A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE EDUCADORAS INFANTIS DA PBH

Zulmira Medeiros - Doutoranda e Tutora de EaD FaE/UFMG
Carmem Lucia Eiterer - Prof. Adjunta FaE/UFMG
Maria José Batista Pinto - Mestre em Educação e Tutora de EaD FaE/UFMG

Resumo

O trabalho apresenta uma pesquisa realizada na FaE/UFMG, no âmbito do Curso Normal Superior de formação de professores em serviço, na modalidade à distância, utilizando-se dos memoriais construídos pelas cursistas acerca de sua história de vida, com ênfase nas questões relacionadas à escolha da profissão, sua formação e trajetória docente. O foco do estudo aqui apresentado são as questões que, ora influenciaram, ora determinaram a opção que essas educadoras fizeram, cada uma a seu tempo, pelo magistério.

Palavras-chave: escolha profissional, formação docente, educador infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada na FaE/UFMG, no âmbito do Curso Normal Superior de formação de professores em serviço, na modalidade à distância – Veredas – e utiliza-se dos memoriais construídos pelas cursistas. Trata-se especialmente de um grupo de 15 mulheres, que atuam como educadoras infantis nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG-Brasil).

Buscamos, por meio da leitura e análise dos memoriais dessas professoras, compreender as suas histórias de vida e trajetórias como docentes, dando ênfase ao processo de escolha de suas profissões, no sentido de perceber em que contexto se dão essas escolhas e sob quais influências.

Ao construir nossas análises, partimos da compreensão de que as memórias registradas pelas professoras nos permitiriam percebê-las como sujeitos concretos, inseridas num contexto no qual criam e recriam suas condições de vida, revelando-se ora como produto, ora como produtoras de suas ações.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir o contexto de trabalho e formação no qual essas professoras encontram-se inseridas, a especificidade do memorial no curso de formação e, a partir daí, explicitamos como na constituição de seus memoriais, as professoras vão desvelando os principais fatores sociais, culturais, econômicos, históricos e subjetivos que influenciaram em suas escolhas profissionais. Nesse sentido, nas suas singularidades, os memoriais vão apontando aspectos que incidem sobre a condição de docente.

O UNIVERSO DA PESQUISA

O curso Veredas iniciou sua segunda oferta em 2007, por meio de parceria entre Universidades mineiras (públicas e privadas) e poder público, especialmente Prefeituras da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Contagem, Betim, dentre outras). Os cursistas são professores que estão em serviço, com formação de nível médio.

A primeira versão deste curso ocorreu no período de 2002 a 2005 e atendeu exclusivamente a educadores das séries inicias do Ensino Fundamental. Foi coordenada pela Secretaria Estadual de Educação, que concebeu o curso, organizou sua estrutura pedagógica e seus materiais didáticos. A equipe contou com um grande número de Agências Formadoras (AFOR), num *pool* de universidades e outras instituições de Ensino Superior. Como uma dessas AFOR, a FaE/UFMG atendeu a 40 grupos de cursistas, num total de 554 educandos.

A segunda oferta tem dimensões bastante diferenciadas da primeira. Hoje, a FaE é a Coordenadora Geral do Curso, orientando o trabalho de todas as AFOR. Os profissionais que atuam como educadores infantis são agora incorporados ao grupo, mantendo-se, contudo, a estrutura e o conteúdo curricular da primeira versão do curso, dirigido a professores de

1ª à 4ª série. Na FaE, especificamente, são atendidos 18 grupos, num total de 247 cursistas, dentre profissionais da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

O Veredas tem duração de três anos e meio, dividido em sete módulos[1] e, apenas no último módulo, a Educação Infantil será contemplada como uma das quatro ênfases pela qual o cursista poderá optar. As outras três são Projetos Interdisciplinares, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

É importante destacar, também, a especificidade da carreira de educador infantil junto à Prefeitura de Belo Horizonte. A própria oferta de Educação Infantil neste município é muito recente. O atendimento à infância realizava-se anteriormente através da Secretaria de Promoção Social nas Creches, recebendo as crianças de 0 a 3 anos de idade. Apenas a partir de 1995, conforme os *Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil* da RME-PBH[2], a rede passou a incorporar e atender à infância de 0 a 6 anos. Essa oferta, que vem responder a uma demanda social apresentada em diferentes níveis de mobilização social, far-se-á na implantação da Escola Plural, proposta político-pedagógica que alterou a concepção da educação municipal. Assim, como afirma o documento, "nesse contexto e a partir da opção política de garantir o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, começa-se a conceber a Educação Infantil a partir dos ciclos de idade de formação" (PBH, 2001, p. 15).

Na transição de um modelo a outro, herdaram-se alguns problemas relacionados à concepção de ensino, formação da equipe e mesmo adequação dos espaços e materiais. Do mesmo modo, essa transição ocorreu em outras diferentes redes de ensino no Brasil. Como destaca Silva:

> Na realidade brasileira de educação da infância foi dada a prioridade à idéia de cuidado e de assistência para a criança de zero a seis anos. Apesar de alvo de críticas, essa é uma idéia que até hoje se encontra presente entre nós. É pertinente, não resta dúvida, o cuidado

[1] A organização curricular do curso Veredas tem uma estrutura modular. Assim a cada semestre letivo é abordado um módulo que é composto por sete disciplinas.
[2] Rede Municipal de Ensino – Prefeitura de Belo Horizonte.

> com as crianças, mas é necessário ir além dessa concepção (SILVA, 2006, 74).

Esse fato responderia por o concurso público realizar-se com a exigência de nível médio e não de nível superior. Na verdade, esse profissional que atua como educador não é concursado para a carreira de professor, construiu-se uma carreira à parte, de educador infantil. Essa história não é exclusiva de Belo Horizonte, mas se verificou, por exemplo, em outras capitais, como São Paulo.

> A concepção de creche e de pré-escola condicionada a compromissos de compensação de carências familiares ou de escolarização teria definido os rumos da formação profissional para essas modalidades de atendimento (SILVA, 2006, p. 77).

Entretanto, cremos que a recente promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, em maio de 2006, redefinindo o perfil do profissional da Pedagogia, incluindo em seu campo de atuação a Educação Infantil e os anos correspondentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, vai aumentar a oferta e o investimento das Faculdades de Educação na formação desse profissional, o que poderá gerar modificações em médio e em longo prazo nessa realidade.

É nesse contexto de condição de trabalho e formação profissional que se insere o grupo acompanhado neste estudo. Tal grupo é composto por 15 educadoras que atuam exclusivamente na Educação Infantil: 3 delas têm menos de 30 anos de idade, 7 têm de 30 a 39 anos e 5 têm 40 anos ou mais. O tempo de atuação como docente varia entre 3 e 24 anos, sendo que 11 delas têm até 10 anos de docência e 4 têm mais de 10 anos. Apenas 1 delas não cursou o magistério no ensino médio e há no grupo 1 cursista que tem formação em nível superior em outra área. 13 delas são casadas e têm filhos, 1 é solteira e sem filhos e 1 é separada e tem filhos.

Para compreendermos concretamente as dimensões que o contexto de formação e trabalho, sob o qual estas professoras encontram-se envolvidas, assume nos seus cotidianos, vejamos o relato de uma professora sobre sua rotina, incluindo as relações no âmbito da família:

> Imagine eu, dona-de-casa, mãe de família em tempo integral, esposa, trabalhadora [...]. O dia começa às 5:45 h e a partir daí é roupa para lavar, casa para organizar, escola para trabalhar, um filho chegando, o outro saindo, o terceiro pedindo socorro no para-casa, marido querendo aquela camisa específica e aquela idéia que foi apregoada ao longo dos anos da dona-de-casa perfeita martelando na cabeça – puxa, haja fôlego! Mas entrei num acordo comigo mesma: meu horário de estudos é a partir do momento em que todos vão dormir, ou seja, a partir das 22:00 h. [...] Não é fácil, tenho que tomar muito café, senão fico 'pescando' em cima dos livros (Luciana).

Podemos perceber uma jornada de trabalho excessiva: trabalho na escola, trabalho doméstico e, nesse processo, o curso converte-se em mais uma jornada pela qual elas têm que responder.

O MEMORIAL

Na proposta do Veredas, permanece o objetivo de formar o professor em serviço a partir do diálogo com a prática pedagógica. Desse modo, dentre as principais ferramentas de formação utilizadas durante o processo de reflexão acerca da prática, aparece o memorial, que se desenvolve ao longo dos três primeiros módulos, no intuito de favorecer a apropriação dos conteúdos e indicar questões para posterior aprofundamento na escrita da monografia de conclusão do curso. Na mesma direção em que aponta Bueno:

> As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas (BUENO *et all.*, 2006, p. 387).

O objetivo da escrita do memorial é construir um distanciamento crítico da prática docente e, nesse distanciamento, favorecer a reflexão e o diálogo com a teoria e o reconhecimento de si mesmo. Tal proposta se estrutura na compreensão de que a escrita pode assumir uma abordagem

significativa e relevante num processo de formação. Neste sentido, outros autores, como Gomes, apontam a seguinte análise acerca do papel da escrita:

> A escrita é vista como um processo que contribui para a constituição da identidade de quem dela se utiliza. Por meio dela, o sujeito torna-se capaz de produzir algo novo, ainda não dito. Entretanto, essa identidade está sempre atravessada pelas múltiplas vozes que a ajudaram a se constituir, formando, a partir da diversidade, uma única unidade, o próprio sujeito (GOMES, 2007, p. 29).

A valorização da escrita docente acompanhou a valorização do próprio saber docente nas pesquisas acerca da formação de professores. Garcia (1995) observa que o termo reflexão-na-ação foi difundido por Schön, referindo-se à reflexão da prática pelos profissionais da educação. O conhecimento prático, conforme esse autor, possui valores, é pessoal e "implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática" (p. 60). Nesse sentido, o pensamento do professor sobre a prática influencia na ação. De modo geral, a escrita do tipo autobiográfica no memorial ou no diário reflexivo do professor favoreceria a reflexão acerca dessa ação e dos valores aí embutidos.

No entanto, mesmo com o saber prático, são também necessárias aptidões e habilidades que dizem respeito às tarefas cognitivas para realizarem este modelo de ensino. Garcia (1995) enumera essas destrezas que, conforme ele, podem ser elementos da formação de professores inicial e permanente:

a) empíricas: relacionadas ao diagnóstico em sala de aula e no âmbito da escola;

b) analíticas: descrição de dados e a partir deles construir uma teoria;

c) avaliativas: processo de valoração, emissão de juízos e resultados alcançados;

d) estratégicas: planejamento e implantação da ação;

e) práticas: relação entre análise e prática, fins e meios para alcançar os objetivos satisfatórios;

f) comunicação: compartilhar idéias, importância da discussão em grupo.

Com o intuito de explorar essas possibilidades favorecidas por essa escrita, optamos, nessa análise que aqui apresentamos, pela leitura do memorial, na medida em que esse material nos oferece um relato autobiográfico, de certo modo semi-estruturado, onde, partindo de um eixo pré-estabelecido, o autor define os eventos de maior significado acerca de seu desenvolvimento profissional. As cursistas narram suas histórias de vida, desde a infância até os dias atuais, dando especial atenção às questões relacionadas à sua educação, formação e atuação profissional. Como aponta Zabalza, acerca da contribuição do diário reflexivo do professor, vemos que

> Por meio dos diários costuma ficar claro, algumas vezes de forma explícita e em outras de forma implícita, nas entrelinhas, quais são os dilemas que mais perturbam os professores, como cada um deles o constrói cognitiva e emocionalmente e que mecanismos emprega para resolvê-los. É por isso que diários constroem um excelente caminho para se chegar, pelo menos a medida que os professores o desejem e ou o permitam, aos dilemas práticos da profissão (ZABALZA, 2004, p. 23).

Nos memoriais, elas trazem suas realizações e evidenciam as angústias, os desafios de se trabalhar na educação pública, numa realidade desprivilegiada com recursos limitados do ponto de vista social, econômico e cultural. Não poderia nos passar despercebida a recorrente presença da temática relacionada à escolha da profissão de educador e, ainda, as diferentes condições com que essa escolha se apresenta em cada caso. Apenas uma das cursistas não menciona, no memorial, as razões da sua escolha profissional.

OS MOTIVOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Ao realizar a análise dos aspectos que condicionaram a escolha profissional de nossos sujeitos neste estudo, apresentaremos uma série de relatos extraídos dos próprios memoriais, classificando-os segundo as

categorias que mais se fizeram presentes dentro do grupo. Para preservar a identidade das cursistas, os nomes que identificam os depoimentos são fictícios.

Pudemos perceber que a opção pela carreira do magistério na vida destas pessoas se deu, na maior parte dos casos, condicionada por fatores externos a elas mesmas, sejam estes fatores de cunho social, econômico ou cultural. Concordando com outros relatos de investigação (RABELO, 2007), vimos que, de modo geral, a ausência de possibilidades de acesso a outras carreiras aparece como um fator preponderante no momento da escolha, como podemos perceber nestes depoimentos:

> Comecei o curso de magistério por falta de opção, mas gostei do curso. A turma era muito unida e tínhamos professores muito bons. Durante o estágio tive alguns conflitos entre a teoria e a prática que me deixaram um pouco desiludida com a profissão. [...] Encontrei uma vaga como auxiliar de secretaria em uma escola, [...] trabalhei em comércio de materiais fotográficos, telefones celulares e como representante comercial. Estando desempregada novamente em 1999, fiquei sabendo que as escolas estaduais estavam contratando professores pela classificação do último concurso [...] então resolvi que iria tentar trabalhar na área da educação (Olga).
>
> Fim da oitava série, não quis mais perder tempo. No calor das emoções e um pouco mais experiente, matriculei-me em um curso profissionalizante de magistério. Após algun anos, já na faculdade, descobri que o magistério era o único curso que eu poderia fazer na época, vejam só, tinham traçado meu destino por razões governamentais e eu sequer sabia (Dirce).

Não é raro termos escolhas profissionais que se dão, como no caso acima, em função de fatores alheios a uma opção consciente, mais relacionadas às possibilidades que 'aparecem', mas que, com o passar do tempo, o indivíduo abraça e descobre gostar do que faz. Isto acontece também nos casos a seguir, em que as educadoras atualmente dizem gostar do que fazem, mas em sua escrita, deixam claro que o magistério não figurava entre as opções desejadas na infância e/ou adolescência:

> Para começar o 2º grau tive que fazer provas em vários colégios e só passei no IEMG. - Não serei professora,

> vou apenas fazer o 2º grau – afirmava com a maior das convicções (Beatriz).
> Há muito tempo eu sonhava com momentos como este de cursar uma faculdade, esse sempre foi o meu sonho e quando era criança pensava em ser psicóloga, médica ou pianista, mas minha vida tomou rumos diversos (Dalva).

Devemos ter em mente que a escolha da profissão, no caso destas mulheres, deu-se muito cedo, por volta de 14-15 anos, ao se verem frente à necessidade de optar por um curso de nível médio profissionalizante. Como costuma ocorrer com pessoas oriundas de camadas empobrecidas da população, muitas delas deveria ingressar no mercado de trabalho o quanto antes, no máximo ao término do Ensino Médio. Em nenhum dos casos analisados neste estudo, foi facultada a elas a escolha pelo curso científico ou Ensino Médio regular, com vistas a prestar o vestibular e cursar uma faculdade, antes de ter uma profissão e um trabalho definidos. Ocorre aqui o fenômeno que alguns pesquisadores apontam como "dupla desvantagem": nasceram pobres e mulheres (PISCITELLI *et all.*, 2004). Algumas enfrentam ainda outros preconceitos derivados do pertencimento étnico: além de mulheres e pobres, são negras. Contudo, elas próprias não reconhecem, em sua escrita autobiográfica, para além do âmbito individual, nenhuma desvantagem, seja de gênero ou racial.

Para ilustrar tal proposição, trazemos na Tabela 1, a realidade de acesso à escolha profissional de mulheres inseridas no magistério no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990:

Tabela 1 – Porcentagem de mulheres por ano por tipo de especialidade - 1988 e 1998.

Tipos de especialidade de professores	Porcentagem de mulheres por ano			
	1988		1998	
	Nº	%	Nº	%
Ensino pré-escolar	69.941	93,6	121.355	94,8
Ensino especial	5.746	81,6	19.169	88,0
Ensino fundamental	133.782	81,1	201.088	80,2
Segundo grau	369.602	72,4	449.447	72,2
Disciplinas pedagógicas	20.674	44,8	17.328	58,8
Formação profissional	35.758	46,0	59.132	56,0
Ensino superior não classificado	40.339	37,3	49.671	43,8
Ciências biológicas – medicina	18.510	37,4	13.652	43,6
Ciências humanas de ensino superior	16.990	43,1	17.846	41,5
Ciências físicas e química	3.994	31,2	2.791	38,3
Matemática, estatística	4.978	30,7	5.229	36,1
Engenharia e arquitetura	10.016	15,3	6.596	23,5
Administrativas, econômicas e contábeis	11.396	19,5	8.745	23,2

Fonte: RAIS 1988 e 1998 (*apud* PISCITELLI *et all*., 2004).

Esses dados nos mostram que, embora tenha aumentado a porcentagem de escolha profissional das mulheres no magistério nas áreas das ciências naturais e físicas, a maior concentração ainda incide no ensino das séries iniciais e dos anos correspondentes à Educação Infantil.

É nítido que a situação econômica das famílias rege a escolha, mesmo em face das desvantagens do salário no momento da opção pela profissão. A Tabela 2 apresenta dados referentes à remuneração relativos ao período em que as escolhas profissionais de nosso grupo foram realizadas:

Tabela 2 - Porcentagem de professores no IPEA que recebem acima de 5 salários mínimos mensais por ano do censo e sexo

Rendimento	Ano	Homens	Mulheres
mensal acima de 5 salários mínimos	1980	51,4	14,3
	1991	38,7	13,7

Fonte: Censos demográficos 1980 e 1990; PNADs 1990 e 1996 (*apud* PISCITELLI *et all*., 2004).

Entretanto, não são apenas circunstâncias econômicas que condicionam a escolha pela profissão. Vemos que o magistério eventualmente figura como única oferta de formação profissional para a mulher em algumas cidades mineiras, seja por ausência de outras ofertas, seja por coincidir com preconceitos de gênero que constroem no imaginário de algumas famílias essa condição profissional como a única possibilidade adequada:

> Em 1975, promovida à 5ª série, meus pais decidiram que eu deveria estudar no Colégio Coração de Maria. Um colégio dirigido por freiras, bem rigoroso e só para meninas. Afinal, de acordo com o meu pai, eu teria uma educação adequada para uma mocinha que deveria se preparar para ser boa dona-de-casa, mãe de família e boa esposa. Quando pela primeira vez vi aquele prédio muito sóbrio e silencioso, implorei à minha mãe que não me matriculasse ali. Não tive escolha e lá fiquei até concluir o magistério (Luciana).
> A afinidade com as crianças levou minha família a pensar um futuro para mim que era o de ser professora... grandemente influenciada por uma decisão de meu pai. Às vezes penso que esta minha decisão me levou a exercer uma atividade que acabou por me tornar uma pessoa frustrada, não sei... a única coisa percebo é que nunca tentei exercer outra atividade que não fosse a de educadora (Dalva).
> Quanto à escolha pelo magistério, foi quase uma consequência devido ao aombiente 'pedagógico' em que eu estava inserida, a conduta da minha mãe como professora teve influência na minha escolha (Débora).

Neste ponto, não podemos ignorar a construção histórica que a docência assumiu na nossa sociedade como uma profissão

predominantemente feminina, a ponto de instituições como a família, a escola e a igreja, por vezes limitarem a escolha da mulher, impondo-lhe forçosamente a opção pelo magistério (RABELO, 2007).

Assim, os aspectos que influenciam significativamente a opção profissional passam por motivações sociais, ligadas a oferta de cursos, preconceitos de gênero e condições econômicas. Nesse bojo, nossas cursistas passam de sujeito da escolha a sujeitadas a ela e, muitas vezes, sentem que não houve alternativa, pressionadas entre família, futuro e papel social a ser desempenhado:

> Ainda trabalhava nesta escolinha quando fiz o concurso para trabalhar na Rede Municipal de Ensino. E o fiz por insistência de meus pais. Para eles, seria uma profissão onde teria muito respeito, além de uma colocação garantida até o dia da aposentadoria. Neste meio tempo, fiz também os cursos de datilografia, auxiliar de contabilidade e mecanografia, pelo SENAC. A minha intenção era trabalhar no escritório de alguma empresa, alguma coisa fora da educação. Não que eu não gostasse de trabalhar com as crianças, mas eu queria fazer a "minha opção". Tive ótimo desempenho no curso, o que valeu uma indicação para trabalhar em um escritório. No dia seguinte de ter recebido um telefonema chamando para uma entrevista, a minha mãe recebeu no portão, das mãos do carteiro, a minha convocação para trabalhar na Rede. Resultado: mamãe deu pulos e mais pulos de satisfação e convenceu-me a ser professora. Não adiantaria ir contra o que meus pais já haviam decidido (Luciana).
>
> Quando terminei a oitava série, chegou um papel com duas opções para escolhermos o magistério ou o científico, minha mãe não permitiu que eu optasse pelo científico. Era pelo fato de o curso ser ministrado só à noite, daí escolhi o magistério, pois as turmas eram pela manhã, eu nem sabia do que se tratava o curso. Passaram as férias, estava ansiosa para começar as aulas, quando se iniciou no curso de magistério me informaram que o mesmo tinha o objetivo de formar professores, fiquei um pouco preocupada e pensei: "Será que é isso mesmo que eu quero?" (Laura).

Ainda condicionados a questões econômicas e sociais, temos os casos da opção pelo magistério associada aos benefícios que tal profissão pode

trazer, como uma jornada de trabalho reduzida, a possibilidade de fazer um concurso público e a garantia da estabilidade no emprego:

> Em meio à crise no meu ambiente de trabalho [*hotelaria*] e à crise familiar na qual estava passando, não hesitei em retornar para a Educação Infantil na PBH. A possibilidade de retornar veio na hora certa, precisava de um tempo para acompanhar minha irmã no tratamento e a carga horária de 22:30 h semanais me proporcionaria isso, além da estabilidade de um emprego (Lílian).
> Enfim chegou o tempo de escolher uma profissão. Naquela época, tínhamos que escolher entre vários cursos profissionalizantes e o científico, que dava base apenas para o vestibular. [...] foi aí que eu optei pelo Magistério no IEMG. O que pesou para eu escolher o magistério foi o fato de eu gostar de crianças, carga horária reduzida e salário melhor que o de comerciária. Sabemos que não há emprego com carga horária como a nossa e que o salário de comerciário é mais vergonhoso que o nosso (Fabiana).

Uma parte do grupo de cursistas demonstrou em sua escrita uma opção pelo magistério mais relacionada aos próprios anseios, sejam estes explicitados na infância, na adolescência ou na idade adulta. Esse grupo caracteriza sua escolha profissional mais como uma realização pessoal e menos como uma determinação social ou econômica:

> Desde pequena brincava de dar aula, me lembro quando escrevia com giz branco no muro de placa da minha casa, escondido de meu pai, pois ele não gostava da sujeira que eu e minhas irmãs fazíamos. Aproveitávamos quando ele saía e deixávamos de ser estudantes para nos tornarmos professoras, professoras sem alunos, porque todas nós queríamos ser professoras. Cursar o Magistério foi mágico, aprendi, comecei a me aperfeiçoar em uma área que já atuava e cada vez mais me apaixonava (Tatiana).
> Quando eu era criança, muitas vezes brincando com meus irmãos eu incorporava o ser professora. Adulta, não tive mais esse desejo. Trabalhando no comércio, não tinha tempo para sonhar. [*20 anos mais tarde, participando de trabalhos voluntários*] Militando para fazer valer os direitos da criança e do adolescente, descobri a minha real aptidão – ser professora – O sonho voltou! (Iara).

A infância e o brincar dão espaço a esse "faz de conta", permitindo às crianças expressarem vontades, preferências, aptidões e até mesmo escolhas, que irão se confirmar ou não na idade adulta.

Outros depoimentos mostram que, ainda na adolescência, o indivíduo é levado a lidar com as possibilidades que se lhe apresentam, experimentando-as e relacionando-as com suas habilidades e interesses:

> Comecei a lecionar em 1998, quando ainda cursava o Ensino Médio (Científico), e com o incentivo da escola particular em que trabalhava e de meus familiares, ao terminar o 2º grau, iniciei o Magistério em 1 ano. [...] percebi que lecionar era o que queria fazer e, mesmo com todos os obstáculos da escola particular, sentia muito prazer em ensinar (Lílian).
> O meu amor pelas crianças começou quando eu tinha 12 anos de idade, quando fui trabalhar como babá de uma criança de 6 meses, adorava essa criança, [...] cuidei dele muitos anos. Logo depois passei a ser babá de outra criança, [...] cuidei dela menos tempo, pois resolvi me mudar para Belo Horizonte e morar com minha irmã (Graça).

Todavia, em todos esses casos em que a escolha profissional se deu como uma expressão da própria vontade, não é possível afirmar que, de fato, tal opção tenha ocorrido mesmo por motivações exclusivamente pessoais ou se, de certo modo, foi resultante de influências externas. Ao reconhecer o indivíduo como um ser social, concordamos com Rabelo ao questionar a real influência da dimensão pessoal na escolha profissional:

> Não questiono a opção profissional por "gosto", pois se me perguntarem por que sou professora, responderei, entre outras respostas, que "eu gosto da profissão". Porém tenho consciência de que não são os fatores biológicos nem exclusivamente pessoais, que levam uma pessoa a fazer escolhas, principalmente a opção profissional. A memória que se tem na família ou uma pessoa que sirva de modelo pode influenciar na escolha de uma profissão (RABELO, 2007, p. 65).

Entretanto, contrapondo-se à perspectiva formadora da escrita autobiográfica, como já se verificou em outras oportunidades (EITERER e ABREU, 2007), se as pesquisas chegam a uma compreensão global do fenômeno escolha da profissão docente, não se pode afirmar o mesmo

acerca das autobiografias dessas educadoras. Pelos memoriais, percebemos que, ainda que as cursistas partilhem com outras mulheres professoras muitos dos fatores sócio-históricos e culturais que condicionam a sua escolha profissional, a escrita delas não permitiu verificar um nível de reflexão em que se faça o elo entre sua história individual e a sua identidade coletiva. Não dão mostras, nesses escritos, de identificarem os efeitos de sua condição como atinentes a outras mulheres pobres que atuam como educadoras na periferia de cidades metropolitanas num país em desenvolvimento.

Essa situação aponta para a importância de um mediador no aprimoramento destas reflexões que o memorial pode proporcionar, potencializando-o como um instrumento pedagógico capaz de gerar um processo de auto-reflexão contextualizado e articulado com outros saberes, contribuindo assim para uma formação crítica dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber, diante dos relatos analisados neste estudo, que, ainda na infância, muitas já demonstravam a opção pela profissão docente, quando brincavam de ser professoras ou quando queriam se espelhar na figura da professora que admiravam. Outras identificaram o desejo de seguirem esse caminho na adolescência, por vezes, já no Ensino Médio, no momento de definir pelo curso profissionalizante. Outras tantas planejaram caminhos diferentes, mas, por falta de outra opção ou por uma opção alheia à sua vontade, acabaram ingressando na formação docente, como nos casos em que a mãe ou o pai foi quem realmente direcionou a escolha da filha.

Essas diferentes situações demonstram que a escolha profissional não é um fato isolado na vida do indivíduo e que tampouco trata-se de uma questão meramente de gosto. Pode ser definida mais como um processo, que se constitui também por questões culturais, sociais, econômicas, dentre outras.

As marcas de gênero, conforme apontam as autoras Piscitelli *et all* (2004), igualmente repercutem nas escolhas profissionais. Recorrendo à

assertiva de Miguel Arroyo, lembramos que: "os professores da Educação Infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional" (ARROYO, 2000, p. 30). A docência, ou melhor, a Educação Infantil, confunde-se para elas com o cuidado da criança e, nesse sentido, reduz-se a efeito social de sua condição feminina, como a maternidade.

Os dados analisados aqui nos mostram como essas e outras representações sociais da docência fizeram-se muito presentes no processo de escolha profissional e na própria trajetória de vida de nossas cursistas.

Ao concluir o trabalho, temos ainda muitas questões acerca da adequação do instrumento memorial e da escrita autobiográfica no processo de formação docente. Nosso estudo parece evidenciar um hiato na passagem do simples relato à reflexão acerca das circunstâncias que forjam o fenômeno social circunscrito.

E se há algo que nos instiga ao questionamento e à reflexão dessas temáticas é reconhecer que, planejando ou não, desejando ou não, temos aqui vidas inteiras dedicadas à educação.

REFERÊNCIAS BILBIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BUENO, Belmira *et all*. Histórias 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, maio/ago. 2006.

EITERER, C. L. ; ABREU, C. B. L. **O projeto Veredas**: memorial e prática reflexiva. *In*: Anais do I encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

GALAN, Maria Cristina da Silveira. **Escolha profissional e prática docente**: o discurso do professor do ensino superior privado. Caxambu: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação /Anped, GT 04 – Didática, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA , António (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOMES, Mariana Fonseca de Mendonça. A escrita e o diário reflexivo. Belo Horizonte: **Presença Pedagógica**, v. 13, n. 78, nov.dez, 2007.

PBH. **Subsídios para o projeto político-pedagógico da Educação Infantil**. Belo Horizonte: Séc. Mun. de Coord. de Política Social/SME, 2001.

PISCITELLI, Adriana *et all.* **Olhares feministas**. Brasília: MEC/Unesco, 2004.

RABELO, Amanda O. O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. **Revista Ártemis**, vol. 6, junho 2007, p. 58-67.

SILVA, Lea. O professor de Educação Infantil em tempos de mudança. *In*: CALDERANO, Maria Assunção; LOPES, Paulo Curvelo. **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisas e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.