

**FIOS E TRAMAS... TEXTOS E CONTEXTOS...  
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.**

*A identidade docente e os contextos de formação.*

Silvia Regina Pincerato PETRILLI<sup>1</sup>

---

**Resumo:** O presente estudo busca compreender o processo identitário de formação de professores e os saberes que constroem no exercício da profissão. Uma pesquisa gestada no interior de um grupo de estudos de HTPC, que acontece semanalmente na Rede Municipal de Ensino da cidade de Birigui (SP), onde professoras da Educação Infantil Municipal se juntam para estudar a prática pedagógica por elas desenvolvida. Neste espaço de estudos revelaram-se, por meio da produção de memoriais de formação que, ao longo do exercício da profissão, as professoras vão construindo representações a partir da relação afeto-trabalho num espaço único e ao mesmo tempo público, marcado pela condição feminina, regido pelas relações sociais, legais e regimentais. Um processo marcado pela participação dialógica dos sujeitos em constante formação, onde, a partir do contexto da própria atuação, das pessoas com as quais trabalham e da dinâmica essencial do trabalho, se apropriam das práticas sociais, produzindo e reproduzindo a realidade das práticas educativas às outras gerações.

**Palavras-chave:** Formação docente. Processo identitário.

---

---

<sup>1</sup> Docente Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba – FAC-FEA, Araçatuba-SP  
sppetrilli@ig.com.br

O presente estudo busca compreender o processo identitário de formação de professoras e os saberes que constroem no exercício da profissão. Uma pesquisa gestada em um grupo de estudos que acontece semanalmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC da Rede Municipal de Ensino da cidade de Birigui (SP), onde professoras da Educação Infantil Municipal se juntam para estudar a prática pedagógica por elas desenvolvida. Nesse espaço de estudos e reflexões revelaram-se, por meio da produção e da investigação de memoriais de formação que, ao longo do exercício da profissão, as professoras vão construindo representações a partir da relação afeto-trabalho num espaço único e ao mesmo tempo público, marcado pela condição feminina, regido pelas relações sociais, legais e regimentais. As razões centram-se nos sujeitos pesquisados e em suas trajetórias, entrelaçadas, a partir do momento em que compartilham sua paixão pelo educar, em que comunicam sentimentos vividos e experienciados ao longo da sua carreira profissional e que, de certa forma, num movimento de mão dupla, aprendem e ensinam a ser professora. Um processo marcado pela participação dialógica dos sujeitos em constante e contínua formação que constroem a compreensão daquilo que fazem a partir do contexto da própria atuação, das pessoas com as quais trabalham e da dinâmica essencial do trabalho como atividade fundamental para a construção da realidade social e atividade transformadora, na qual se apropriam das práticas sociais, produzidas em uma determinada realidade sociocultural que, ano a ano, é produzida e reproduzida às outras gerações.

Nas palavras de Ezpeleta e Rockwel (1989), trama histórica de existências documentadas e não documentadas que se entrecruzam num processo de constituição da escola real, que aí está, cheia de conflitos, representações e conquistas. Sua análise permite compreender que as transformações das práticas docentes só se efetivarão à medida em que os professores ampliam e tomarem consciência da sua própria prática, envolvida num complexo mecanismo político, social, cultural, que, direta ou indiretamente interferem na sua atividade docente, apontando caminhos para ações de formação continuada de professores(as) em serviço. Um percurso marcado por histórias, memórias e representações que ora convidamos você a viajar conosco, “ numa viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e

uma viagem interior (...) em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo” (LARROSA, 1999, p.53).

Tornei-me professora por não ter a coragem de enfrentar os meus pais, principalmente a minha mãe que não gostava que eu estudasse. Ela achava que mulher não precisava estudar além da 4ª. série, pois era educada para casar, ter filhos, construir família... Queria fazer psicologia em outra cidade... Não tive coragem de enfrentá-la... Terminando o magistério, fui dar aula na Educação Infantil Municipal (CRISLEI)<sup>2</sup>.

Tornei-me professora por vocação. Desde criança gostava de dar aulas e também gostava de crianças. Um outro fator que influenciou foi o fato de ser uma profissão que se trabalha meio período. Era dona de casa, mãe e, assim, conciliava a profissão e o ser esposa/mãe/mulher (MARILENA).

Assim começa a história da constituição de professoras, mulheres, mães, um espaço marcado pela condição feminina, pelas formas de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis que determinam modos de ser e de estar no mundo, portanto, construções de pertencimentos históricos e culturais. Nas palavras de Catani (2000):

Esse pertencimento constrói uma história de vida que define sua forma específica de ser e estar no mundo, constituído pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto das suas experiências pessoais (p. 34).

---

<sup>2</sup> Os nomes das professoras da pesquisa são fictícios como forma de manter preservada a identidade.

A condição feminina apontada nos registros das memórias das professoras nos leva a compreender melhor a identidade docente forjada a partir das múltiplas determinações formativas, ou seja, das relações familiares, das classes sociais, das características relativas à condição de gênero.

Por meio das memórias das professoras, pode ser desvelada uma trajetória que tem sua origem na infância, seguindo pela adolescência, chegando até a fase adulta. Meninas, mulheres, esposas, mães, professoras. Diferentes papéis que se misturam, se confundem e, por fim, caracterizam o ser e o fazer na docência. Docência como um saber fazer que é fabricado, transmitido como realidade e que, nos tempos atuais, é desconsiderado em função das novas exigências educacionais, da nova ordem social injusta, intolerante, que tenta transformar pessoas, profissionais e suas práticas a partir de discursos hegemônicos endeuçados pelo mercado.

Década de 80... movimentos políticos e sociais... combate às desigualdades... democratização da escola pública... o mercado se abre para o trabalho feminino.

Assim começa a história de uma Instituição Educativa, criada para atender crianças de 4 a 6 anos de idade em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Uma cidade do interior do Estado de São Paulo com perfil industrial, famílias operárias, de baixa renda, ávidas por vagas em creches e pré-escolas.

Dois mundos distintos que um dia se encontram para, juntos, construir uma outra história. Uma história contada por suas autoras, mulheres e professoras. Cada uma colaborando para tecer, numa trama complexa, as suas vidas. Compreendê-las, requer cuidado, sensibilidade, análise atenta às múltiplas relações de pertencimento que não pode ser entendido de forma fragmentada (VASCONCELOS, 2000).

As histórias nos convidam para outras reflexões tecidas no cotidiano das Escolas Municipais de Educação Infantil, com características próprias, derivadas das diferentes representações que cada uma construiu ao longo das suas vivências e práticas docentes.

Analisar suas histórias é reviver suas emoções, vividas não sem duras penas ao longo de anos de experiência no magistério, ao longo de suas vidas de mulheres.

Assim, foi sendo construído também o ensino na infância, a partir das vivências das mulheres professoras que, por um lado, pensam em conteúdos a ensinar, técnicas a desenvolver, saberes a transmitir e, por outro lado, a relação professora-criança, inscrita no interior da sala de aula. Um misto entre o educar e o cuidar, o que de certa forma, deprecia a profissão docente, sentida pelas professoras, principalmente, quando justificam a sua opção pelo magistério. Ensino feito para mulheres, fragmentado, mecanizado, descontextualizado culturalmente, de formação moralista, técnica, mais sensível ao comportamento do que ao raciocínio.

Tornei-me professora por vocação. Desde criança gostava de dar aulas e também gostava de crianças. Um outro fator que influenciou foi o fato de ser uma profissão que se trabalha meio período. Era dona de casa, mãe e, assim, conciliava a profissão e o ser esposa/mãe/mulher (MARILENA).

A vida escolar, vivida e recordada pelas professoras, no início da carreira na instituição, nos mostra que o fazer diário na profissão é repleto de emoções, sentimentos, afetos, calor humano, amizade, aceitação, pertencimento, repulsa, discriminação. Esses elementos, ligados à pessoa, à identidade, não são considerados por não fazerem parte dos saberes técnicos exigidos na atuação pedagógica, mas são fundamentalmente importantes no processo de constituição do ser e do fazer na docência.

Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega, não constituiu-la como a grande alternativa (LOURO, 2000, p. 80).

Na verdade, trata-se de uma proposta de formação baseada na vocação para o magistério, que não precisa de uma formação profissional, sólida e competente.

Contudo, o ritmo acelerado das transformações sociais fez com que este ideal de professora, de profissão, fosse aos poucos se configurando em outras bases. Agora não mais uma profissão fundada apenas em princípios vocacionais, mas também, em cima de pressupostos teóricos e técnicos necessários às exigências atuais, de uma sociedade mais ágil, dinâmica e suscetível às transformações.

Há que se considerar, neste novo cenário, uma formação voltada para o desvelamento, para a compreensão dos modos individuais de agir profissionalmente, que constrói a escola enraizada em uma história de vida e de formação que, ao mesmo tempo é particular, única e geral.

A maioria das histórias de vida registradas nos memoriais aponta para a importância das relações afetivas no cotidiano escolar como instrumento formador que a lógica instrumental não dá conta de captar, pois o que está em jogo na profissão docente é a técnica.

Uma alegria foi ter ingressado no magistério, e uma decepção foi ter sido tão mal recebida na Educação Infantil. Acredito que tenha sido em função de ter sido babá. (...) não tinha experiência em sala de aula, os grupos de professoras eram fechados, porém, encontrei uma professora que trabalhava na mesma escola e que me deu muitas orientações sobre o fazer na Educação Infantil (SÔNIA).

Foi um ano muito difícil (...), não tínhamos uma coordenação, passamos então a procurar pessoas mais experientes, mais antigas na profissão para poder aprender a parte pedagógica. Fomos bem recebidas pelas professoras que nos acolheram e nos instruíram. Eram tempos difíceis, não tínhamos quase que material nenhum para trabalhar, tudo o que comprávamos para a sala de aula, mandávamos embrulhar para presente para depois podermos utilizar o papel em sala de aula (NILDA).

Naquela época era muito difícil iniciar a carreira, faltava conhecimento, experiência, materiais para trabalhar e também tinha muita insegurança. Porém o nosso grupo naquela época era bem unido e tinha muita coragem e vontade de vencer – que foi o que prevaleceu. Através das nossas reuniões mensais, eram feitas as trocas de experiências com exposição das atividades e conversa sobre todos os problemas (ELENICE).

O início da carreira foi marcado por uma sensação muito gostosa, pois estava realizando um sonho e tinha a certeza de que iria durar por muito tempo. Quando houve a seleção do concurso e fui chamada para participar do primeiro treinamento durante 15 dias em período integral juntamente com as outras professoras da rede, não me continha de tanta alegria. Foi maravilhoso, pois éramos analisadas e avaliadas durante o curso, também recebi bastantes elogios, e então percebi que tinha chegado a hora de pôr tudo o que sabia em prática e realizar o meu grande sonho de “ser professora.” Tinha atingido um grande objetivo (MARILENA).

Os registros escritos nos memoriais nos fazem observar o quanto as experiências vividas no início da carreira são importantes, pois se constituem em uma trama social, tecida a partir da relação afeto / trabalho. Tais experiências, como processo formador, são configuradas em um cenário único e, ao mesmo tempo, público, regido pelas relações sociais, legais e regimentais.

O mergulhar no cotidiano nos permite observar o quanto esse espaço é marcado pelas inconstantes e insensíveis políticas públicas, que desconsideram os contextos da origem das suas professoras, as dificuldades por elas vivenciadas no início de suas carreiras. Tais políticas teimam em ignorar a história, as particularidades locais, os caminhos percorridos, a opção inicial pelo magistério, a identificação com práticas e pessoas do convívio profissional.

A opção pelo trabalho com memórias docentes é uma oportunidade de resgatar histórias por vezes silenciadas, de dar voz a personagens anônimas que diariamente fazem, constroem a História da Educação em nosso país. São professoras que acreditam naquilo que fazem, que não perderam a esperança, que acreditam na escola e que têm compromisso com uma educação de qualidade. Histórias recuperadas que favorecem o redimensionamento da vida das professoras, das experiências de formação, das trajetórias profissionais que, a partir das práticas atuais, buscam novos modos de conduzir o ensino.

A necessidade da formação em nível superior vem a partir do momento em que é promulgada a LDB 9.394/96 e, com ela, a busca pela certificação como forma de se adequar às novas exigências legais, desconsiderando a necessidade de uma formação multidisciplinar sólida, comprometida com a pesquisa e com a investigação.

A formação no ensino superior veio da necessidade de regularizar a minha situação na rede e também dar seguimento a minha formação como educadora (SÔNIA).

Assim, continuei minha caminhada na educação infantil municipal até o dia que nos chegou a notícia de que os professores tinham que ter ensino superior, a famosa Pedagogia! Busquei então a formação pedagógica com muito sacrifício porque já estava com 48 anos e enfrentar um curso superior não era nada fácil e além do mais, meu segundo marido não queria deixar. A solução foi buscar uma faculdade que não me exigisse a presença de todos os dias. Fui em busca de um diploma! (VANDA)

Fiz pedagogia nessa mesma época apenas para ter um curso superior. Apenas para dizer, “sou pedagoga” (não me esquecendo do sonho de ser psicóloga). Fazia em uma faculdade onde tínhamos que frequentar uma vez por mês e, ao final do último ano, engravidei do



meu primeiro filho, o que dificultou um pouco o término do curso. Terminei a Pedagogia em 1989 com um filho nos braços e penso que não aprendi muito, pois todas as provas eram com consultas. A Pedagogia não influenciou em nada a minha aprendizagem teórica; prática eu adquiri na escola, com os alunos e os muitos cursos de pequena duração que fiz com muito sucesso (CRISLEI).

A lógica mercantil das políticas educacionais de formação vem se firmando e confirmando sob duas bases. Uma voltada para a formação daqueles que, por suas condições materiais, de existência, não terão possibilidade de se superarem em sua formação teórica, pois, socialmente, fazem parte daquelas profissionais que estão voltadas para o trabalho (uma grande maioria). Essas profissionais buscam uma formação oferecida em Instituições de procedência duvidosa, com frequência nos finais de semana, quinzenal ou mensal. E outra, voltada para a formação que oferece condições de compreender, organizar, supervisionar, avaliar o processo pedagógico e o trabalho das professoras nas instituições escolares.

Novamente nos deparamos com a categoria trabalho que, hoje, submete as professoras diariamente a desafios teóricos de qualidade diferenciada, obrigando-as a frequentar cursos de qualidade duvidosa e, em grande parte, pagos por elas mesmas.

Ao retomarmos essa categoria e a relação teoria e prática na formação do educador, logicamente estamos compreendendo as determinações postas pelas políticas neoliberais para uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações.

Esta análise nos faz compreender os discursos prescritivos no universo pedagógico ao apontar as novas descobertas da ciência, traduzidas em teorias prontas para serem ministradas pelos professores em sala de aula. Um grande equívoco, se considerarmos que, ao invés de alimentar a reflexão e a construção de conhecimento, sobre o trabalho das professoras e sua formação, estimulam cada vez mais as tensões, as insatisfações, o desânimo e a falta de estímulo no desempenho da profissão.

Assim sendo, os problemas da prática não são decorrentes, unicamente ou necessariamente, de uma falta de fundamentação teórica como certos discursos pretendem impor, mas sim contradições originadas na própria prática. No âmbito da cultura escolar institucionalizada, contudo, esta visão não tem prevalecido. O conhecimento teórico acabou por ser sobrevalorizado em relação ao conhecimento que procede da prática, separando-se e dicotomizando-se em relação a esta. Esse tipo de compreensão e de valorização é que, ao nosso ver, gera ambigüidades a que estamos nos referindo, e que dão origem às práticas pedagógicas que as caracterizam (CATANI, 2000, p, 36).

Dessa forma, compreende-se o porquê da relação teoria e prática como algo externo à escola, construído por profissionais formados dentro de uma concepção formal, pesquisadora, investigativa, acadêmica, em universidades tidas por excelência. Nessa perspectiva, àqueles que trabalham na escola, envolvidos no contexto da cultura escolar que supervaloriza a teoria em detrimento da prática, cabe apenas consumir o produto realizado por outros. Com isso, na escola, as professoras, diante dos problemas de difícil solução, acabam por desacreditar das teorias, por essas não darem o suporte metodológico de que necessitam.

Relação teoria e prática desenvolvida na Instituição em meu processo de formação no Ensino Superior? O que ficou é que a teoria é uma coisa e a prática é outra. A educação mudou muito, mas a mudança ainda não chegou às Universidades (NILDA).

Acredito que foi razoável, pois penso que as teorias se completam com a prática, ela é norteadora do nosso trabalho, no entanto, é preciso pensar sobre elas, pois algumas não traduzem a realidade (SÔNIA).

A Pedagogia não influenciou em nada a minha aprendizagem teórica, a prática eu adquiri na escola, com os alunos e os muitos cursos de pequena duração que fiz com muito sucesso (CRISLEI).

Aprendemos quase nada, pois os professores pouco explicavam, apenas aplicavam provas. Significativos foram os esforços no sentido de concluí-lo: pagamento das mensalidades que eram altas diante do que recebíamos pelo nosso trabalho (LUCIA).

Por outro lado, a professora Roberta, que não cursou o Ensino Superior nos finais de semana, mas sim diariamente, observa que o curso de Pedagogia não acrescentou tanto quanto esperava para a sua formação. Seu depoimento confirma a política de expansão dos institutos superiores de educação em nosso país, fundamentada no caráter técnico instrumental, nem sempre sintonizado com as práticas desenvolvidas na escola.

Na verdade, o curso não foi tão significativo como eu esperava que fosse em relação à aprendizagem. Acredito que aprendi muito mais nesses anos dentro da escola através dos cursos que nos foram proporcionados, do que na própria faculdade. Lembro-me de uma professora que trabalhou bastante a questão da aprendizagem em leitura e escrita de forma muito acessível, onde consegui fazer uma relação muito próxima com o que eu estava trabalhando em sala de aula com meus alunos. Os conceitos de Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, foram muito superficiais, enfim, acredito que nem mesmo os próprios professores tinham a noção exata da importância de um saber mais aprofundado, ou não sabiam mesmo como transmiti-lo. Confesso que não me lembro de ter modificado em nenhum momento a minha prática em função do que aprendi na faculdade. Sentia-me apta a prestar um concurso, mas não que esses conhecimentos teóricos chegassem a ser inovadores para a minha prática (ROBERTA).

Este estudo tem nos dado pistas para repensarmos a formação docente, como uma prática social, como uma atividade intelectual, a partir do entrelaçamento das histórias dos sujeitos envolvidos, do diálogo entre diferentes experiências de ensino. Um trabalho que considera a relação dialética, reflexiva, no sentido de buscar a compreensão dos conteúdos teóricos, a partir da realidade das práticas educacionais e não as desconsiderando no sentido de desqualificá-las em nome das imposições e do predomínio da supervalorização dos conhecimentos teóricos na atualidade.

Este trabalho, com as memórias dos docentes, tem propiciado a percepção da formação docente com o trabalho escolar, com as relações que vão estabelecendo com as colegas ao longo da carreira, com a administração e que, acima de tudo, tem proporcionado uma compreensão mais ampla dos processos formadores nos quais somos envolvidos e que nem sempre são desvelados com a devida clareza.

Tais fatos são reveladores e têm um peso significativo a partir do momento que compreendemos as articulações do processo de globalização e competitividade internacional, traduzidas no campo do trabalho produtivo, no nosso caso, a escola. Esse espaço que absorve com muita rapidez os discursos atuais de transformação e que, ao mesmo tempo, não sabe como administrar o sentimento de impotência, de desmotivação, de descrença e de desesperança a que são submetidos os profissionais da educação.

Nesse sentido, é importante também considerarmos a angústia, o sofrimento daqueles que, diante da impossibilidade da formação em nível superior, sentem-se excluídos, menosprezados e, até mesmo, incapazes de continuar desempenhando suas funções.

Logo que me formei no magistério, tive muita vontade de cursar uma faculdade, mas as condições econômico-financeiras, não me permitiam. Sempre pensava “*quando meus filhos crescerem mais, eu vou entrar na faculdade*”, mas tem um ditado que diz “filho criado, trabalho dobrado”. Conclusão, eu fui ficando em último plano. Tive momentos de muita angústia e tristezas por não ter um curso superior, e ainda mais, quando alguém tocava no assunto, sentia muita

vergonha. Penso que o curso superior eleva a autoestima dos educadores e dá condições de adquirir conhecimentos importantes para o exercício da profissão, confere competência e qualidade ao nosso fazer, sem contar com a melhoria no salário que também é muito importante (ELENICE).

Em 1978, quando exercia o cargo de professora na APAE, tentei buscar a formação em Pedagogia, mas o dinheiro que eu ganhava como professora não era suficiente para pagar os estudos. As despesas também ficavam ainda maiores com o transporte que era necessário, pois não tinha faculdade aqui na cidade. Por este motivo não consegui cursar o ensino superior e buscar a formação pedagógica. Os anos foram se passando e quando a oportunidade novamente apareceu, a hora não era mais minha, era a vez das minhas filhas. Quando elas terminaram, pensei ser tarde demais para mim. Com isso, sofri muitas humilhações que me feriram, que marcaram o meu eu mais profundo. As pessoas a nossa volta costumam fazer críticas sem ao menos saber o porquê! (MARILENA)

Relatos como esses nos levam a criticar as políticas educacionais que responsabilizam individualmente os professores pelo seu desenvolvimento profissional e pela qualificação exigida, afastando-os do sentido de pertencimento à categoria docente.

Antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pelo qual lhes eram atribuídos determinadas tarefas e funções no desempenho, ao qual era atribuído um valor pelo salário / remuneração, os trabalhadores e agora os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, 2002).

Por outro lado, é possível sentir, nas palavras escritas no memorial da professora Elenice, sua alegria, seu orgulho, seu sentimento de conquista possibilitado pela oportunidade de cursar a Pedagogia Cidadã.

A formação no ensino superior surgiu com a oportunidade de cursar a Pedagogia promovida pela Secretaria de Educação Municipal em parceria com uma Universidade no ano de 2002. Tive muito medo na época, me sentia insegura, porém tive o apoio e incentivo de muitas pessoas (...): “agora você vai fazer a faculdade sim”. Mais um compromisso assumido! Hoje após terminar o curso de Pedagogia - que foi muito cansativo e exigiu muito de nós (dedicação, trabalho e paciência) - agradeço as pessoas que me auxiliaram nos estudos, trabalhos e pesquisas realizados, pois valeu a pena.

Por certo, cabe destacar que, nesse momento, não temos a pretensão de analisar o programa de formação superior em Pedagogia, terceirizado pela Prefeitura Municipal, como forma de atender a uma demanda específica desencadeada pelas determinações legais das políticas para a educação no Brasil. A ideia é de compreender como o processo contínuo de formação docente tem contribuído para um melhor desempenho da prática pedagógica das professoras na escola.

Tramas, fios e enredos que nos ajudam a tecer o contexto da formação docente, a identidade das professoras, o que aprendem no dia-a-dia do processo formador e a importância da Universidade na sua formação. Ao ignorar suas vozes, suas vidas, sua angústia, é ignorada a memória individual e coletiva de sujeitos no âmago das relações do trabalho e da produção em uma sociedade que se mostra e que se enxerga, por meio de mudanças, num movimento de agir e omitir.

As histórias de vida da formação docente escritas nos memoriais têm nos mostrado as influências deixadas por acontecimentos, vivências marcantes do passado sobre a prática pedagógica das professoras: sentimentos vividos nas experiências, representações, escolhas pessoais e profissionais, relações no grupo, crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos.

Nessa caminhada, a formação continuada em serviço realizada no *lócus* do próprio trabalho cotidiano tem se configurado num espaço de aprendizagens significativas, conforme podemos ver nos registros das professoras:

Hoje vejo que a minha prática na educação infantil a cada dia é melhorada, pois aprendo muito com meus alunos, tento fazer o melhor, procurando, a partir das vivências, respeitar as diferenças, conhecer o que eles têm a me dizer, o que sabem sobre as coisas do mundo. Penso que muito ainda tenho que aprender, mas estou no caminho certo, diante dos resultados positivos que a cada final de ano avalio, vejo. Os espaços destinados à formação continuada na rede me auxiliam muito, pois tirou a venda que havia em nossos olhos, tirou o mofo, o ranço, de uma educação limitada. As conquistas que vejo não são minhas somente, mas de todo um grupo que dia-a-dia vai aprendendo, sempre respeitando o tempo de cada um (NILDA).

Muito aprendemos também com a diversidade no grupo de estudos, pois esta relação também é muito boa. É uma constante troca de experiências vividas em sala de aula que são trazidas para o grupo, onde cada um tem sempre algo a acrescentar que contribui para aprendermos mais e mais a arte de ensinar o melhor para nossos alunos (VANDA).

Os espaços destinados à formação continuada na instituição são muito importantes para nós e acredito que devem ser ampliados, pois os conhecimentos novos adquiridos nos dão capacidade de trabalho e uma base mais sólida, segura e respeitada (ELENICE).

Trata-se de um espaço construído coletivamente, compartilhado, que é dividido com os colegas da profissão e, ao mesmo tempo, tem a colaboração do grupo, o respeito às individualidades e a mediação da coordenadora pedagógica.

Quando a mudança vem com auxílio, sugestões e principalmente respaldada pela segurança de quem as promove, nos sentimos aptas a irmos ao seu encontro, por acreditar que somos seres mutáveis e capazes. Mas é preciso pensar que temos dois tipos de mudança: aquela que vem com a moda e as que são realmente conscientes, com a real intenção de melhorar a nossa realidade. Acredito que toda transformação só acontece quando há consciência, baseada em estudos, discutida, num movimento dinâmico e constante (ROBERTA).

Ao mesmo tempo em que percebemos nesse coletivo de ações e de relações a segurança, o respaldo, o compartilhamento para “tentar fazer diferente”, vemos também sentimentos de insegurança quanto à prática pedagógica, o medo da rejeição, a discriminação em não ser aceita por parte daquelas que há muito atuam na instituição.

Esta relação com a cultura é, portanto, uma relação neurótica, em que o indivíduo renuncia a uma suposta individualidade, ao seu comportamento original, para adotar comportamentos e padrões valorizados e aceitos pelo grupo social. Os comportamentos indesejáveis são reprimidos em favor daqueles que possam garantir um sentimento de identificação, uma gratificação afetiva de ser igual para ser aceito, pode ser uma das necessidades psíquicas que leva o indivíduo, ainda que de forma inconsciente, à busca de seus modelos de comportamento social e, em nosso caso específico, ao comportamento mais adequado, nas práticas de seus antigos professores. Repete-se, aqui, o comportamento mimético encontrado nos sujeitos diante de uma situação totalmente nova (KENSKI, 1995, p. 111).

A autora coloca que a necessidade de pertencimento, de se apresentar uma resposta adequada às exigências culturais e sociais, aos poucos vai se transformando em práticas, em formas personalizadas de se ensinar,



acrescidas de fatores como conhecimento teórico e metodológico, relacionamentos pessoais, desenvolvimento nas diferentes fases da vida, sucessos e fracassos, visões de mundo (de escola, de aluno, de professor), opções políticas, situação econômica, enfim, sua história pessoal e profissional.

No trabalho coletivo, o grupo confere um fator determinante na construção das práticas pedagógicas, onde as recordações conferem autoria individual e coletiva, histórica, têm uma data, um espaço repleto de personagens que, juntos, imprimem e constroem as práticas que vemos hoje.

Ainda falando da importância do grupo, não podemos deixar de apontar que, como espaço coletivo de formação, muitas vezes, o desabafo da professora, a resistência a determinadas orientações institucionais ou mudanças na legislação, também se transformam em situações de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que as professoras se identificam e se apropriam desse discurso.

Nesse jogo de interações, de resistências, de lutas, de construção e transformação, a dimensão cotidiana vai se construindo, implicando uma releitura das categorias gramscianas de sociedade civil e sociedade política, interpretadas como formas de relação historicamente construídas e presentes na escola (EZPELETA & ROCKWELL, 1989).

Freitas (2002) aponta que esse espaço de construção, de práticas, de relações, de particularidades, inserido dentro de um contexto maior, também sofre as influências da materialização de uma política global para a profissionalização da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira.

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico: um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Mas nem sempre um espaço de formação continuada é materializado na forma de um direito na carreira docente e, acima de tudo, um espaço possibilitador da articulação dialética entre os aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais.

Nesse sentido, verificamos o quanto as políticas atuais têm reduzido as possibilidades de uma formação continuada que integre, ao mesmo tempo, valores da cultura humana, relações do homem com o homem e trabalho como necessidade e organização instrumental /técnica para o exercício profissional.

Em decorrência do processo educacional, pode não se constituir em um espaço de busca por qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional e, sim, exatamente o contrário do que apregoam os atuais discursos e propostas para a educação. Ao mesmo tempo em que apontam para a importância da qualificação profissional para atuação nessa nova e globalizada sociedade, não levam em consideração a pessoa, suas relações, a história, os contextos políticos, sociais e culturais. Preocupam-se apenas com a dimensão do ser humano quanto ao intelecto, habilidades e competências.

Para Marx (1983), o homem forma seus próprios sentidos, sua sensibilidade, suas relações sociais num processo dialético, integrando trabalho e relações com outros homens na comunicação de ideias, sentimentos e práticas. Um processo integral e ao mesmo tempo universal.

Assim, as palavras da professora Roberta nos apresentam a formação continuada em serviço como um espaço de possibilidades de transformação da prática pedagógica:

Só é possível um crescimento, quando nos baseamos em estudos que promovam encontros nossos com nossa própria atuação e encontros com a atuação do outro, onde descobrimos que em algumas situações estamos além e em outras podemos estar aquém.

Consideramos aqui crescimento, como o que considera o outro, seus saberes, não somente como resultado de uma formação profissional ou

exercício da docência, mas também no sentido de um ser humano integrado a um contexto maior, a uma sociedade que participa, que luta, que se emociona e que aprende ao longo de sua vida, dentro e fora da escola.

Embora esteja muito forte em nós a questão objetiva, técnica e instrumental da prática pedagógica, não podemos desconsiderar a essência do ser humano, sua sensibilidade, a beleza e o amor, como dimensões que também compõem o processo de formação. Um processo cultural, dialético e conflituoso, permeado por exigências e valores de uma sociedade, que são traduzidos em práticas, em saberes, assimilados, produzidos e reproduzidos.

### **Considerações finais**

Tecer vida, tarefa de todas nós... recuperar histórias vivas, vividas e sentidas é o que fizemos e o que nos fez refletir, conhecer, repensar e construir significados hoje, confrontados às experiências de um passado que também é vivo, vivido, portanto, deve ser respeitado.

Valorizar vidas é respeitar o trabalho pedagógico do professor como sujeito ativo na sua história e na história da educação, promovida pelo movimento de refletir sobre a educação inscrita num cotidiano escolar desde a sua concepção.

Este estudo crítico, questionador, procurou conhecer a realidade educacional, trazendo uma perspectiva teórica pensada a partir de uma dada realidade para uma formação que valorize a docência como uma atividade intelectual, crítica, criativa e reflexiva, seja ela uma formação inicial ou continuada.

Uma pesquisa que descobriu que as transformações das práticas docentes só se efetivarão à medida que as professoras ampliarem, tomarem consciência da sua própria prática, aquela desenvolvida em sala de aula e daquelas desenvolvidas na escola como um todo, compreendendo as práticas dos sistemas de ensino e das políticas públicas, que direta ou indiretamente interferem na atividade docente. Políticas de formação docente inicial e continuada que escondem seus reais interesses, que não revelam que o que está em jogo é a adequação das instituições sociais às características do

processo de produção do capital, que desconsideram seus reais personagens e contextos históricos.

Assim, olhar para o caminho percorrido faz-nos ver, hoje, um pouco da história da educação brasileira, construída com base no dia-a-dia das experiências escolares, como produtores em meio a políticas educacionais que ditam suas condutas.

Memórias carregadas de emoção, em uma pesquisa preocupada com a realidade e a complexidade do cotidiano escolar, e que visitou diferentes espaços, com olhares atentos, sempre respeitando o outro, o lugar do outro na sua história particular dentro de um contexto mais amplo para, assim, defender o trabalho docente como possibilidade de pensar a educação e com ela a formação. Acreditamos nas possibilidades de formação e de transformação do cotidiano escolar, na proposição de políticas menos autoritárias que, de fato, acreditem nos profissionais que diariamente fazem a educação em nosso país.

Por meio desta pesquisa, estabeleceu-se o diálogo com as práticas em contextos reais, buscando pensar a formação dentro de um processo único e ao mesmo tempo global e progressivo de mudança, considerando a cultura escolar e com ela suas práticas, personagens, símbolos, trabalhando no sentido de integrar à formação docente as dimensões técnicas, científicas, políticas, sociais, ideológicas, éticas e culturais.

Outra questão importante a registrar é que, a partir da recuperação das memórias das professoras no grupo de estudo de HTPC, recuperou-se a história da Educação Infantil local, as experiências vividas pelas professoras no exercício da docência, proporcionando a compreensão das suas representações, das práticas escolares e, principalmente, dos condicionantes históricos que as determinaram. Trata-se de memórias docentes repletas de emoções que, ao serem socializadas no grupo, trouxeram à tona uma real possibilidade de se fazer pesquisa educacional preocupada com o ser docente, com o fazer docente e, conseqüentemente, com a formação docente.

Acreditamos e defendemos uma formação que garanta o acesso ao mais alto nível de escolaridade, concreta para o momento histórico, que dê condições para que os educadores compreendam a sua realidade com consciência crítica, permitindo que os mesmos busquem, experimentem

conceitos e saibam lidar com eles, argumentem, conectando ideias e interfiram na sua realidade, transformando as condições da sua escola, da educação e da sociedade como um todo.

O nosso desafio é o de discutir a formação docente a partir de uma concepção sócio-histórica e pensar propostas mais concretas para a formação docente, colocando em movimento concepções e práticas de educação diante do aligeiramento, da fragilização e degradação da formação e da profissão docente impostos pelas políticas atuais.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato. Lines and textures... Texts and contexts... Histories and memories - Teachers identity and the contexts of formation. **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v.7, n.7, p. 39 – 61, outubro, 2009.

**Abstract:** The present study searches to understand the identity process of teachers' formation and the knowledge that they construct during the practice of their profession. This research was originated into studies group of HTPC that happens weekly in a Municipal School from the city of Birigui (SP), where female teachers of Elementary School Children's Education meet each other to study the pedagogical practice developed for them. In this place of studies they showed, by production of memorials formation, that throughout the profession practice, female teachers have constructed representations from the relation affection-work in a unique place and at the same time a public place, marked by the feminine condition, guided for the social, legal and regimental relations. A process marked for the dialogical participation of individuals in a continuous formation, where, from the context of their own performance, people which they work and the essential dynamic of the work, they appropriate of social practices, producing and reproducing the reality of educative practices to the next generations.

**Key words:** Teachers formation. Identity process.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. ENCONTRO NACIONAL, 9. Campinas. Documento final. Campinas, 1998. **Documento final**. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html)> Acesso em: jan. 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.121-197.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** [online]. set. 2002, v.23, n.80. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: jan. 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem; v.48).

KENSKI, V. Memória e prática docente. In: MENESES, A. B; FELDMAN-BIANCO, B & HUSE, D.; DAMASCENO, B.; BRANDÃO, C. R.; GIGLIO, J. S.; KENSKI, V. M. (Org). **Faces da memória**. Campinas, Centro de Memória da UNICAMP, 1995. (Coleção Seminários, 2).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI D. B; BUENO, B. D.; SOUSA, C. P.(Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 75-84.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 85-169.

VASCONCELOS, G.A.N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção O Sentido da Escola).