

Tempos e memórias de professoras - alfabetizadoras

Times and memories of teachers literacy

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS*
MARIA EMÍLIA AMARAL ENGERS**

◆

RESUMO – Este artigo discute a questão da construção do processo identitário da professora-alfabetizadora tomando como referência a perspectiva de identidade de Dubar (1997), Giddens (2001) e Nóvoa (1992) como sendo um processo que se (re)constrói no decorrer e ao longo dos percursos de vida, a partir de sucessivas socializações. Nesta direção discutimos também o uso da abordagem (auto)biográfica como possibilidade de conhecer tais percursos, através das narrativas das experiências vividas pelas professoras.

Descritores – Alfabetização; identidade profissional; narrativa de professores.

ABSTRACT – This paper reflects on teacher identity process of construction, specially the reading and writing teacher (alphabetization, literacy) of the elementary school. The theoretical framework takes in account Dubar (1997), Giddens (2001) e Nóvoa (1992) studies. The identity is view as constructing process in the long of the social life. This paper also discusses the (auto) biographic approach as way to know the experienced trajectory of the teacher throughout school.

Key-words – Reading and writing (literacy); professional identity; teachers narratives.

*E depois de tantas memórias vem o tempo
trazer novo sortimento de memórias,
até que, fatigado, te recuses
e não saibas se a vida é ou foi (DRUMMOND, 2001).*

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Pró-Reitora de Graduação da FURG. E-mail: cleuzamd@terra.com.br

** Doutora em Educação pela UFRGS. Professora titular da FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. E-mail: engers@puccrs.br

Artigo recebido em: abril/2004. Aprovado em: junho/2005.

Educação

TEMPOS DE OUVIR E TEMPOS DE CONTAR HISTÓRIAS

Há um antigo provérbio que diz ser “ouvindo que se aprende” e acreditamos que essa premissa é verdadeira e queremos dar testemunho a ela, isto é, depois de ouvir tantas memórias de professoras-alfabetizadoras é preciso narrá-las... E, para isso, precisamos buscar as palavras certas, aquelas que expressam o vivido, o sentido..., pois como profetiza Larrosa: “A palavra que se toma não se toma, porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama” (1999, p.145). É com o cuidado de expressar a palavra certa que nos propomos a escrever este artigo, contanto sobre o estudo realizado acerca dos percursos identitários de oito professoras-alfabetizadoras atuantes em escolas do município do Rio Grande/RS. Tal estudo buscou compreender como se dá, nos percursos de vida, o processo de (re)construção da identidade profissional das professoras-alfabetizadoras¹, tomando como material de análise as narrativas das professoras, com orientação metodológica da abordagem (auto)biográfica de pesquisa.

A escolha pelo estudo sobre a identidade destas profissionais em específico diz respeito à responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem da língua materna que a escola, ao longo dos tempos, tem remetido a elas. E, embora, já no final dos anos oitenta, o discurso sobre alfabetização, baseado nas teorias construtivista e sócio-interacionista², tenha concebido a alfabetização como uma aprendizagem não exclusiva do primeiro ano escolar, ainda hoje, no contexto da escola e na sociedade em geral, essa idéia não foi totalmente apropriada. O índice considerável de fracasso nos primeiros anos do Ensino Fundamental é culturalmente justificado, ora rotulando o aluno como incapaz de aprender, ora rotulando o professor como incapaz de ensinar, o que coloca a alfabetização ainda como um grande desafio que a escola precisa enfrentar.

Sabemos que existem diversos fatores que influenciam o processo educativo e que precisam ser considerados nos estudos acerca da alfabetização. Contudo, nesta pesquisa, delimitamos o foco na professora-alfabetizadora e seus percursos identitários, por acreditar que eles são reveladores de histórias que podem auxiliar na reflexão sobre os processos de formação e, conseqüentemente, nas práticas exercidas junto aos alunos. Tomamos como princípio que essa professora, de uma forma dinâmica e permanente, (re)constrói o seu fazer pedagógico, influenciada pelo seu percurso de vida e ao longo dele, uma identidade profissional, através de um processo reflexivo (GIDDENS, 2001), aproximando-se de uma identidade profissional forjada pela própria história da profissão. A (re)construção da identidade constitui-se também na luta que as professoras travam cotidianamente, ao assumir ou ao romper com os modelos ideais que circulam nos discursos educacionais. Esse processo de (re)construção ainda é influenciado pelas questões que envolvem a alfabetização na cultura brasileira, carregando elementos identitários

Educação

que marcam uma diferença no modo de ser-professora, em relação aos demais docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nossos estudos, tal diferença tem como elemento motivador a “carga” do fracasso e o abandono dos alunos nos primeiros anos escolares. Ao sentirem-se responsáveis por tal “carga”, as professoras-alfabetizadoras, na sua grande maioria, impulsionam mudanças metodológicas no contexto dos anos iniciais. Mas, por outro lado, podem, também, ser as que perpetuam determinados métodos tradicionais, causando insatisfação nesse mesmo contexto. De uma maneira ou de outra, elas se salientam no corpo docente da escola e são olhadas de forma diferente dos demais profissionais, porque responsáveis pelo processo de alfabetização.

Com este pensamento é que acreditamos que as reflexões desenvolvidas, tomando como apoio as narrativas dos percursos de vida das professoras, podem impulsionar mudanças nos cursos de formação, no sentido de (des)construir imagens e identidades, que vão sendo repassadas como modelo único e ideal a ser assumido pelos futuros professores.

Foi percorrendo esta linha de pensamento que organizamos o referido estudo, a partir das histórias dos percursos de vida das professoras. Como diz Arroyo (2000):

Fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem bela que estamos construindo nas últimas décadas. É a vontade e o sentimento que inspiram estes textos. Contar para mim, e a nós mesmos, nossa própria história (p. 16).

Esta também foi nossa vontade e o nosso sentimento no processo da pesquisa.

TEMPO DE (RE)SIGNIFICAR O CONCEITO DE IDENTIDADE

Ao discutir o processo identitário das alfabetizadoras tomamos como referência as idéias de Giddens (2001), Dubar (1997), Nóvoa (1992) e Santos (1996) que defendem a construção das identidades como um processo dinâmico que se (re)constrói em meio a uma rede de socializações. Essa perspectiva situa a identidade como dinâmica, inacabada, ou seja, um processo de identificação em curso, em permanente (re)construção que se realiza em meio a uma rede de relações, na qual o sujeito não é passivo, mas, ao contrário, é um sujeito reflexivo e ativo na tensão entre os mundos subjetivo e objetivo. Em outras palavras, o processo identitário é construído sempre em uma dupla integração, pois envolve a pessoa consigo mesma (processo biográfico) e com o outro (processo relacional), em meio às socializações vividas pelos sujeitos (DUBAR, 1997).

Educação

Numa perspectiva do interacionismo simbólico, Dubar (1997), ao analisar o papel da socialização na construção das identidades sociais e profissionais, entende que a identidade é

o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 105).

Nas idéias postuladas por ele, o grupo profissional deixa de ser a referência para a construção das identidades, e, em troca, os contextos de trabalho – lugares sociais das relações concretas – passam a ser os novos mapas para sua construção. Ele define as identidades profissionais como sendo identidades sociais, nas quais os saberes profissionais compõem um verdadeiro universo simbólico, de particular valor nas lógicas de reconhecimento.

De uma forma mais detalhada e abordando os conceitos de identidade virtual e trajetórias vividas³, o autor esclarece que as identidades constroem-se na transação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas, por meio dos quais se forjam as identidades reais escolhidas pelos indivíduos. Para o autor, a articulação entre esses processos complexos, mas autônomos, constitui-se em grande desafio, já que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (DUBAR, 1997). Aqui, as idéias de Giddens (2001) e Dubar (1997) encontram-se; as pessoas percebem-se e desenvolvem definições de si próprias através de interações que realizam com os outros e com os contextos.

Apoiado no conceito de auto-identidade como sendo “o ‘self’, tal como reflexivamente compreendido pela pessoa em termos da sua biografia”, Giddens (2001) defende que as identidades se inscrevem em um processo reflexivo. Nessa perspectiva, considera a auto-identidade um resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, ou seja, “algo que tem de ser rotineiramente criado e sustentado nas actividades reflexivas” (p.49). Este é um processo de (re)construção contínua da identidade, que cada um faz de si próprio, cotidianamente, e, no caso da identidade profissional, a (re)constrói em meio a uma rede de relações em que cada um sustenta-se em vários outros. A auto-identidade toma um lugar fundamental na construção da identidade, uma vez que o sujeito não é passivo nessa construção, mas um ator e autor ativo na transformação daquilo que os outros (e ele próprio) quiseram fazer dele.

Na mesma perspectiva, Nóvoa (1992) estuda os processos de identidade da profissional docente, valendo-se do conceito de processo identitário, entendido como “um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p.16). Em estudos sobre a cons-

Educação

tuição e as formas de “se sentir e ser professor” na realidade portuguesa, o pesquisador afirma que a identidade é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Nessa linha de pensamento, esse autor alia-se à perspectiva de Giddens (2001) e Dubar (1997), no momento em que considera a dinâmica de constituição do sujeito, superando a idéia estática de sua definição, o que (re)significa o conceito de identidade.

Nóvoa (1992) entende que os percursos, que cada professor faz na construção da identidade profissional, são os que definem a singularidade docente, ou melhor, o modo de cada um ser professor. Estes percursos identitários são delineados pelas concepções que o docente tem sobre educação, pelas escolhas metodológicas e pelo seu estilo pessoal de reflexão sobre a ação. Defende que o processo identitário está também ligado à capacidade que temos no exercício da autonomia quando desenvolvemos nossas atividades profissionais. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p.17).

Arroyo (2000) traz reflexões sobre tal questão, ao escrever sobre o ofício de mestre, tomando como sujeito o professor da Escola Básica, no contexto brasileiro. Diz ele: “Dói a imagem de professor que carregamos, a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica. (...) São as imagens dos outros projetadas sobre o magistério” (p.13). A partir desse desafo, o autor denuncia, porém, sob a forma de anúncio, que, embora se tenha construído uma imagem social do professor – e nem sempre aquela aceita por ele – descobrimos o quanto é difícil identificar o “nosso ofício de mestres com uma imagem única, uma vez que somos múltiplos e plurais...” (p.13). Isso quer dizer que

(...) o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. Carregamos todos uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício (p.13).

Diz ainda o autor que as imagens sociais do magistério são diversas e que, também, são diversas as auto-imagens dos professores. “Cada grupo de docentes tem experiências peculiares do reconhecimento social” (ARROYO, 2000). As imagens construídas, nas narrativas da vida social, acabam, de alguma forma, influenciando a construção de identidades para os professores. Resta saber até que ponto os professores continuam investindo nesses discursos identitários ou se começam a resistir e a transformá-los.

Educação

TEMPO DE NARRAR O CAMINHO DA PESQUISA

Acreditamos que o caminho metodológico ideal para desenvolver um estudo desta natureza seria ouvir as histórias das professoras (e a nossa própria). Em razão disso, buscamos na abordagem (auto)biográfica a orientação que nos levou a trilhar os caminhos no processo da pesquisa. Esta é uma abordagem que coloca o “sujeito no centro da investigação, com a convicção de que a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados que a generalidade de muitas” (COUCEIRO, 1997, p. 264). Podemos dizer ainda que tal perspectiva defende que os sujeitos da pesquisa não devem ser concebidos como objetos que fornecem informações, ou como objetos manipuláveis, mas, de outro modo, devem ser situados como sujeitos portadores de conhecimento feito de múltiplos saberes.

Entre os autores que defendem o uso dessa abordagem de pesquisa destacamos Abrahão (2001), Catani (1997), Couceiro (1997), Kramer e Souza (1996), Nóvoa (1991, 1995, 1992), Connelly e Clandinin (1995, 2000), Dominicé (1988a), Godson (1992, 2001a, 2001b) que apontam as “narrativas”, as “entrevistas (auto)biográficas”, as “histórias de vida” ou os “relatos orais” como um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional, principalmente aquelas acerca do desenvolvimento profissional e da construção identitária.

Em relação ao tipo de conhecimento fornecido pela abordagem (auto)biográfica nos estudos acerca da formação docente, Nóvoa (1991, 1992) argumenta que as histórias de vida dos professores são fundamentais para compreender o processo da formação e da profissão docente, uma vez que elas revelam elementos para a elaboração de novas propostas. Para ele esta linha de pesquisa, centrada nos “percursos dos alunos”, ou nas “vidas dos professores”, implica uma transição da “abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, o texto é constituído pelas ‘vivências’ e pelas ‘vozes’ dos actores” (2001, p. 9). A abordagem (auto)biográfica, então, “facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo” (NÓVOA e FINGER, 1988).

É nesse sentido que a narrativa dos percursos de vida provoca mudanças no modo como os professores compreendem a si próprios e aos outros. Ao narrar suas vivências, os professores estão fazendo uma reconstituição de significados dos fatos e experiências, consideradas as mais importantes de suas vidas. Recordemos a Giddens (1993, p. 96), quando diz que “a vida social é produzida pelos seus atores, precisamente nos termos da sua constituição ativa de quadros de significado pelos quais organizam a sua experiência”.

Ao ouvir o professor, não conhecemos só uma história, mas conhecemos os contextos sociais, históricos e culturais em que esta aconteceu; quer dizer, há uma

Educação

intersecção entre a sua história pessoal e a história da sociedade que a contextualiza. Como diz Ferrarotti (1988, p. 26) “... o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Nessa perspectiva, o estudo que realizamos permite o espaço de voz às professoras-alfabetizadoras, ao mesmo tempo em que deixa ecoar outras vozes. “Vozes nascidas da prática cotidiana feita de contradições e recusa, de esperança e resistência, de busca” (KRAMER, 1994, p.10). É preciso, pois, como expressa Arroyo (2000, p.9) dar voz ao professor e querer ouvi-lo, no sentido que: “Falemos entre nós e troquemos tantas histórias que temos para trocar (...) precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe”.

Assim, sem desconsiderar outras perspectivas metodológicas e suas influências sobre as questões da investigação que desenvolvemos, a opção pelo uso das narrativas das professoras teve sua validade, na medida em que nosso interesse foi conhecer os processos identitários de cada alfabetizadora e, no contexto das suas vivências, buscar compreender os sistemas de relações que entrelaçam a vida profissional do grupo participante neste estudo.

Tomando como orientação os princípios metodológicos e epistemológicos da abordagem (auto)biográfica percorremos as histórias narradas pelas professoras orientando-nos nas seguintes questões:

- De que forma a socialização familiar vivida entre a infância e a juventude influencia as decisões da profissão e a construção da identidade profissional das alfabetizadoras?
- Como os múltiplos espaços e tempos de formação escolarizada, inclusive a profissional influenciam a construção da identidade profissional das alfabetizadoras?
- Em que sentido a cultura da escola constitui-se em um fator de interferência na construção da identidade profissional?
- De que forma as vivências da vida privada transitam no contexto da esfera profissional?

Entendemos nesse estudo que as lembranças capturadas e narradas pelas professoras não são mera descrição de fatos, mas constituem-se pelo “esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros (...) O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar” (NÓVOA, 2001).

Educação

É como diz Kenski (1994):

O que ocorre é que geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para “passar a limpo” o passado e construir um todo coerente... As formas expressivas com que o indivíduo se auto-referencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatuto de verdade. Na fertilidade e força em que se mesclam situações objetivas e temporais, sente-se que elas foram construídas a “contrapelo”, como diz Benjamin, como uma visão do passado a partir do momento presente” (p.49).

Este foi um dos desafios vividos no processo da pesquisa, pois ao adentrarmos no campo das histórias de vida, das narrativas das professoras, transitamos entre a subjetividade e a objetividade das histórias contadas por elas.

TEMPOS, MEMÓRIAS: NARRATIVAS E SIGNIFICADOS DOS PERCURSOS DE VIDA

Trilhar os percursos de vida de um grupo de professoras-alfabetizadoras foi uma tarefa estimulante que nos permitiu compreender a (re)construção da identidade profissional, levando-nos a conhecer não somente processos individuais, mas coletivos. Foi, também, um grande desafio buscar os significados expressos em cada experiência, pois estes nem sempre estão “ditos” pela seqüência de uma narrativa, mas que não estão dela ausentes. E, embora tenhamos construído uma certa linearidade para a descrição das narrativas dos percursos de vida, estes se constituem em uma rede de relações na qual “tudo é contado em tudo”.

Com o objetivo de analisar percursos identitários, lembramos que a história de cada professora é uma construção singular, por isso não teria sentido comparar suas experiências, nem tampouco transpor percurso individual de cada uma como se fosse o de todas as professoras do grupo, ou ainda, de todas as alfabetizadoras, pretendendo generalizações. Não obstante, lembramos que tal história, embora singular, é também plural, porque é uma história vivida na história do coletivo, sofrendo influências deste e influenciando-o. A vida adquire realidade em contextos sociais, como é o caso das professoras, que enquanto alfabetizadoras, pelo menos neste estudo, freqüentam lugares comuns. Em razão disso, nosso intuito foi encontrar pontos de encontro, cruzamentos nos percursos trilhados que revelam experiências semelhantes, ainda que vividas de formas distintas para cada alfabetizadora. Essas experiências que marcam as identidades profissionais de uma forma ou de outra podem estar também presentes na construção da identidade profissional posta na sociedade.

Educação

Nas narrativas da professoras vão surgindo pessoas, lugares, experiências... sentimentos que marcam suas histórias e que não podem deixar de ser olhadas pelos currículos dos cursos de formação, sob pena de desconsiderarmos a própria pessoa do professor. Essa perspectiva é defendida por Dominicé (1988b), ao dizer que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (p. 60).

Esse autor traz significativas contribuições para o campo conceitual da formação de professores ao defender o uso dos relatos de biografias educativas em propostas curriculares. A possibilidade de compreender os percursos de vida experienciados pelos adultos, a partir de sua própria narrativa, enriquece, segundo Dominicé, a procura por uma teoria da educação, no momento em que, ao demarcar os miniprocessos que compõem o processo de formação, tornam-se claras as regulações que a ação educativa pode provocar ou influenciar.

... E QUE PERCURSOS FORAM NARRADOS?

Muitos tempos são narrados na (re)construção da identidade profissional das professoras-alfabetizadoras, percursos trilhados, presenças, palavras, atos... Da infância à escolha da profissão, à formação acadêmica, às primeiras experiências no magistério..., enfim, escutamos, nas vozes das professoras, as experiências por elas escolhidas para dar sentido ao processo de identificação com o tornar-se e ser-alfabetizadoras.

As narrativas da infância, ao realçar experiências vividas no meio familiar e no contexto da escola, apareceram como influentes, para algumas alfabetizadoras, na escolha profissional; para outras, no modo de ser alfabetizadora, desmitificando a idéia de que a identidade profissional é construída tão-somente nos cursos de formação. Essas experiências falam de pessoas marcantes na vida de cada uma, por isso histórias singulares, embora apresentem algumas semelhanças, pois são experiências entrelaçadas às questões que envolvem o ato de ler e de escrever: o pai e a irmã, analfabetos; a avó, uma exímia contadora de histórias; a mãe, uma leitora incondicional; a mãe, uma professora de Educação Infantil; as alfabetizadoras, contrastando entre uma deixando um mau exemplo, a outra, um exemplo de

Educação

dedicação e competência de professora; a professora da 3ª série, um modelo ideal de professora a ser imitado.

Ao narrar suas experiências buscam, de forma inaugural, dar significados aos elementos influentes na construção identitária, que se constituíram por processos, ora de identificação, ora de confronto, nas interações com pessoas da família e também com antigos professores.

Para algumas, tal confronto, principalmente o relacionado à situação socioeconômica familiar, constituiu, no imaginário infantil, o ser-professora como a possibilidade de ter uma outra condição de vida, diferente daquela em que as limitações financeiras faziam com que seus sonhos para o futuro carregassem em si a expressão do “já vivido”, das dificuldades. Além disso, as interações com pessoas da família, mais precisamente aquelas do convívio diário, direcionavam o olhar para as questões que envolviam a aprendizagem da escrita e da leitura e, por isso, aproximando-as da identificação com o lugar de alfabetizadora. Tal afirmação sustenta o pensamento de Tardif (2002), que, ao estudar os saberes de professores, diz que eles provêm de várias fontes, entre elas a própria história de vida em todas as suas fases.

Mitos relacionados à alfabetização, entendida como possibilidade de emancipação do sujeito e de sua valorização sociedade letrada, conferindo à aprendizagem da leitura e da escrita a redenção dos sujeitos analfabetos, emergem nas narrativas das alfabetizadoras, principalmente nas histórias daquelas que conviveram com familiares que não tinham o domínio do código escrito. Fica evidente essa idéia quando, sob a angústia de ver que pessoas a quem são ligadas afetivamente não estabelecem com as letras uma intimidade, buscam não somente uma forma de ensiná-las, mas, essencialmente, de possibilitar-lhes “serem alguém”. Nesse caso, as professoras, sendo subjetivadas por tal filosofia e, assim, conferindo para si o status de quem “alfabetiza”, ganham um reconhecimento social que lhes atribui, em um país onde os índices de analfabetismo ainda são expressivos, uma singular importância no contexto educacional. A identidade das alfabetizadoras vai sendo alimentada, nesse sentido, pelo reconhecimento social de alunos, pais, de outros professores e por elas mesmas, quando investem nessa identidade.

O contexto do meio rural no qual viveram algumas das professoras talvez seja a razão da forte associação da alfabetização que fazem com o poder de mudar o mundo a sua volta, querendo dizer que o conhecimento possibilita o exercício do poder, capaz de transformar e mudar a história daqueles que sofrem pelos processos de discriminação e exclusão social. Esse poder, conferido à alfabetização, é histórico nas sociedades civilizadas, que relacionam o nível de desenvolvimento social de um país ao nível de escolaridade da população, fato apontado por Graff (1990, p.35) como o “mito do alfabetismo”⁴. Esse autor alerta que a escrita e a imprensa sozinhas não são um “agente de mudança; seus efeitos são determinados

Educação

pela maneira pela qual a agência humana as explora num contexto específico. O alfabetismo deve ser visto como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão” O mesmo sugere pensar nos usos sociais da própria alfabetização dentro e fora da escola e, além disso, discutir que tipos de alfabetismos são apresentados na sociedade contemporânea. Talvez assim seja possível (des)construir os mitos e os ritos que circundam o processo de alfabetização e que acabam forjando as identidades das alfabetizadoras e dos alunos em fase de alfabetização.

As influências dos percursos de vida na (re)construção da identidade profissional também se fazem perceber na narrativa de outro grupo de professoras que, por outro lado, convivendo no meio familiar com pessoas leitoras, envolviam-se com as questões relacionadas a essa especificidade de alfabetismo. Para elas, o fato de habitarem o mundo dos livros, sob a influência do pai e da mãe, desde muito cedo e antes mesmo de aprenderem a ler, constitui-se em um importante significado na construção da identidade profissional. Isso pode ser percebido no momento em que organizam sua prática pedagógica dando ênfase ao trabalho com materiais de leitura diversos. Dizer isso não significa afirmar que a decisão de serem professoras esteve, necessariamente, ligada a essa específica vivência, mas foi ela influente na construção do modo de serem-alfabetizadoras.

Ressalta Arroyo (1999) que a imagem de educador que os profissionais carregam para a escola não é inventada por eles, nem aprendida apenas nos cursos de formação e treinamento, mas é, sim, sua imagem social, seu papel cultural, aprendido em suas experiências pessoais, enquanto mãe, pai, filha, irmã, ou seja, em outros papéis sociais. “Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos que a sociedade acumulou, que nós acumulamos como indivíduos e como coletivo” (p. 154). Por isso, concordamos com Nóvoa (1988) quando diz ser mais importante refletir sobre o modo como os professores apropriam-se das suas experiências de vida do que pensar em formá-los.

Além das interações no meio familiar, aquelas no contexto escolar foram significadas pelas alfabetizadoras a partir de uma identificação com determinadas professoras, que cruzaram seus caminhos. Algumas delas constituem-se em exemplo a ser seguido, enquanto que outras a ser negado. Isto, neste estudo, passa como outro elemento que constitui a identidade profissional. Os processos de continuidade ou ruptura fazem parte do processo identitário e possibilitam ao sujeito forjar a sua própria identidade (DUBAR, 1997). É nesse sentido que Dominicé (1988b, p. 56) defende que “(...) Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de quem se recorda”. Ao fazer suas escolhas profissionais, as professoras estão negociando formas identitárias, que articulam saberes provenientes das experiências pessoais e profissionais. Isso confirma o que diz Tardif (2002) sobre os saberes dos professores:

Educação

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais (p. 66).

Por experiências diferentes, as professoras chegam a escolhas semelhantes. São trilhas, vivências, sentimentos, lembranças... pessoais, mas que, em muitos momentos, encontram, em seus significados, proximidades... Pensando sobre essas diferenças experienciais é que acreditamos ser o discurso uniformizado que perpassa os espaços de formação, incluindo o próprio contexto escolar, o qual é incapaz de dar conta dos processos de formação das professoras-alfabetizadoras, por desconsiderar os percursos de vida dessas profissionais e, portanto, a (re)construção de suas identidades.

A escuta e a análise das narrativas das professoras mostra que a escolha da profissão docente é uma decisão que chega, até a sua adolescência, acompanhada de motivos pessoais, peculiares da vida de cada uma delas. Não chegaram até os cursos de formação ou a sala de aula da primeira série, desacompanhadas. Levaram consigo imagens, crenças, sentimentos, valores, saberes, sonhos, mitos, ritos... Levaram consigo singularidades vividas em meio a plurais formas de estar no mundo, em seus mundos, no mundo coletivo. Através de suas vozes, é possível compreender que a escolha da profissão docente, para um grupo, povoou o imaginário infantil; para outro, foi condicionada pelas circunstâncias do contexto familiar. Para todas, deixam evidente, foi uma escolha que “deu certo”. Esse fato é uma aproximação entre suas histórias de vidas.

Importa salientar que, embora o discurso da vocação e do dom para o magistério tenha se manifestado nas narrativas, ele foi logo problematizado pelas professoras, trazendo as condições influentes nessa decisão, suplantando, assim, tal discurso ao mostrar a profissão como uma construção. É nesse sentido que Lelis (1996, p.104) afirma: “É na complexidade de uma rede de condicionantes sociais e nas estratégias desenvolvidas por estas mulheres que vamos encontrar os movimentos operadores na trajetória e que culminam com a entrada no campo da docência”.

A possibilidade de narrar suas histórias envolveu as alfabetizadoras em um processo auto-reflexivo, no qual elas próprias passaram a analisar a “rede de condicionantes”, de que fala a autora, questionando-se sobre a escolha profissional. Esta concorda com o pensamento e a afirmação de Freitas (1998, p. 143) de que: “Rememorar é uma oportunidade para o auto-conhecimento. A memória busca no

Educação

fundo de nós o que está lá, ajudando-nos a construir um conhecimento sobre nós mesmos, e também sobre o mundo que nos rodeia”.

Outro cenário que se foi materializando pelas narrativas, diz respeito à formação acadêmica, em que as professoras buscaram legitimar a profissão. A presença desse lugar está marcada em todas as narrativas, seja para expressar a identificação com a profissão e, por isso, um “momento decisivo” para a permanência no magistério, seja pelas expectativas frustradas ao não encontrarem, ali, respostas aos seus anseios, seja, ainda, pela identificação com algumas professoras.

Embora concebidos como formação inicial, o curso Normal e o de Pedagogia, na verdade fazem parte de um processo contínuo de formação, em razão disso, deveriam trabalhar no sentido de organizar um currículo levando em conta dois fatores primordiais. Primeiro, por parte dos alunos que já exercem a profissão, o que quer dizer que, além dos saberes que adquiriram na socialização primária, também são portadores de um saber experiencial (TARDIF, 2002). Segundo, também os alunos que ainda não exercem a profissão carregam consigo um saber que já construíram a partir das vivências familiares e escolares. Tal reflexão vem ao encontro do pensamento de Pimenta (1999), quando no contexto brasileiro, discute acerca da identidade do professor, abordando os processos formativos. Para a autora, pretende-se que os cursos de formação inicial:

(...) mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p. 18).

Os processos de construção da pesquisa permitem-nos inferir que, em tais cursos de formação, mitos relacionados à alfabetização e às identidades das alfabetizadoras são reafirmados, muitas vezes, através das formas como o currículo trata a aprendizagem da língua materna. As escassas discussões acerca da problemática da alfabetização são expressas por algumas das professoras, referindo-se, principalmente, ao curso Normal, mas também ao curso de Pedagogia. Ao dizerem isto, argumentam que os conhecimentos referentes a outros níveis de Ensino Fundamental são sobremaneira valorizados nesses cursos. Em consequência disto, há uma ausência de práticas em classes de alfabetização. De uma forma contraditória, ao mesmo tempo em que negam a importância da alfabetização, ao limitarem as discussões sobre o assunto, mantêm o discurso de que o trabalho em tais classes é de grande responsabilidade: “a alfabetização é um processo que marca a vida escolar”.

Educação

A forma como a alfabetização tem sido tratada nos cursos de formação inicial é um dos fatores que justificam o “medo” que as professoras recém-formadas têm de atuar no primeiro ano escolar. Aprofundando a discussão, encontro argumentos para a presença de tais “medos” também no modo como essa problemática ainda é tratada pelas políticas públicas e por instituições internacionais, tais como a UNESCO, que depositam grande parte da responsabilidade referente ao progresso socioeconômico da sociedade nas mãos da alfabetização, conferindo, assim, às pessoas que aprendem a ler e a escrever o status de “superiores”. Esse é o sentido atribuído por Graff (1990), ao chamar a isso “mito da alfabetização”. Sendo influenciadas por esses discursos, as professoras-alfabetizadoras passam a receber o aval para “formar seres superiores”, o que também, de muitas formas, gera cobrança tanto da comunidade escolar como da sociedade de forma geral: Não podem falhar! Essa idéia remete àquela, anteriormente aqui apresentada de que a identidade da professora-alfabetizadora é (re)construída, também, a partir das condições em que se apresenta a alfabetização no contexto brasileiro: ao conferir para si o status de quem “alfabetiza”, apesar de outros vários fatores influentes, as professoras, ou ganham um reconhecimento no contexto social e escolar, e investem na identidade de alfabetizadora, ou são consideradas “péssimas alfabetizadoras” e, com o tempo, abandonam essa identidade.

Essa é uma observação presente nos estudos realizados por Braslavsky (1993), Dias (1996, 2000), Engers (1987, 1998, 2001, 2002), Kramer (1994, 1995), Lelis (1993, 1996), entre outros, que analisam os depoimentos de alfabetizadoras, apontando as dificuldades encontradas por elas, principalmente no início do trabalho com as classes de alfabetização. Tais estudos constatarem carências no currículo dos cursos de formação no que se refere às questões didático-pedagógicas e sociopolíticas que se articulam ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita (ENGERS, 2001).

Mesmo lançando críticas às formas como as aprendizagens são processadas nos cursos de formação, as professoras mostram relevâncias, experiências positivas, que viveram nesses cursos. Encontram a expressão de tais relevâncias na figura de algumas professoras atuantes em tais cursos e que foram constituindo-se como referência no modo de estar e ser docente. Essas referências dizem respeito à própria experiência de tais profissionais com classes de alfabetização, nos seus percursos profissionais.

Ao entendermos, como Dubar (1997), que a identidade é um processo que se (re)constrói no decorrer e ao longo dos percursos de vida, a partir de sucessivas socializações. Chamamos a atenção que algumas experiências, de acordo com Giddens (2001, p.132), são constituídas como “momentos decisivos” neste processo, ao colocar os sujeitos no confronto com determinadas situações nas quais eles precisam fazer escolhas e, por vezes, mudar, dar “nova forma ao projeto

Educação

reflexivo da identidade”. É nesse sentido que compreendemos, como um desses “momentos decisivos”, o percurso vivido pelas professoras, nas primeiras experiências com o magistério, especificamente aquelas nas classes de alfabetização.

Esses momentos marcantes são importantes para que os processos de identificação com o trabalho em classes de alfabetização se (re)construam, (re)afirmando, para algumas professoras, uma opção anterior ao ingresso da carreira, enquanto, para outras, um confronto com o lugar da alfabetizadora no espaço escolar e, conseqüentemente, com uma identidade já construída e aceita socialmente, a qual carrega um modelo de professora-alfabetizadora que é preciso assumir ou rejeitar. Para as professoras que ingressam nas classes de alfabetização por opção própria, essa situação de confronto não parece ser “traumática”, pois tais professoras já carregam em seus percursos elementos identitários que constituem o ser-alfabetizadora. De outra forma, para as professoras que foram levadas a escolher por condições impostas pela escola, esse processo é duplamente “difícil”: primeiro, porque o ingresso na carreira por si só já apresenta situações conflitivas no encontro com a realidade do contexto escolar; segundo, pelo “mito” da responsabilidade pela alfabetização dos alunos e, conseqüentemente, pela mudança da realidade brasileira no que se refere aos índices do analfabetismo. Esse é um momento aparente na narrativa das participantes, que buscam, através dele, dar sentido à continuidade de seus percursos profissionais.

TEMPO PARA CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Essas múltiplas experiências, narradas nos percursos de vida das professoras-alfabetizadoras, confirmam a tese que defendemos acerca da identidade profissional como um processo reflexivo que se (re)constrói ao longo da vida, a partir de continuidades e de rupturas, nas mais diversas situações. E no caso da identidade profissional deste grupo específico, o das professoras-alfabetizadoras, é possível também perceber que elas constroem elementos identitários, relacionados às questões da alfabetização na sociedade brasileira, que as fazem diferentes das demais professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse pensamento vem ao encontro das palavras de Kramer (1995):

Diferentes os motivos, diversas as origens, pois cada um de nós tem uma história a ser contada. Mas se os trajetos de vida foram tão diferenciados e as motivações tão distintas, o fato é que vivemos – e convivemos – com situações, dificuldades e problemas semelhantes, buscamos soluções, saídas e, nesse processo, temos uma certa unidade no interior da diversidade... (p.105).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 505 – 523, Set./Dez. 2005

Ao identificar as professoras-alfabetizadoras, como uma categoria específica de professoras, não tivemos a intenção de alimentar uma identidade coletiva, já assumida socialmente por elas, mas tão-somente reconhecer que essa identidade existe e entender como se dá essa construção nos percursos de vida. Queríamos compreender como as professoras tornaram-se alfabetizadoras, que tipos de socializações que articularam as experiências da infância, da formação acadêmica, da vida privada e aquelas do próprio cotidiano da escola. Olhar esses percursos possibilitou-nos o que há muito já se tem dito a respeito dessa profissional: a alfabetizadora tem algo de particular no modo de ser-professora que a identifica enquanto pertencente a um grupo, algo que parece estar “incorporado” à própria identidade da pessoa. O ser-alfabetizadora, mais do que ser-professora, constitui uma categoria particular e, de certo modo, passa a ser um outro componente das identidades da professora.

Com este estudo, pretendemos também, ao optar pela abordagem (auto)biográfica, defender o uso da narrativa não só como campo de pesquisa, mas como um campo capaz de dar conta de processos formativos, por isso fundamental nos cursos de formação profissional. A partir das narrativas das histórias de vida, é possível olhar os percursos de vida num processo retrospectivo, o que possibilita a visibilidade das múltiplas redes de relações que vão (re)construindo a identidade profissional. Nesse sentido, percebemos que, no decorrer da pesquisa, ao narrar suas histórias de vida, as professoras, além de fornecer “matéria para conhecimento”, também se envolveram em um processo reflexivo de “conhecimento de si e para si” (COUCEIRO, 1997, p.264).

Como anunciamos, nosso olhar capturou somente os percursos que falam da infância, a partir da presença de pessoas do meio familiar e do contexto escolar; da escolha da profissão; dos lugares de formação acadêmica e do ingresso no magistério. Outros percursos, outros tempos vividos (e por viver) pelas alfabetizadoras na continuidade da profissão, não menos importantes na (re)construção da identidade profissional, mas não apresentados neste estudo, foram também olhados, ao adentrar nas histórias de cada uma das professoras. Estes outros percursos não compõem o corpus de análise, mas estão entrelaçados, na forma de “rede”, nas narrativas das professoras e nas nossas palavras, dando sentidos e significados às experiências contadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). *História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 13-34.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 505 – 523, Set./Dez. 2005

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 48 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

CATANI, Denise Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denise; SOUSA, Cynthia (orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua. Autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, Denise; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

COUCEIRO, Maria de Loreto Paiva. O porquê e para quê do uso das histórias de vida. *Seminário Interdisciplinar*, out. 1996. (Mimeogr.)

_____. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José (org.). Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Ciências da Educação/ Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education. (Actas do VII COLÓQUIO NACIONAL DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AIPELF/AFIRSE). Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997. p. 263-270.

DIAS, Cleuza Maria S. Mitos e desafios na formação da alfabetizadora. *Educação*. Porto Alegre, n. 41, p. 107-128, ago. 2000.

_____. Professor alfabetizador: reflexos da formação no seu cotidiano escolar. Porto Alegre, 1996. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

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*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988a. p. 99-106.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988b. p. 51-61.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988c. p. 131-153.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

ENGERS, Maria Emília A. Abordagem construtivista no cotidiano escolar das Séries Iniciais. *Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: PUCRS, 1998 (Anais de Congresso, ISTE, USA, 1999).

_____. O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes na eficácia do ensino. Porto Alegre, 1987. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS.

ENGERS, Maria Emília A.; Grassi, Marlise H. Identidade sociocultural no espaço da alfabetização. *Educação*: Porto Alegre, Ano XXIII, n° 41, 2000. p. 9-30.

Educação

- _____. O cenário da sociedade-mundo e as implicações para a educação brasileira: desafios para a educação de professores. *EDUC. BRAS.* Brasília: n.48 e 49, p. 151-169, jan./dez. 2002.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Memória de professoras: recolhendo as pautas perdidas. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção (org.). *Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. 2 ed. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992
- GRAFF, Harvey. O mito do analfabetismo. *Teoria da Educação*. Porto Alegre: Pannômica, n. 2, p. 30-64, 1990.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-64.
- KENSKI, Vani. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 90, ago. 1994.
- KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. (orgs.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LELIS, Isabel Alice. A polissemia do magistério: entre mitos e histórias. Rio de Janeiro, 1996. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRJ.
- _____. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MCLAREN, Peter. Estrutura da narrativa, amnésia colonial e sujeitos descentrados: rumo a uma pedagogia crítica de formação de identidade pós-moderna. *Educação*. Porto Alegre, n. 28, p. 27-55, 1995.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

Educação

_____. Formação de professores: profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) *História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7- 12.

_____. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.). *Formação de professores*. Campinas: UNESP, 1998.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹ Importa dizer que identificamos neste estudo a professora-alfabetizadora como aquela que atua no 1º ano ou no 1º ciclo do Ensino Fundamental, o que chamamos de classes de alfabetização.

² Referimo-nos às pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) e colaboradores acerca da psicogênese da língua escrita e, também, aos estudos de Vygotsky (1988) e seus colaboradores, quando analisam o processo de aprendizagem da escrita. Os estudos desses teóricos foram desencadeadores de discussão sobre o processo de alfabetização vivenciado pelas crianças e sobre os modos de ensino da língua materna no espaço escolar, contribuindo significativamente na construção de novas propostas de alfabetização.

³ Para Dubar (1997), a identidade virtual é entendida como aquela emprestada a uma pessoa, e a trajetória vivida indica o modo como os indivíduos reconstróem, de forma subjetiva, os acontecimentos da sua biografia social que para eles são significativos.

⁴ Sobre esta discussão, ver Graff (1990).