iria sentir a vergonha que senti naquele momento”*(excerto do memorial de Rebeca, 2010)

Para complicar ainda mais a situação da professora no sentido de reivindicar um estatuto para sua escolha e decisão *“no ano em que passei, meu marido, naquela época, namorado, também passou para o curso de Medicina. Minha aprovação foi comemorada, mas ofuscada, acho que todos se satisfizeram com a aprovação dele e eu mais uma vez senti o preconceito bater na minha porta”*. Tanto a família de Rebeca, quanto a família do seu esposo *“demonstrou um certo ar de preocupação e de vergonha “Ah! Vai ser professora”*. De acordo com a narrativa da professora, tais críticas e preocupações com o futuro da filha que escolheu ser professor se estendeu por muito tempo: *“No início do curso, em 2004, meu pai me criticava muito por não concordar com minha escolha, por não poder dizer aos seus amigos que sua filha fez medicina”*.

Tal postura, embora não se justifique, é possível ser compreendida e interpretada à luz de estudos que tem mostrado questões relacionadas à desvalorização que os professores vem sofrendo, historicamente, especialmente quando se trata de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e pelas questões de gênero: o grande universo que compõe esta profissão é constituído por professoras.

Porém, ao contrário do que se possa imaginar, as atitudes dos familiares de Rebeca em relação a sua opção pelo curso de Pedagogia, despertou nela o desejo e a força de lutar pela valorização da sua profissão, algo sobre o que ela pudesse se orgulhar. Rebeca expressa seu amor pelo magistério e o considera a maior das profissões, ressaltando, nesta profissão, as possibilidades de mudar a vida de crianças, ensinando-as a ler e escrever, cuidando e educando. Rebeca relata que sempre se empenhou em “provar” que não há profissão de maior ou menor importância e para isso o estudo foi a sua arma o tempo todo.

É neste exato momento que surge toda a força do meu desejo em ser professora [...] Foi de tudo que vi e que escutei durante o meu período de aprovação no vestibular que nasceu em mim uma vontade de fazer da minha profissão algo que eu não tivesse vergonha, algo louvável, que as pessoas não precisavam ter pena de mim, pelo contrário, que poderiam se orgulhar. Amo ensinar, acho a maior das profissões você poder mudar a vida de alguém através do ensino. Ensinar uma criança a ler e escrever, ensinar valores a ela, educá-la, cuidá-la (excerto do memorial de Rebeca, 2010).

### **Relevância de estudos e reflexões entre pares.**

O trabalho e discussão em grupo e entre pares, prática muito recorrente nos programas de formação inicial e continuada, foi outra categoria que emergiu das narrativas das professoras, como um espaço privilegiado de trocas e de crescimento pessoal e profissional.

Estes espaços se constituem, segundo Nóvoa (1992, p.25), em “[...] momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais [...] em que cada um produz sua vida, o que, no caso dos professores é também produzir sua profissão”.

Afinados com o pensamento de Nóvoa (ibidem), consideramos urgente criar ou “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”, a exemplo do que nos conta a professora Maristela:

A principal [...] escolha para ser o professor que eu sou hoje foi ter escolhido, foi ter aceitado o desafio de ser sócia da Escola Viva, porque até então eu era uma professora de música dentro das escolas, eu sempre vivi dentro das escolas, mas eu tinha uma visão mais fechada, mais especialista e quando eu entrei lá foi quando eu comecei mesmo a aprender o que era vivenciar essa escola como um

todo, o que era participar desse projeto pedagógico como um todo, discuti-lo junto com o grupo de profissionais, vivenciá-lo na prática. Consegui enxergar todas essas coisas como professora, como orientadora que eu fui, como diretora (excerto da reflexão feita por Maristela no grupo de discussão).

A reflexão feita pela professora Maristela nos remete as contribuições de Adèle Chené (2010) ao afirmar que se o formador torna possível que o “ator da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá a sua formação e mais ainda, a si próprio” (2010, p. 132). Esta centralidade do sujeito no processo de investigação-formação realça a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concede ao sujeito, o papel de ator e autor de sua própria história e consequentemente, de seu percurso de formação.

A oportunidade de vivenciar o dia a dia de uma sala de aula e de uma escola, construir, num espaço de discussão coletiva e colocar em prática seu currículo, parece ter sido elementos fundantes no resgate da identidade profissional da professora em questão, não só como professora de piano, mas também como professora de crianças, orientadora e diretora.

Nesta mesma direção, a professora Milene apresenta uma experiência vivenciada numa escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul, onde foi coordenadora pedagógica:

A prática com crianças por si só já torna essa experiência um foco constante de descobertas e (re)estruturações teóricas e práticas. Enquanto coordenadora pedagógica pude ter a oportunidade de, em parceria com o Centro de Educação da UFMS/RS, mais diretamente com professoras que atuam no curso de Pedagogia voltadas à prática em Educação Infantil e anos Iniciais [...], propor uma nova metodologia na rotina das crianças do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, baseada nas escolas italianas de Reggio Emília, a qual denominamos “Ateliês Pedagógicos”.

Esta experiência coletiva, não só na sua elaboração, mas também na execução, pois segunda a narrativa da autora, envolveu a “*comunidade acadêmica com a participação de pais e acadêmicos de outros cursos para ministrarem ateliês para as crianças*” possibilitou o contato das crianças com outras de diferentes faixas etárias, além de permitir-lhes o desenvolvimento de várias linguagens e consequentemente, da autonomia. Para Milene, em particular, se constituiu como uma experiência “*extremamente significativa e repleta de aprendizagens diárias, que*

*contribuiu significativamente para minha formação pessoal e profissional”* (excerto do memorial de Milene, 2010).

Tal reflexão está em consonância com o pensamento de Canário (2000), ao considerar que o desenvolvimento da investigação e reflexão sobre as práticas formativas tem contribuído para colocar no centro da problemática da formação profissional, a revalorização epistemológica da experiência, até então encarada como subalterna em relação ao conhecimento formal e teórico. Defendemos com o autor, a ideia de que é necessário e possível, a exemplo da experiência narrada pela professora e considerada como importante para sua trajetória profissional como professora da infância, aprender a aprender com a experiência e, neste sentido, não se deve reduzir o papel do professor ao de um técnico, correndo-se o risco de ignorar “a vertente “artística”, inquiridora e reflexiva da sua intervenção em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza, pela singularidade” (CANÁRIO, 2000, p.3), já que os professores são dotados de uma dimensão subjetiva que orienta, dentre outras coisas, suas capacidades de resolver problemas, suas tomadas de decisões que variam não só de pessoa para pessoa, mas de acordo com o contexto em que elas se desenvolvem, não cabendo, portanto, regras e formas pré-definidas e armazenadas em seus repertórios de conhecimentos técnico-científicos.

### **Considerações Finais**

Conforme anunciado no início deste texto, este trabalho é parte de uma pesquisa doutoral em andamento, porém, pelas primeiras aproximações e análises feitas em parte das narrativas coletadas na pesquisa, podemos nos “arriscar”, mesmo que parcialmente, a tentar responder a nossa questão de partida: se a formação e a construção da identidade do professor se dá em processo e ao longo de toda a vida, qual seria, então, o papel das aprendizagens formais, não-formais e informais na formação do professor da infância?

A nossa incursão pelas narrativas das professoras permitiu-nos perceber que estas constroem suas identidades na relação consigo mesmas, com os outros (no grupo de trabalho, na instituição) e em contextos sócio-histórico e culturais.

É possível perceber, ainda, que a formação destas professoras tem se dado num movimento contínuo, com uma forte aposta de investimento individual e coletivo.

Em seus processos de reflexão, desencadeados pela escrita dos memoriais e no grupo de discussão, é possível perceber a importância das experiências formadoras advindas de vários espaços formais e informais, como a família, a escola, a universidade, os grupos de pesquisa, grupos de discussão nos espaços de trabalho...

A maioria das professoras admite que a constituição da professora na qual se tornou, teve início na infância, motivadas, na sua grande maioria, pelas experiências familiares, por ser filhas de mães professoras, ou por incentivo destas, para seguir a profissão. Apenas uma professora investigada sofreu rejeição e preconceito da família em relação à escolha da profissão de professora.

O uso das duas fontes (auto)biográficas de recolha de dados – os memoriais e o grupo de discussão –, se mostraram eficientes e complementares, já que, talvez pelas restrições postas pela injunção institucional na escrita dos memoriais, muitas questões não contempladas no memorial descritivo das professoras, emergiram e foram discutidos de forma satisfatória, pelas professoras/colaboradoras da pesquisa no grupo de discussão.

## **Referências**

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. **Processo de Formação e Aprendizagens ao longo da vida**. In: *Educação e Pesquisa*. v. 32, n.1, Jan/abril. 2006. São Paulo, p. 177-197.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais, Porto: Porto Editora, 1997.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In.: Nòvoa, A. & Finger, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, p.17-34, 1988

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, LDA, 2009, p. 73-92

GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GOHN, M. G. M. **Educação Não- formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NOVOA, Antonio, FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de recursos humanos, 1988.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático** (Orgs.). Tradução de Pedrinho Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro**. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, M.C. & Silva, V.B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo, Cultura Acadêmica, p.103-130, 2010

\_\_\_\_\_. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: Souza, E. C. & Abrahão, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPURS, 2006, p. 203-218.

SARMENTO, M. T. J. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Editora Porto, LDA, 2009, p. 303 -327

\_\_\_\_\_. **As identidades profissionais em educação de infância**. In: Locus SOCI@L. n. 2/2009a. p. 46-64.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado-Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, 2004. 344f.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. v.32, n. 32, julho/dez. 2010. UFRRJ, p. 13-27

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**. v.32, n. 2, maio/ago. 2006. São Paulo, p. 241-260.