

# Os anúncios das vozes de professoras em memorial de formação docente on-line

The announcements of teachers' voices in online teachers training memorial

**Marilce da Costa Campos Rodrigues<sup>1</sup>**

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, SME-Cuiabá, Brasil

**Cecilia Galvão<sup>2</sup>**

Universidade de Lisboa, LISBOA, Portugal

**Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali<sup>3</sup>**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil

## Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre relatos autobiográficos de professoras que atuam nos anos do Ensino Fundamental, elaborados sob a forma de memoriais de formação-investigação a partir de sua participação em um curso realizado a distância. O referencial teórico-metodológico adotado na formação-investigação apoia-se em literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e em um modelo construtivo-colaborativo de interação entre professores e pesquisadores. A formação foi realizada por meio da plataforma *Moodle* do Portal dos Professores/UFSCar, a partir da oferta de um curso com carga horária de 120 horas, no período de setembro/2010 a maio/2011. Como dados de pesquisa estão sendo consideradas as narrativas das professoras participantes do curso a respeito de seu percurso de vida pessoal e profissional. Nesse caso, portanto, as narrativas assumem e desempenham dupla função: são ferramentas de formação e de coleta de dados. As análises dessas narrativas apontam que o processo de escrita das memórias pelas professoras, além de possibilitar aos outros suas análises, tornou visível o protagonismo em suas trajetórias de formação a partir da imersão de cada uma em sua história de vida como um meio de ampliar o próprio conhecimento. Tais reflexões apresentam contribuições para uma maior compreensão das práticas pedagógicas que desempenham em sala de aula.

**Palavras-chave:** Relatos autobiográficos, Memoriais on-line, Histórias de vida, Formação de professores a distância.

Agência financiadora: Capes/PDSE/Brasil.

## Abstract

The article presents thoughts over autobiographical reports from Elementary School teachers, elaborated under the form of training-research memorials during their participation in a distance learning course. The theoretical and methodological framework adopted in

1 Bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior/PSDE, na Universidade de Lisboa/Instituto de Educação em Portugal; doutoranda do PPGÉ da Universidade Federal de São Carlos. Email: marilcecampos13@gmail.com

2 Professora Associada com Agregação da área de Didática das Ciências da Universidade de Lisboa/Instituto de Educação. Investigação atual em Desenvolvimento Curricular em Ciências. Email: cgalvao@ie.ul.pt

3 Professora titular do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Secretária de Educação a Distância da UFSCar. Email: alinereali@gmail.com

the training-research are based on literature on teacher's learning and professional development, as well as in a constructive-collaborative model of teacher-researcher interaction. The course was carried out through the *Moodle* platform of UFSCar's Teachers Portal ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)) as a tool to access the virtual learning environment of the 120 hours long course, held between September 2010 and May 2011. Teachers' narratives about their personal and professional lives were considered as research data, and therefore assumed and performed a dual role: as professional learning tools and as data collection tools. These narratives analysis indicate that the memoir writing process, besides enabling others analysis, allowed the teachers to recognize themselves as protagonists of their education path through immersing themselves in their life stories as a way of expanding their own knowledge: a kind of reflection that contributes to the their classroom teaching practices.

**Keywords:** Autobiographical reports, On-line memorials, Life stories, Distance learning.

## Introdução

Todo sujeito aprende a partir da sua história. A constituição social e cultural das pessoas está entrelaçada às suas histórias de vida e às suas memórias no sentido de que somos o que contamos. E o contar, escrevendo-as, é, também, uma ação de desnudamento de si e, quiçá, do mundo.

Para nós, a escola é um espaço-tempo favorável às memórias. Assim, trabalhar na compreensão de processos que englobam práticas pedagógicas e de formação é buscar apreender as relações educacionais que se estabeleceram, se estabelecem ou se estabelecerão pelo coletivo envolvido em tais processos. As narrativas registradas em memoriais de professores podem contribuir para esse chamamento. Um chamamento que, para as autoras deste artigo, tem como foco o percurso profissional de 18 docentes, na perspectiva de que este faz parte do ciclo de vida de cada indivíduo, e, como diria Souza (2008b), em uma "convicção do quanto esse tipo de narrativa autobiográfica favorece a metarreflexão e o reconhecimento dos profissionais de seu 'saber que sabe', isto é, a percepção crítica de suas possibilidades, limites, implicações e compromissos" (SOUZA, 2008, p. 14).

Desse modo, este texto, com o objetivo de ampliar o campo de discussão da formação de professores e a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa e formação, apresenta algumas reflexões sobre narrativas docentes, a partir de memórias construídas em uma formação-investigação com um grupo de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. Mesmo sabendo que essa temática, nos últimos anos, tem sido recorrente na literatura nacional e internacional, acreditamos que a singularidade esteja no grupo aprendente que narra e que conta. Mais especificamente, serão analisadas narrativas relativas à opção de atuação profissional: escolha da profissão professora e do ser alfabetizadora.

As memórias de professores estão no bojo das abordagens do método autobiográfico e biográfico. Nóvoa e Finger (1988) comentam que a perspectiva metodológica da biografia foi aplicada pela primeira vez nos anos 20 e 30 do século XX, por sociólogos americanos da Escola de Chicago. No Brasil, os debates sobre formação e profissionalização docente sobressaíram na década de 1990, e isso contribuiu para o aumento de interesse pelas abordagens autobiográficas e pelas histórias de vida

de professores, conforme revelam estudos de revisão dos trabalhos com relação a histórias de vida e a autobiografias na formação docente e profissão docente realizados por Bueno, Chamlian, Sousa e Catani, em 2006.

A ênfase no biográfico no Brasil está aliada às investigações que contrariam a ditadura, buscando novas perspectivas para a produção de conhecimentos articulados à escuta de novas vozes oprimidas, num período em que a maioria está calada por força do poderio central instituído. Trata-se também de um período de retorno de Paulo Freire a sua terra: “um inspirador de uma postura dialógica na construção e veiculação do conhecimento [...]” (DEMARTINI, 2008, p. 40). Ainda no contexto brasileiro, Souza (2006) nos informa que

[...] do início dos anos 1990 para cá, emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em fim de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação (SOUZA, 2006, p. 31).

Pensar em uma perspectiva autobiográfica em que as memórias docentes são contempladas em narrativas, como nosso estudo, significa dar voz às pessoas e, em particular, aos professores, oferecendo-lhes liberdade para que se ouçam e se façam ouvir. Portanto, teoricamente, elas dão seu contributo à metodologia de investigação-formação, na qual os docentes são, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação, com foco no adulto aprendente. E são, ainda, os colaboradores de um processo de investigação, compreendendo, assim, que o método (auto)biográfico pode ser utilizado como instrumento de investigação e de formação.

Concomitantemente, a narrativa será usada como instrumento de coleta de dados num processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado; e como processo de formação de pessoas – pesquisador e pesquisado, conforme Cunha (1997). Portanto, a narrativa, segundo Galvão (2005), “como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa” (GALVÃO, 2005, p. 330). Por isso, ela é um método difícil de investigação, porém muito rico em experiências humanas, pelas interações que se estabelecem durante o processo.

Contudo, Dominicé (1988) adverte de que não podemos fechar as discussões da abordagem biográfica, apenas e simplesmente, nos aspectos metodológicos. “Contrariamente ao que alguns esperam, a biografia educativa não constitui um instrumento de investigação generalizável a uma pluralidade de situações. O seu uso depende de um objeto de investigação e de um contexto educativo favorável” (DOMINICÉ, 1988, p. 103).

Partindo desse contexto, para a organização de nossos pensamentos neste artigo, optamos por dividi-lo em tópicos, que se complementam, ou melhor, se articulam, buscando construir uma visão de globalidade do objeto em apreciação. Na primeira parte, designada “As narrativas em memoriais de formação de professores”, procuramos mostrar de onde falamos, apresentando os embasamentos teóricos assumidos no estudo e alguns exemplos de narrativas das professoras do grupo analisado. O que queremos aqui é privilegiar o sujeito envolvido que conta a sua história de

vida (o outro) em um memorial, mediatizado, porém, pelo eu (das autoras), pois se trata de um estudo colaborativo. Na sequência, na segunda parte, trataremos o processo de produção das memórias, falando, propriamente, da investigação e da formação, apresentando dados sobre a pesquisa e da formação e descreveremos o processo de construção das memórias pelas professoras. Na terceira parte, apresentaremos as narrativas das professoras. E, finalmente, faremos algumas considerações, a guisa de conclusão, na última parte. Ressalvamos, contudo, que nossas concepções teóricas e metodológicas permeiam todo o texto entrelaçadas com as vozes das professoras colaboradoras do estudo.

### **As narrativas em memoriais de formação de professores**

Na literatura sobre história de vida e formação, há uma ideia recorrente da existência de uma polifonia de aportes teóricos. Numa linha mais afinada com as concepções filosófico-pedagógicas no campo da formação de professores, nosso estudo apoia-se em aspectos teórico-metodológicos das pesquisas e práticas que articulam história de vida e formação (BRAGANÇA, 2008).

Aqui, trataremos das narrativas de professores em uma vertente que as abarcam enquanto abordagem das histórias de vida. Histórias de vida pensadas como projeto de conhecimento, e, assim, aliamos-nos às ideias de Josso (1999; 2002), mencionando que elas envolvem dois objetivos teóricos:

[...] por um lado, assinalam um processo de passagem do posicionamento do investigador através do apuramento de metodologias de investigação-formação, articuladas na construção de uma história de vida, que visa diferenciar melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projectos de conhecimento específicos da investigação-formação. Por outro lado, assinalam também o contributo do conhecimento dessas metodologias para o projecto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos de públicos específicos (JOSSO, 2002, p. 14-15).

Então, teríamos duas visões: uma é a história de vida como projeto e a outra, as abordagens biográficas ou de experiências a serviço de projetos. A primeira vertente, que sistematiza o projeto metodológico, é a mais recorrente em termos de utilização. Nossa inquirição marca um posicionamento que se aproxima mais das histórias de vida a serviço de projeto, mas acreditamos que essa abordagem não seja tão distante da outra numa perspectiva temática e semidiretiva (perante o trabalho da pesquisadora), em que as histórias de vida são narradas em memórias de professores. Em nosso estudo, as professoras colaboradoras foram incentivadas e convidadas a narrar aspectos ligados ao objeto de estudo da nossa pesquisa. Contudo, valorizamos a liberdade e os encaminhamentos seguidos pelas docentes (BRAGANÇA, 2008).

Desse modo, em suas narrativas, a pessoa (a professora) pode revelar fatos de sua vida profissional que vêm acompanhados do ser “mulher”, “amante” ou “mãe”, entre outras representações. Dominicé (1988) diria que isso se constitui em uma globalidade que pertence ao sujeito que fala, entendida como a totalidade da vida nos aspectos significativos que entrelaçam passado, presente e futuro.

Assim, tomaremos, significativamente, as narrativas como método de investigação e como formação em educação, lembrando que a questão da narrativa como processo de reflexão pedagógica é difícil de desvincular do processo de formação continuada de professores. Logo, as situações ligadas diretamente ao ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aula também estão presentes nas memórias docentes. Antunes (2007) afirma que são “memórias que atravessam o tempo e acompanham o fazer docente. Portanto, lembrar possibilita refletir sobre elas” (ANTUNES, 2007, p. 1).

Relatar todo o processo por que passei, desde os primeiros anos de escolaridade, é um exercício importante para mim... Ufa! Esse relato me trouxe ‘lágrimas’ no rosto de tristeza e alegria, após grande recordação e reflexão, mas tudo o que está descrito foi vivenciado ao longo desses 44 anos de idade e quase 25 de carreira. Cabendo ressaltar que tenho grande vontade de continuar para poder recomeçar a cada dia que me é conferido por Deus! (P.5, narrativa).<sup>4</sup>

As palavras da professora P.5 demarcam o exercício árduo e, ao mesmo tempo, revigorante da escrita de uma narrativa. As inter-relações entre o pessoal e o profissional se atrelam de modo indivisível: o eu “pessoa” não se desvincula do eu “professora” em uma visão de formação docente enquanto desenvolvimento profissional que se estabelece ao longo da vida. Souza (2006) corrobora que, no instante de construção das narrativas, há um contínuo embate entre o passado e o futuro e as inquietações contextuais no presente.

Para Galvão (2005), as potencialidades das narrativas estão em seu uso como processo de investigação, que

[...] nos permite aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (GALVÃO, 2005, p. 343).

E também na utilização como processo de formação, fica evidente a relação investigação-formação, na qual se confrontam saberes diferentes vindos de modos de vida que refletem aprendizagens pessoais. A narrativa serve como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta, na medida em que há confrontos com aspectos significativos do percurso profissional dos docentes, argumenta a autora. A professora P.13 revela um pouco disso em sua fala: “Como começar? O que será que escrevo... falar de mim... são questões que me deixam um pouco insegura das minhas escolhas, mas que me fazem refletir sobre a profissão que escolhi: ser professora” (P.13, narrativa). Compreendemos que o

[...] uso das narrativas na investigação educativa se situa no fato de que as pessoas são, originalmente, contadoras de histórias. Sendo assim, ao contarmos/recontarmos histórias, nossas e dos outros, socializamos experiências e situamo-nos no espaço-tempo em que estamos inseridos, posicionando-nos em relação aos acontecimentos historiados (MEGID; FIORENTINI, 2011, p. 184).

---

4 As professoras serão, aqui, nomeadas pela letra P, sempre acompanhada de um número.

Coadunamo-nos também com a orientação de que “o exercício de adensamento das narrativas não deve ser feito com a finalidade de apontar erros ou acertos, mas como forma de trazer vivências e memórias cheias de significados, que possuem o entrecruzamento de tempos, espaços e visões”, como afirmam Rosa e Ramos (2008, p. 573). Quando impulsionamos nosso olhar para o passado, com a capacidade de perceber as coisas mais sutis, temos a oportunidade de refazer nossos percursos próprios, e essa análise tem reflexos com desdobramentos ímpares, que podem potencializar a (re) construção de aspectos significativos da docência em práticas formativas de professores, sinalizam Bueno et al. (1993). Ao refazer o percurso de cada um, o autor ou a autora refletem sobre seu papel de sujeito histórico e social, cabendo-lhe dar significado a sua história, nomear o aprendido. E aqui, particularmente, o docente reconhece o seu papel pessoal e profissional mediado pelo mundo. “Acredito que, ao falar sobre minhas memórias, será um resgate e tanto, pois recordarei alguns episódios marcantes desses longos anos e quantos outros já foram esquecidos, devido ao tempo e por falta de registro escrito” (P.2, narrativa).

As abordagens com histórias de vida no campo da formação não buscam narrativas em uma vertente descritiva ou de mecanicidade. A professora P.2 evidencia que, nesse processo de contar sua vida, terá que realizar uma retrospectiva extraordinária e que algumas situações foram apagadas. No entanto, isso não retira o mérito e talvez até a alegria com que se traduz tudo. Para Bragança (2008), a recriação do passado e a construção do futuro podem ser realizadas pelo retorno às origens e por um inventário das experiências fundadoras, assim como na expressão de P.10, a seguir. Nessa há alguns indicativos do processo de busca e reencontro consigo mesma, ou melhor, mediado pelos olhares para outros e para o mundo. Uma trajetória marcada por vitórias e também por alguns tropeços.

Relatar a minha história foi, de certa maneira, observar quantas vitórias eu obtive, não foi nada fácil, porém [essa vivência] foi satisfatória. Com certeza, tenho muito que aprender e quero passar essa determinação aos meus filhos, o quanto é valioso estudar, aprender a sonhar (P.10, narrativa).

A abordagem biográfica na formação de professores aponta alguns percursos, algumas possibilidades que podem dar significado marcante à profissão docente. Bragança (2008) argumenta que isso também depende de que o encontro seja uma experiência reflexiva tanto para o formador-pesquisador como para o protagonista da formação-investigação, levando-nos ao estabelecimento de processos do conhecimento e da formação articulados à tomada de consciência de suas aprendizagens pelo sujeito. Assim, acreditamos no potencial construtivo de conhecimento das narrativas memoriais em processos de formação de professores.

## **O processo de produção das memórias docentes na formação-investigação**

As memórias dos professores foram construídas durante um projeto específico de formação-investigação que faz parte de uma pesquisa de doutoramento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, Brasil. Dela, falaremos na sequência. Um processo em que as memórias abarcaram a trajetória de vida das docentes, bem como aquelas relativas à formação de que elas participaram.

## Contextualização da investigação e da formação

O projeto de investigação intitulado “Os indicadores de desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais brasileiras” objetivou construir e avaliar indicadores de desenvolvimento profissional da docência com professores que atuam nas turmas referenciadas no estudo. Ele apresentava como questão principal: Quais indicadores de desenvolvimento profissional da docência podem ser construídos de um programa de formação continuada *on-line*? E de cunho mais específico: Qual a base de conhecimento que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam adquirir ao fim dos três anos de escolarização no Ensino Fundamental? Quais aprendizagens profissionais esses docentes indicam como necessárias no exercício de sua profissão?

Para compreender o objeto em estudo e responder às questões apontadas, buscamos embasamento em referenciais sobre indicadores educacionais de processo, que possibilitam: apresentar informações que propiciarão reflexões sobre as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar; subsidiar a construção de ações específicas a cada contexto; orientar o processo de desenvolvimento profissional desses docentes, fornecendo pontos de referência para descrever e apoiar a complexa e variada natureza do trabalho docente; detalhar o que os professores precisam conhecer e compreender e o que, ainda, são capazes de fazer; apoiar a preparação e o desenvolvimento de professores, em especial na própria unidade escolar e nas secretarias de educação dos municípios.

A construção desses indicadores como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional docente contempla dados sobre o que, o quanto e o como os professores devem saber para ensinar e provê, também, referências acerca do ser profissional. Indicadores que podem ser parâmetros de referência sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes envolvidos nesse estudo e construídos por eles próprios.

Como espaço formativo, adotamos um ambiente virtual, pois investir em formação continuada de professores na modalidade de educação a distância se justifica em face das mudanças vivenciadas no panorama mundial e na velocidade de construção dos conhecimentos científicos e na de acesso a eles, que são cada vez mais dinâmicos e rápidos. Além disso, a modalidade possibilita novas relações entre espaço e tempo na realização de ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente.

O projeto de formação de professores<sup>5</sup>, apresentado aqui, foi executado em um curso *on-line* de educação continuada, com carga horária de 120 horas, ministrado na plataforma *Moodle* do Portal dos Professores da UFSCar e teve como público-alvo 42 professores do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) – de escolas públicas municipais dos estados de Alagoas, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo, na qualidade de cursistas e colaboradores da formação-investigação. Com sua realização, objetivamos contribuir para o processo de desenvolvimento profissional dos professores participantes, possibilitando reflexões sobre suas experiências docentes em seus contextos de atuação e tendo como elementos principais a base de conhecimento dos estudantes e a base para o exercício da docência. O curso foi realizado em

5 “A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão”, aprovado pelo ProEx/UFSCar e coordenado por uma das autoras deste artigo.

quatro módulos: Módulo 1 – Conhecendo o curso e o ambiente virtual de aprendizagem; Módulo 2 – Conhecendo o contexto de atuação; Módulo 3 – Ampliando o conhecimento sobre meu estudante; e Módulo 4 – Discutindo a atuação docente e a base de conhecimento para seu exercício.

Durante esse processo, a primeira autora deste artigo foi a formadora do curso e mediou todo o processo formativo dos cursistas, em que a (re)construção de ações ocorria a todo momento, num ir e vir que pressupunha a retomada de alguns encaminhamentos já estabelecidos. Assim, a reflexão, a negociação e a reorganização das ações formativas e investigativas foram aspectos muito presentes na formação.

O acompanhamento das professoras aconteceu ao longo de todo o processo, pois concebemos que, numa perspectiva formativa com base no desenvolvimento profissional, o percurso traz implícita a necessidade de reflexão-investigação-avaliação constante. Além do acompanhamento individual realizado num fórum denominado “Formadora-Cursista”, foi possível retroalimentar a formação a partir das narrativas das participantes nos momentos de avaliação: a primeira etapa, em dezembro/2010, e a segunda, em maio/2011. Com os dados da primeira, reorganizamos a construção dos módulos seguintes, e os elementos apresentados ao fim da iniciativa servirão para repensar as futuras formações.

Na organização dos módulos as atividades de formação foram mediatizadas aos *feedbacks* das professoras colaboradoras, ou seja, a formadora e as investigadoras tinham um planejamento inicial basilar mais amplo e esse, a cada módulo, foi sendo redimensionado para atender às necessidades formativas identificadas no grupo de professoras participantes e, dessa forma, garantiu-se flexibilidade nos caminhos seguidos. O eixo fundamental ancorava nas ações de sala de aula, pois todas as professoras estavam em pleno exercício do magistério durante a formação.

### **As professoras que deixaram suas memórias registradas virtualmente na formação-investigação**

Do processo de construção das memórias docentes, participaram 19 professoras<sup>6</sup>, que assinaram o termo de compromisso livre e esclarecido<sup>7</sup>, permitindo o uso de suas narrativas para a investigação. Desse modo, vamos apresentar alguns dados que caracterizam os docentes colaboradores da investigação, e que chamaremos de professoras, uma vez que todas são mulheres.

Para o levantamento do perfil das docentes, recolhemos dados sobre formação acadêmica, idade, tempo de atuação no magistério e turma de atuação em 2010/2011. Quanto à formação inicial do grupo, temos: pedagogia – 15 professoras; magistério e outra licenciatura – duas; normal superior – uma; e curso não mencionado – uma. Ao nos referirmos à idade e ao tempo na docência, fizemos a opção por organizar os dados em período de anos, assim mostrados no Quadro 1 e no Quadro 2, a seguir.

---

6 Docentes que concluíram o curso.

7 Aprovado pelo Conselho de Ética em Seres Humanos da UFSCar.



**Quadro 1** – Faixa etária das professoras

Faixa de idade (em anos)	Número de docentes
26 – 35	8
36 – 45	6
46 – 55	4
56 ou mais	1

Fonte: Ficha de inscrição do curso

**Quadro 2** – Tempo de experiência na docência

Período de experiência (em anos)	Número de docentes
2 – 5	4
6 – 15	10
16 – 25	4
Mais de 25	1

Fonte: Ficha de inscrição do curso

Ao observarmos os quadros 1 e 2, que mostram, respectivamente, as idades e o tempo de atuação na docência das colaboradoras da investigação, vimos que temos oito professoras com idade entre 26 e 35 anos, seis com idade entre 36 e 45 anos, quatro entre 46 e 55 anos e apenas uma com mais de 56 anos de idade. Além disso, quatro docentes iniciantes na carreira, com um tempo de atuação entre dois e cinco anos, dez professoras com um tempo de trabalho entre seis e 15 anos no magistério, quatro entre 16 e 25 anos e uma com mais de 25 anos de atuação na profissão docente.

Para Huberman (1992), que estudou o ciclo de vida profissional de professores, as etapas ou fases da vida que a maioria dos professores costuma atravessar são compostas de *entrada na carreira*, seguida de *tempo da busca pela estabilização*, *meio da carreira*, *diversificação*, *tempo de questionamento e de serenidade* e, ao fim, *tempo do desinvestimento*, quando o professor está na iminência de se aposentar. No entanto, tais etapas são tendências que não podem ser consideradas rígidas e inflexíveis.

Na própria amostra, vimos alguns dados divergentes dos categorizados por Huberman, como as docentes em fim de carreira, com mais de 20 anos de profissão, que estão em plena fase de investimento ao recorrerem voluntariamente a uma formação-investigação. Todavia, a maioria das docentes colaboradoras da inquirição está mais ou menos na metade de tempo da carreira, tendo em vista que o tempo médio no Brasil é de 25 anos.

Todas as docentes trabalhavam, em 2010/2011, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – recorte da pesquisa –, assim demonstrado: nove docentes na turma do 1º ano, seis na do 2º, duas na do 3º ano e ainda mais duas nas turmas de 1ª e 2ª séries.

Durante a construção das memórias, foram consideradas produções de 18 professoras, pois uma delas não participou. Dessa forma, a partir desse ponto do nosso relato, mencionaremos apenas as narrativas dessas docentes.

### **A construção das memórias das docentes**

Ao fim do módulo 2, as professoras colaboradoras da pesquisa foram convidadas a recordar e escrever suas memórias, como uma atividade – um momento em que cada uma pudesse refletir sobre o seu percurso de vida, com ênfase na profissionalidade docente, entrelaçando-a a sua memória escolar. O grupo atendeu ao convite prontamente, escrevendo suas memórias e postando-as na plataforma *Moodle* do curso.

Destacamos que o memorial foi concebido como um instrumento de produção de dados que pudesse trazer à formadora e pesquisadora informações essenciais sobre o que as professoras pensam e fazem e sobre o que pensam daquilo que fazem. A partir de narrativas reflexivas, como apontam Nogueira et al. (2008), buscava-se o estabelecimento do diálogo entre o processo formativo e a prática docente.

Num processo em que a formadora também escreveu suas memórias e as publicou no ambiente virtual de aprendizagem, buscando, assim, melhorar o elo de confiabilidade no grupo, já que a formadora, antes de ser pesquisadora, é professora dos anos iniciais, como as colaboradoras, e atua em uma rede pública de ensino em Mato Grosso. Vale dizermos também que, ao assumir essa decisão, aderimos ao pressuposto (ao menos no caso da formadora) de que, propondo trabalhar com as biografias dos outros, faz-se necessário analisar, primeiramente, o nosso próprio percurso de vida pessoal e profissional.

O objetivo desse exercício reflexivo foi propiciar um tempo/espço para que cada docente pudesse pensar/problematizar sua profissão, bem como compreender seu percurso de formação. Desse modo, como Josso (2002), concebemos as narrativas em uma dimensão que as faz experiências potencializadoras da formação, porque o aprendente questiona sua identidade a partir de vários níveis de atividade e de registro, em que acontece um encontro paradoxal entre passado e futuro à procura do presente problematizado. Nas narrativas *on-line*, isso também emerge.

Para a produção dos textos das memórias, embora tenha sido sugerido um itinerário, os textos construídos não seguiram nenhuma sequência de linearidade nem foram organizados em tópicos. As situações de vida singulares a cada professora fizeram emergir densas e riquíssimas narrativas, em que as professoras se mostram protagonistas do processo. Assim, construir a narrativa exigiu da docente uma narração dela própria, na perspectiva da sua formação, bem como a articulação de tudo isso no percurso de uma vida. Portanto, essa experiência configura-se como uma atividade que pode desdobrar em vários níveis, aponta Josso (2002): “As narrativas contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2002, p. 31). É o que veremos a seguir.

### **O que relatam as docentes na escrita de seus memoriais**

Para organizar e analisar as narrativas *on-line* das professoras, foram criadas várias unidades temáticas de categorização, porém, devido à grande quantidade

de dados armazenados, optamos por trazer neste artigo alguns fragmentos de narrativas que mostram recorrências e que englobam a trajetória de vida profissional numa perspectiva que toma argumentos com relação à escolha da profissão docente, a partir de sua formação inicial, e de ser professora alfabetizadora. Contudo, esse processo não se desvinculou de outros, principalmente da importância atribuída por essas docentes à formação ao longo da vida ou mesmo dos dilemas por elas vivenciados, isto é, a visão de globalidade das narrativas não foi desconsiderada.

Muitas narrativas trazem um “encontro consigo mesmo, com o estudante em instituições escolares de ensino básico que, a partir dessa experiência, optou, um dia, ser professor” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573). Assim, nossa opção foi por trazer, em estado natural, as escritas das narrativas, objetivando fidelizar as expressões construídas pelas professoras, com exceção dos dados de identificação pessoal ou profissional.

### **Escolha da profissão**

A escolha da profissão está intimamente ligada às lembranças da vida escolar das nossas colaboradoras e, até talvez, uma escolha inconsciente realizada na infância. A primeira professora conta muitos atributos dessa motivação, mesmo com outros fatores entrelaçados na decisão – por exemplo, as influências familiares. É o que relatam P.1, P.6 e P.15, que voltam os olhares para a professora terna, meiga e com atitudes próprias de uma mãe.

Minhas professoras das séries iniciais, essas guardo com muita ternura em minha memória. Pode ser por isso, mesmo que inconscientemente, que [eu] abraço hoje, com tamanha paixão, essa profissão. Após a 8ª série, decidi cursar o magistério, afinal era um curso interessante, e meu pai insistiu que me matriculasse... Foi nessa época que o professor de Didática disse a mim que eu havia nascido para ser professora e, durante todo o curso, ele sempre me elogiou e incentivou minha dedicação (P.1, narrativa).

A minha professora, ah! Maravilhosa, delicada, atenciosa, calma, alegre (sou suspeita em falar), a minha primeira professora foi a minha madrinha de batismo (admiro até hoje, não porque seja minha madrinha, mas pelo carinho que ela teve e tem comigo e com as outras crianças), ela continua com o mesmo carisma, a mesma alegria, é uma das coisas boas que lembro da minha alfabetização (P.6, narrativa).

No segundo dia da escola, fiquei triste ao saber que a professora do dia anterior não daria aula para a primeira série, então nos apresentaram outra, dona [...], era a mais bonita da escola toda, eu achava. Hoje, ela é diretora em uma escola do mesmo município. Esse ano foi o máximo para mim, eu amava essa professora... Quando fui para a outra escola, podíamos optar pelo primeiro colegial ou magistério; assim, pensando em minha prima, minha avó me matriculou no magistério, e eu, hoje, agradeço muito a ela ter feito isso. Passei os outros quatro anos na nova escola do município de [...] mesmo, mas, agora, na escola [...], de 1992 a 1995, quando me formei (P.15, narrativa).

O aprender a ensinar ocorre a partir das aulas acompanhadas na fase de observação de professores quando se está na condição de estudante – que Alves (2008) designa como praticante docente. No entanto, há pessoas cuja profissão, pela formação inicial, foi imposta inicialmente, tornando-se escolha mais tarde, por uma série de acontecimentos. A própria dinâmica existencial é assimilada pelas escolhas. Observamos, em P.3, que a convivência com os colegas de turma foi marcante para a continuidade do curso, para o qual o grupo colaborou nas experiências de aprendizagem dessa futura professora. Em P.11, vemos que a escolha pode ser considerada tardia, com relação à formação inicial em nível secundário, pois foi adiada pela circunstância histórica do local em que morava não lhe ter possibilitado a realização do magistério. Contudo, na formação universitária o ideal de opção pela docência foi alcançado.

Minha cidade tinha uma escola técnica que oferecia os cursos de Magistério e Contabilidade, era muito bom, vinha gente de [...]. O curso era noturno, e o diretor da outra escola, quando recebeu minha transferência, me colocou no 2º colegial noturno, frequentei essa série por alguns dias e, depois, consegui mudar de período. Minha mãe me matriculou no magistério, entrei no 2º magistério, na minha sala havia pessoas de [...]. No início, não gostei muito da ideia, pois eu não queria ser professora, depois ia ao curso, pois gostava dos meus colegas. Fazer magistério não foi uma escolha minha, mas da minha mãe, depois de um tempo comecei a gostar da ideia. Ainda nessa época, morava no sítio e ia para a cidade de manhã para fazer o “colegial” – hoje, o ensino médio – e, à noite, voltava para cursar o magistério, uma perua da prefeitura ia buscar às 6 h da tarde, ela me deixava no portão da escola e me buscava às 10h30 da noite, era gostoso (P.3, narrativa).

Quando terminei o ensino fundamental, gostaria de fazer o magistério, mas em [...]; naquela época, só havia dois colégios que ofereciam o ensino médio e, por necessidade de trabalhar, acabei fazendo o curso científico. [...] Quando eles [os filhos] nasceram, parei de trabalhar para cuidar deles, porém sempre afirmei que gostaria de estudar; quando o mais novo estava com oito anos, entrei para o curso de pedagogia, realizando o sonho de ser professora, e, atualmente, acabei de passar no concurso da prefeitura de [...], pretendo continuar estudando e aperfeiçoando minha prática (P.11, narrativa).

No grupo das professoras colaboradoras da investigação, foi recorrente a escolha da profissão por influência de outros professores, porém já na fase da adolescência, como revelaram as expressões de P.4, P.9, P.10 e P.18.

P.10 revela também a influência de pessoas externas ao meio educacional, que a alertaram da sua escolha profissional e foram importantes, pois essas foram eleitas para ser referenciadas em suas memórias. Para Josso (2002), as recordações-referência “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (JOSSO, 2002, p. 29). As lembranças positivas que elas têm da escola marcam suas memórias, em especial as de alguns professores.

Minha vontade de me tornar professora começou logo quando iniciei o ensino médio, em que fiz o magistério. No 1º ano, percebi que estava no caminho certo, e, à medida que o tempo passava, ficava mais clara a minha vontade de me tornar professora (P.4, narrativa).

Lembro-me muito bem dos diretores da escola, tia [...] e tio [...], que tratavam a todos com muito carinho. Ainda hoje, tenho um diário, em que todas as minhas professoras [...] escreveram algo sobre mim e deixaram frases, palavras doces, que guardo com muito amor. Foi me espelhando no professor [...] que resolvi ser professora [...] (P.9, narrativa).

Então, o professor [...], um humano acima de tudo, me pediu para voltar, conversou com os professores e diretores de ensino, me deram a nota do primeiro bimestre e eu terminei de concluir a oitava. E com a ajuda e incentivo dele, pois fazer magistério era melhor, terminaria com um diploma de professora e, assim, estudei, fui gostando da profissão. Sem ter concluído o magistério, eu dava aulas, trabalhando nas escolas particulares da cidade; com turminhas pequenas, iniciei na escola... Recordo-me de, uma vez, ter ido fazer entrevista numa empresa, e a psicóloga falou para mim que eu tinha o perfil de uma professora; o emprego não deu certo, ainda bem [...] (P.10, narrativa).

Durante essa primeira etapa de minha formação escolar, tive professoras que marcaram muito minha vida. Destaco, em especial, uma professora que enfatizava o ensino de Arte, [...] com atividades espontâneas, lúdicas, criativas e prazerosas... Escolhi o magistério, por várias influências percebidas na minha escola primária e ginásial, onde essa minha vocação para lecionar foi estimulada, no Ensino Médio. A minha formação acadêmica foi marcada por grandes desafios e sucessos, pois foi quando tive a percepção de que iria abraçar o magistério (P.18, narrativa).

A família, como o primeiro núcleo social de que participamos, tem muitas influências na escolha da profissão de muitas docentes. Assim, as pessoas mencionadas nas memórias foram as que influenciaram o percurso das professoras, corroborando a seguinte afirmação, de Dominicé (1988): “[...] todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (DOMINICÉ, 1988, p. 56). Na família, a essência das mediações homem-mundo acontece ou se inicia. Nos excertos de falas abaixo apresentados essa recorrência predomina, a partir das lembranças construídas no espaço familiar acerca das trajetórias de escolarização das professoras P.5, P.17 e P.12.

Depois, fui para a EEPSP [...], onde fiz o primeiro colegial e, depois, o 2º e o 3º ano do magistério por influência da minha mãe (P.5, narrativa).

A tarefa mais difícil foi escolher o curso, primeiro porque prestei por incentivo dos meus pais, não sabia ao certo o que era um vestibular; segundo, porque não conhecia os cursos, bem como suas habilitações (P.17, narrativa).

Minhas memórias começam pelas memórias de minha família. Minha primeira professora foi minha mãe, dona [...], professora da escola isolada no sítio [...]. Temos uma história de educadores na família: minha avó, pessoa religiosa, comprometida com a solução das questões da sociedade proletária, da igreja e das famílias, foi a primeira professora do sítio onde morava [...]. Apesar do exemplo de família, não optei por um curso de licenciatura. Hoje, sou professora não por primeira opção, mas por um empurrão do destino, desses que,

repentinamente, mudam o rumo da nossa história. Ou nos fazem retomar a nossa história (P.12, narrativa).

O marcante na narrativa de P.12 é que, mesmo tendo grande influência da família para que optasse pelo magistério, não o fez de início; somente mais tarde, depois de alguns acontecimentos na sua vida, a escolha foi realizada. Talvez a escolha profissional estivesse adormecida, podendo manifestar-se em outra época da vida. Para outras docentes, a trajetória foi diferente. A escolha aliou-se aos aspectos referentes aos conteúdos existentes nas unidades curriculares do curso de formação de professores, como ocorreu com P.13.

As narrativas revelam também que algumas das professoras não sonhavam ou idealizavam ser docentes, mas que as situações vivenciadas as levaram a essa escolha. Os relatos expuseram momentos em que elas puderam organizar suas ideias, buscando reconstruir suas vivências tanto pessoais como profissionais de forma autorreflexiva, e, assim, evidenciar subsídios pelos quais ampliassem as compreensões das itinerâncias vividas (SOUZA, 2006).

Agora, vamos falar um pouco de como comecei minha trajetória como docente. Terminei o Ensino Médio no ano de 1991, fiquei dez anos sem estudar, prestei vestibular em uma faculdade particular no ano de 2003, no curso de Pedagogia e Gestão em Tecnologia Educacional, pois, como trabalhava com pessoas e gostava muito, decidi me inscrever, já que, na grade curricular do curso, tinha a disciplina Gestão de Pessoas (P.13, narrativa).

As relações familiares também influenciaram a escolha de P.16, porém de forma mais dramática, pois a situação de saúde conturbada da mãe a fez estudar mais perto de casa, em que só existiam dois cursos, restando-lhe pouca alternativa, para sua opção, em termos de formação no Ensino Médio. Desse modo, o magistério foi escolhido. Contudo, podemos vislumbrar, na expressão de P.16, o ar saudosista do tempo em que era estudante, no processo da constituição do ser professora. “À medida que a rememoração acontece, o entrecruzamento de tempo e espaços se intensifica não numa simples reconstrução do passado, mas numa elaboração do presente e do futuro a partir daquilo que é rememorado” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573). A lembrança de algo significa, também, uma possibilidade de refletir sobre isso.

[...] Ao término desse ano, minha mãe sofreu um infarto e uma parada cardíaca, mas foi reanimada e, graças a Deus, sobreviveu. Como minha mãe teve esse problema, decidi estudar outra vez no meu bairro, porém só tinha à noite, e a oferta era Magistério ou Contabilidade. Foi a partir daí que enveredei pelo magistério, quase que sem querer. Mas, por incrível que pareça, foi amor à primeira vista. Cursei os seis primeiros meses de magistério em [...] e, logo após esse período, meu pai pediu transferência para [...], onde cursei o restante do 2º ano de Magistério e o 3º ano; lá, encontrei professores politizados, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cautelosos e amantes do magistério. Cada aula a que assistia dos meus amados professores dava-me ânimo para acabar logo meu curso e entrar numa sala de aula. Falavam com tanto entusiasmo que refletiam em nós a vontade de estarmos na condição de educadoras. Bons tempos! (P.16, narrativa).

Para Nogueira et al. (2008), a escrita dos memoriais, para quem a produz, abre caminhos e possibilidades para a lembrança das coisas esquecidas e para o conhecimento da força autêntica de suas histórias e para a narração de suas memórias. E ainda vemos, conforme Dominicé (1988), que “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda” (DOMINICÉ, 1988, p. 57).

### **Ser professora alfabetizadora**

As narrativas das professoras, quando falam sobre o “ser alfabetizadora”, estão imbricadas em outras temáticas, pois a constituição da profissão atrela-se à constituição da professora que alfabetiza crianças nos anos iniciais de escolarização. Diversos aspectos das práticas pedagógicas das professoras surgem com ênfase em suas falas.

Ser professora alfabetizadora requer muito esforço, preparar atividades adequadas aos níveis de conhecimento que os alunos possuem, fazer intervenções para que eles avancem em suas aprendizagens e também, muito mais que em outras séries, permitir as trocas entre eles, pois as crianças aprendem nas interações com os pares [...]. Embora tenham existido [algumas] mudanças que ocorreram em minha vida, posso dizer que essas foram marcadas por aspectos positivos em face da área educacional. O que sou hoje, a professora que me tornei, é fruto da formação universitária e dos cursos de formação continuada, mas também das experiências que obtive durante as relações tanto profissionais, com outros professores, quanto pessoais, no contato com todas as pessoas com as quais mantive algum tipo de relação (P.17, narrativa).

O relato de P.17 remete-nos ao processo de autoescuta, em que a professora vai contando para si e para outros suas experiências e aprendizagens construídas no decorrer de sua vida, como uma forma singular do conhecimento de si. Ela ainda fala de sua realização profissional de modo articulado à formação acadêmica que obteve, bem como de outras experiências que marcam seu desejo de exercer a profissão com êxito.

A escolha para ensinar outras turmas ou níveis de escolaridade também pôde ser percebida nas narrativas das professoras que revelam que o ser professora de turmas de alfabetização se deu por opção, o que é acompanhado de muita emotividade. Trata-se de uma opção, segundo seus pontos de vista, que agrega mais dedicação e trabalho ao compromisso assumido de ensinar a ler e a escrever, mas também as muitas preocupações que acompanham o dia-a-dia da profissão, como os apresentados nos trechos abaixo.

É, acho muito importante que eu tenha conhecimento para que possa ajudar e desenvolver um trabalho bom com essa criança, pois a minha escola não oferece nenhum apoio. Sinto-me perdida, sem saber o que fazer (P.3, narrativa).

No mesmo ano, entrei para a faculdade, tive meu 3º filho [...] e fiz normal superior, trabalhei no [...] por três anos, amei meu trabalho na Educação Infantil, mas não me sentia realizada, eu precisava cumprir o que prometera a mim mesma aos 5 anos de idade. “Ensinar a mágica de ler e escrever”, por isso, em 2005, [me] transferei para o [...], no qual estou até hoje (P.6, narrativa).

A minha prática docente está sendo boa, com algumas dificuldades na turma do 1º ano, na leitura e escrita, mas dentro do normal, que se dá pra acompanhar o aprendizado dos alunos (P.8, narrativa).

Se tiver algo para falar de mim, é que sou determinada. Não me vejo fazendo outra coisa. Gosto de estudar, tentar entender o processo da alfabetização. Gosto de vasculhar, ler centenas de vezes sobre o mesmo assunto (P.10, narrativa).

Escrevendo minhas memórias, vejo a força da minha família em toda a minha trajetória de vida. A professora marcante foi a minha mãe. Tornei-me docente pelo compromisso com uma profissão. Sou alfabetizadora e me espelho na vivência da minha mãe, que alfabetizou até pessoas adultas, inclusive meu pai (P.12, narrativa).

[...] Ano sofrido este, mas venci. Aprendi que, para ser alfabetizadora, temos, primeiro, que acreditar que aquele aluno que está ali na frente pode aprender e que exige atenção e respeito. Segundo, temos que buscar metodologias que melhor se adéquem à realidade do aluno. Aprendi muito com meus alunos, foi uma experiência que jamais esquecerei. Não muito agradável no começo, mas, no fim, me trouxe a certeza de que tenho muito a aprender (P.13, narrativa).

Salientamos que durante o processo de produção das memórias algumas professoras não se reportaram a escolha do “ser docente alfabetizador”, pois o registro dessas não é um processo de escrita de um simples texto. É um texto do ciclo de vida de quem o escreve. A narrativa traz em seu bojo questões do ser individual e coletivo e da *professora* em particular. Indica, ainda, toda a condição do sujeito histórico que somos. Como Josso (2002), podemos dizer que, na vida, o processo de formação acontece por meio dos desafios e das apostas entre condição individual e condição coletiva de cada um. Uma tarefa fértil, mas não de fácil manejo. E nessa construção alguns aspectos são eleitos para serem publicados e outros ocultados.

Contudo, esse processo permitiu às professoras sujeitos que narraram diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e ainda das formas de compreensão da cultura escolar, como afirma Souza (2006).

### **Algumas considerações**

As memórias de formação possibilitam ao autor ou autora refletir sobre suas experiências na trajetória de sua vida, o que faz com que se ative sua identidade narrativa. Muitas vezes, quando narramos nossas experiências de vida, nos deparamos com situações que nos machucam. Lidar com isso, portanto, é complexo, já que a escrita de um memorial presta-se à produção autobiográfica de reflexão e ao desvelamento de fatos que podem, entre outras coisas, potencializar os processos formativos na docência.

Os memoriais de formação em que nós nos detivemos apontam que, para a sua escrita, foi necessário que as professoras pudessem remexer em algumas “lembranças guardadas”; ou melhor, que realizassem um balanço reflexivo de sua profissão,



no qual percebessem que os modelos, ideias e crenças construídas enquanto estudantes, além de serem revisitados, esses tiveram implicações nas aprendizagens posteriores da docência. Como em todo balanço, computam-se os dados positivos e negativos encontrados. Contudo, muitas vezes, num texto para ser exposto ao outro, como em nosso caso, talvez alguns dados se mantenham ocultos. Essa omissão pode não somente ser entendida como esquecimento da experiência, mas também ser equacionada como um aspecto no qual se quer pensar mais tarde, buscando-se, então, maior compreensão. Ainda não chegou a hora de sua publicação. O não dito pode ser indicativo de uma tomada de decisão com reflexividade. Portanto, “o que é fundamental considerar não é o que o sujeito lembrou ou não na escrita da sua narrativa, mas o que é que permite a ele, no conhecimento de si, ser potencialmente formador da sua história e materializado no texto formativo” (SOUZA, 2006, p. 109).

Para professores em exercício, a escrita de memórias de formação traz consigo a possibilidade de pensar mais apuradamente em sua carreira, em sua formação ao longo da vida e nas práticas pedagógicas, o que conduz a um processo de apreensão do modo como nos tornamos professoras – tanto as docentes colaboradoras quanto a mentora da formação. Uma reflexão sobre a inserção do profissional na carreira e do seu desenvolvimento, considerando que as dimensões pessoal, profissional e institucional não se separam, potencializam o processo formativo de docente, podendo subsidiar mudança em sua atuação. Assim, ao escreverem, as professoras puderam pensar no conhecimento que tinham a respeito delas próprias e dos outros sem se desatar do movimento dinâmico da vida.

Também não podemos esquecer que as memórias foram produzidas no tempo-espaço de uma formação-investigação, assim, os dados narrados pelas professoras são fontes de pesquisa para nós, investigadoras, autoras deste artigo e elementos da formação para as docentes. Uma dimensão investigativa para as pesquisadoras; e formativa, com base na reflexão sobre o vivido, para as professoras colaboradoras do processo.

E, em particular para a formadora do projeto de formação que acompanhou mais de perto toda a trajetória da produção dos memoriais, a experiência da escuta e da leitura das narrativas *on-line* das professoras fez suscitar inquirições sobre a sua própria história de vida e uma tentativa de compreendê-la. Um momento que emergiu a lembrança afetuosa, acerca do início de sua escolarização, carregada de muitos sentimentos. Nesse a marca da escolha da profissão *professora* estava presente, pois desde cedo, brincava de escrever na lousa, mas o “giz” era o “carvão” e o “quadro-negro” as “cerâmicas vermelhas” das paredes externas de sua casa. Esse brincar era intermediado pelas ralhas de seus pais, enquanto escondia o vermelho das cerâmicas, dando a ver os borrões em negrito, representando, assim, um dos instrumentos característicos da docência. E, ainda, dos diários de classes construídos em colagens de vários papéis para dar o formato dobrável de suas longas folhas. Então, era possível brincar de “dar aulas” e de fazer a chamada dos estudantes (os nomes escritos eram seus colegas de sala) registrada em diário de classe. Assim, seus primeiros ensaios como professora vêm da infância.

Contudo, nesse contexto, em que a primeira autora deste texto inicia-se na escolha da profissão, é importante ressaltar a preocupação de seus pais com o mínimo de estudo, com a educação escolar dela e a de outros filhos e filhas. E o significado

grandioso atribuído pela sua família, de base econômica agrícola, à escolarização dos seus protegidos revelada por declarações como: “Eu não tive estudo, mas vocês o terão”, dizia o pai dessa hoje professora.

Assim, compreendemos que o processo de escrita das memórias vivido pelas professoras lhes possibilitou a visibilidade de que são autoras de suas trajetórias de formação ao se aprofundarem em suas histórias de vida com conhecimento delas mesmas. Tais memórias se dispõem no tempo e acabam por rodear o trabalho na docência e essas nos permitiram realizar um entrecruzamento de histórias, que revelaram aspectos da profissão nos papéis de professora, de formadora e de investigadora.

## Referências

- ALVES, N. Nós somos aquilo que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter; Faperj, 2008.
- ANTUNES, H. S. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2007. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/661>>. Acesso em: 17 de nov. de 2013.
- BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter; Faperj, 2008.
- BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1 - 2, p. 299-318, 1993.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 de nov. de 2013.
- DEMARTINI, Z. B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter; Faperj, 2008.
- DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde: Lisboa, 1988.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- MEGID, M. B. A.; FIORENTINI, D. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Revista Interações**, Minho, n. 18, p. 178-203, 2011.
- NOGUEIRA, E. G. D.; PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter; Faperj, 2008.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde: Lisboa, 1988.
- ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 65-599, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter; Faperj, 2008.

SOUZA, E. C. História de vida e formação de professores: pontos iniciais. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter; Faperj, 2008b.