

Memórias e histórias de uma professora em busca de sua identidade na docência¹

Resumo

O presente artigo é substrato de uma investigação, em andamento, que envereda pelos caminhos da pesquisa narrativa, desenvolvida de forma coletiva, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes”. Visando compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis de ensino, a produção dos dados vem sendo realizada com o uso de cartas. Neste contexto, a discussão ora apresentada trata dos caminhos de construção da identidade profissional para a docência a partir da narrativa de uma profissional que se identifica com a atuação no nível da alfabetização, mas que devido às condições concretas e objetivas de sua trajetória pessoal e profissional, atua no Ensino Superior. As reflexões permitidas pela história de vida tomada como mote nos levam a afirmar que a não valorização do professor da escola fundamental ainda é um problema a ser contornado para que a identidade desse profissional seja fortalecida, bem como a etapa da alfabetização tenha – e mantenha em atuação – docentes bem qualificados para tal tarefa. Outro ponto de destaque é o entendimento acerca da socialização no ambiente escolar como espaço significativo para a aprendizagem da docência, que traz implicações importantes para as propostas de formação, para a docência e mais especificamente para a atuação como alfabetizador(a).

Palavras-chave: exercício da docência; pesquisa narrativa; professora alfabetizadora.

Para citar este artigo:

RODRIGUES, Silvia Adriana; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Memórias e histórias de uma professora em busca de sua identidade na docência. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 318-338, maio/ago. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824552023318

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824552023318>

Silvia Adriana Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Três Lagoas/MS – Brasil
silvia.rodrigues@ufms.br

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Corumbá/MS – Brasil
marcia.sambugari@ufms.br

Dulcinéia Beirigo de Souza

Secretaria Municipal de Educação – Presidente Prudente/SP – Brasil
dulcibeir@hotmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Memories and stories of a teacher in search of her professional identity

Abstract

The present article is the substrate of an ongoing investigation, which follows the paths of narrative research, developed collectively within the scope of the Research Group “Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes”. Aiming to understand the constituent characteristics of the identity and professionalism of teachers throughout their career, involving aspects of training and professional development at different levels of education, the production of data has been carried out using letters. In this context, the discussion presented here deals with the construction of professional identity for teaching from the narrative of a professional who identifies with acting at the literacy level, but due to the concrete and objective conditions of her personal and professional trajectory, works in Higher Education. The reflections allowed by the life story taken as a motto lead us to affirm that the non-valuation of the elementary school teacher is still a problem to be overcome so that the identity of this professional is strengthened, as well as the literacy has - and maintains in acting - well-qualified teachers for this task. Another highlight is the understanding of socialization in the school environment as a significant space for teaching, which has important implications for training proposals, for teaching and more specifically for acting as a literacy teacher.

Keywords: teaching exercise; narrative research; literacy teacher.

Memorias y historias de una maestra en busca de su identidad en la docencia

Resumen

El presente artículo es el sustrato de una investigación en curso, que sigue los caminos de la investigación narrativa, desarrollada colectivamente en el ámbito del Grupo de Investigación “Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes”. Con el fin de comprender las características que constituyen la identidad y profesionalidad de los docentes a lo largo de su carrera, involucrando aspectos de formación y desarrollo profesional en los diferentes niveles educativos, la producción de datos se ha realizado mediante letras. En este contexto, la discusión que aquí se presenta trata de la construcción de la identidad profesional para la docencia a partir de la narrativa de una profesional que se identifica con actuar a nivel de alfabetización, pero que por las condiciones concretas y objetivas de su trayectoria personal y profesional, trabaja en Superior. Educación. Las reflexiones que permite la historia de vida tomada como lema nos llevan a afirmar que la no valoración del docente de primaria es todavía un problema a superar para que se fortalezca la identidad de este profesional, así como la etapa de alfabetización tiene - y mantiene en la actuación - profesores bien calificados para esta tarea. Otro destaque es la comprensión de la socialización en el ámbito escolar como un espacio significativo para la enseñanza del aprendizaje, lo que tiene importantes implicaciones para las propuestas formativas, para la docencia y más concretamente para la actuación como alfabetizador.

Palabras clave: práctica docente; investigación narrativa; profesor de alfabetización.

1 Introdução

“[...] é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitores e escritores reais [...]”
(KRAMER, 1993, p. 61)

Os dizeres de Sonia Kramer trazidos na epígrafe ilustram alguns dos elementos motivadores para a escrita deste texto, pois tomamos como ponto de partida o entendimento da importância do narrar-se para a constituição e fortalecimentos das identidades, principalmente a profissional docente. Nessa direção, cremos que as narrativas de professore(a)s, suas histórias revisitadas, trazem um esclarecimento particular para a construção do conhecimento sobre os caminhos da formação profissional; bem como o “vai e vem entre narrativas”, ao indicar pistas, provoca novas interrogações e faz progredir a compreensão do processo de formação (JOSSO, 2004).

Diante desses pressupostos, propomos, nos limites deste texto, discutir algumas questões acerca da identidade e da formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) a partir da narrativa escrita de uma professora que inicia seu percurso profissional atuando como alfabetizadora, mas que acaba, por força das circunstâncias – entre elas, as condições salariais – indo exercer a docência em outros níveis de ensino². Buscamos, no seu discurso, identificar pistas sobre a formação do(a) alfabetizador(a) e as imagens de sua identidade profissional para essa especificidade de atuação, que poderão contribuir com os debates acerca da formação docente adequada para assumir e desempenhar uma de suas funções precípuas que é a de inserir e/ou apresentar os sujeitos no/o “universo das letras” e ajudá-los a utilizá-las com destreza.

Cabe salientar que essa discussão deriva de um recorte da pesquisa realizada, de forma coletiva, no âmbito de um grupo de pesquisa³, que adota como objetivo central

² Cabe salientar que os dados da narrativa em questão já foram utilizados para discutir as motivações para ingresso na profissão e o texto já se encontra publicado: RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A.; SOUZA, L. A. 'Lembro até hoje...' Reflexões sobre motivações para o ingresso e exercício na/da docência. **Revista Cocar** (online), v. 1, p. 1 - 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3379>.

³ Trata-se do Grupo de Pesquisa “Profissão Docente: formação, identidade, representações e saberes”.

compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis de ensino e contextos; destacamos ainda o intento de compreensão e não de explicação das informações/dados obtidos.

A investigação em questão, em andamento, com caráter qualitativo, envereda pelos caminhos da pesquisa narrativa, tendo como participantes professore(a)s atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior; e, como uma das estratégias/instrumentos para obtenção das informações, a carta, tendo em vista sua forma peculiar de desencadear um diálogo. Cremos que tal instrumento permite ainda, ao autor, “re-visitar” sua história da forma que este considera mais apropriada, com ponderação e ao mesmo tempo com liberdade de expressão, uma vez que se configura como uma forma de registro democrática, flexível, com potencial de estabelecer uma “cumplicidade solidária” entre o(a)s interlocutore(a)s (SOLIGO, 2018); uma particularidade que pode encorajar e estimular o informante a contar a sua história de vida e formação.

Adotando tais premissas, as cartas foram enviadas a profissionais docentes que aceitaram colaborar com nosso estudo, convidando(a)-os, em sua resposta, a contar sua trajetória formativa, pessoal e profissional, revisitando os momentos significativos de suas experiências na educação básica, na formação inicial e continuada para atuação no magistério, e, ainda, suas vivências profissionais. Em atendimento ao nosso convite, recebemos, até o momento, 30 cartas-resposta, que vêm sendo lidas e discutidas nas reuniões do grupo de pesquisa.

Importante destacar que o movimento de análise das cartas vem se realizando orientado pelo esforço de evidenciar as particularidades e a complexidade de cada narrativa, levando em consideração a realidade concreta de cada sujeito-autor; bem como se pautando nos sentidos que emergem em cada uma das narrativas analisadas.

Há ainda uma preocupação em respeitar e evidenciar as distintas vozes que emergem em uma pesquisa narrativa: a do narrador – sujeito do estudo (autor, protagonista e narrante) como também a do narrador – pesquisador (ouvinte, interlocutor e narrante da narrativa); movimento este sinalizado por Clandinin e Conelly (2011) como um dos grandes desafios desse tipo de estudo.

Tendo em mente esse – e outros – desafio(s), definimos alguns eixos norteadores para leitura e reflexões das cartas, não para tratar os relatos de forma comparativa, mas com o intuito de imprimir um certo direcionamento nos olhares, buscando evitar grandes dispersões ou inflexões, uma vez que esta é uma tarefa que tem se realizado de forma coletiva. Nessa direção, procuramos identificar, nas narrativas, elementos que sinalizem os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória de formação, trajetória profissional, motivação para ingresso na profissão, identificação com a docência, imagens da profissão professor, além de outras memórias que se evidenciam como significativas em cada uma das histórias relatadas nas cartas.

Assim, o que ora apresentamos são elementos subtraídos da carta da participante, aqui nomeada Ângela, atualmente professora do Ensino Superior, que indicam pistas sobre a constituição da identidade de uma professora alfabetizadora. Para fim de organização do texto, primeiro apresentaremos breve discussão teórica que fundamenta nossas reflexões, para em seguida apresentar os dados – substratos da carta da professora em questão – que consideramos nos trazer pistas importantes sobre o processo de construção da identidade do(a) professor(a) alfabetizador(a).

2. Sobre ser professor(a) alfabetizador(a)

A máxima de que ser professor(a) é tarefa complexa, não é novidade; são muitos os debates, estudos e reflexões realizados para que isso fique claro. De maneira similar, formar-se professor também é; os caminhos formativos para exercício da docência são múltiplos e imbricados em outras trajetórias. No entanto, se faz necessário retomar o entendimento de que,

O preparo específico e a prática para essa profissão caracterizam-se por aprender a ensinar a aprender, a analisar e a formular concepções de mundo e formas de atuação. Para isso, não basta ao professor aprender o que lhe disseram que deve ensinar, não basta aprender a utilizar conceitos para analisar a realidade; é preciso também aprender a utilizá-los para analisar o pensamento conceitual e os conhecimentos relativos a sua atividade [...] (MORTATTI, 2019, p. 41)

No entanto, cabe indicar que a ideia necessária de preparo, formação adequada e específica para exercício da docência defendida há tempos no espaço acadêmico e nos textos legais ainda não é algo unânime. Arroyo (2002) aponta que nas imagens sociais que circulam sobre a docência perduram traços afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados, difíceis de serem superados; sendo essa “imagem social” forte na “auto-imagem de muitos professores”, é um dos condicionantes do “perfil profissional e humano” do(a)s docentes. O mesmo autor ainda indica que,

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviços e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar com modo de ser. (ARROYO, 2002, p. 33)

Assim, é essa sobreposição de imagens, crenças e sentimentos em relação ao ofício de ensinar, que interferem na escolha da profissão docente e na construção dos modos de ser e estar na profissão. Temos, então, que a identidade da profissão se dá num processo complexo, constituído da interação de elementos externos e internos. De forma complementar,

As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc. (FLORES, 2014, p. 856)

No que diz respeito ao exercício da docência especificamente para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental – nas salas de alfabetização –, a imagem do profissional que se ocupa dessa tarefa é ainda mais carregada da ideia de “dom”; os próprios pares atribuem esse adjetivo/qualidade aos que se dedicam a iniciar os sujeitos na leitura e escrita.

Acreditamos que isso se dê porque a alfabetização se constitui num fenômeno multifacetado, que envolve concepções, conceitos e práticas diversas, e, ainda, demanda

preocupação social; sendo assim, sua natureza e função social influenciam na identidade do ser professor(a) alfabetizador(a). Além disto, a alfabetização é identificada como uma das funções precípuas da escola; compreende-se que todos – independentemente de suas condições socioeconômicas – precisam dominar o sistema de escrita e isso se dá na escolarização básica (SOARES, 2004). Decorre dessas premissas, no imaginário social, que o(a) professor(a) alfabetizador(a) é aquele(a) – em quaisquer que sejam condições materiais e objetivas – capaz de introduzir as novas gerações no mundo letrado.

Mas quem é esse(a) professor(a) que alfabetiza? Hoje é, por excelência, o(a) graduado(a) em cursos de Pedagogia, apesar das inúmeras críticas à qualidade dessa licenciatura, advindas de especialistas da área, pautados no argumento – não totalmente equivocado – de que a formação generalista oferecida no referido curso não é suficiente para instrumentalizar um(a) profissional para que este seja plenamente capaz de cumprir a tarefa de alfabetizar. Sobre essa questão, Soares (2004) assinala ser importante reformular as propostas de formação do(a)s professore(a)s das séries iniciais do Ensino Fundamental para torná-lo(a)s mais apto(a)s a auxiliar na aprendizagem inicial da língua escrita; bem como que na atualidade há a total ausência de uma formação inicial específica para professore(a)s que atuarão na etapa inicial da alfabetização (SOARES, 2014).

Chartier (2011) destaca que as fontes em que se buscam os conhecimentos específicos para ensinar a ler e escrever são integrantes dos saberes do(a) professor(a) alfabetizador(a). As nossas reflexões, portanto, estão fundamentadas na perspectiva de que a constituição do(a) docente alfabetizador(a) se faz ao longo da trajetória dos sujeitos, sendo significativo desvelar imagens da docência por meio de suas narrativas.

Slavez (2016) sinaliza que a constituição do(a) professor(a) alfabetizador(a) perpassa por diversos elementos da docência de forma geral, que são incorporados em vários momentos de seu percurso de vida, desde a trajetória pré-profissional, como também a profissional, conforme destacados por Tardif e Raymond (2000), que se entrelaçam às várias facetas do trabalho específico de alfabetizar.

Assim, é relevante observar nas narrativas das histórias particulares como se reverberam e objetivam imagens da profissão: na maneira que cada professor(a) fala de si; como este(a) compreende sua trajetória profissional, que estão mais ou menos

imbricadas às suas percepções individuais e coletivas sobre a docência. Isso porque, como aponta Arroyo (2002, p. 18): “[o] saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias”.

A imagem do(a) professor(a) alfabetizador(a) é acessada pela protagonista da narrativa tratada neste artigo a partir da evocação de lembranças de sua professora alfabetizadora e na sua primeira atuação na carreira docente, o que suscita questões tais como: Que professor(a) é esse(a) que se anuncia por meio desses perfis narrados na carta? Com qual identidade? São essas questões que orientam nossas reflexões trazidas a seguir, acompanhadas de trechos da narrativa da professora Ângela.

3. Olhares de dentro: a identidade e a identificação com a docência em formação

“O professor se forma –ou é deformado – no processo de formação por outros e de outros.”
(MORTATTI, 2019, p. 40)

A professora cuja narrativa escolhemos para aqui apresentar e discutir se percebe como jovem: “[...] *sou bem nova, apenas trinta e cinco anos de idade, dos cem que ainda gostaria de viver*” (Excerto da carta de Ângela)⁴. Quando houve a devolutiva da carta (no ano de 2018), Ângela atuava como professora havia dez anos, dos quais três e meio foram no Ensino Fundamental I, antes do ingresso no Ensino Superior, onde estava na data indicada.

A carta redigida, em resposta ao convite para participar da investigação, é composta por detalhamentos da vida pessoal que apontam para os rumos que sua formação e atuação profissional tomariam; caminhos que nem sempre foram em linha reta... Mas que, como afirma a própria Ângela, a direcionaram para a docência: “*Eu na infância, nunca quis ser professora, mas acredito que toda minha trajetória escolar e pessoal*

⁴ Os recortes da narrativa trazidos ao longo do texto serão destacados com itálico para se diferenciar das citações das obras que servem de fundamentação teórica.

me direcionou para a docência”.

Assim, entre bifurcações, obstáculos e acasos foi se configurando a trajetória formativa e profissional de Ângela:

No início do Ensino Médio eu queria ser engenheira eletrônica ou bancária, depois fui desistindo dessas profissões.

*[...] Terminado o Ensino Médio, meu sonho era fazer faculdade em uma **escola pública**. Prestei vestibular em uma universidade para o curso de Letras, mas não passei, então decidi estudar mais um ano e prestar novamente, porém os acontecimentos pessoais em minha vida não me permitiram [...]*

[...] ao término do Ensino Médio, perdi minha mãe [...] Meu sonho de cursar universidade pública esfarelou, pois o curso que eu queria só tinha em outras cidades, e eu não poderia mudar [...] adiei a vontade de fazer faculdade, pois não tinha dinheiro para pagar uma e não iria mudar de cidade para cursar escola pública.

Meu foco mudou para estudar para concursos, na área de Direito [...] Nessa época, passei em um concurso público da Prefeitura de Birigui para o cargo de escriturária e fui nomeada para trabalhar em uma creche ou Centro de Educação Infantil, como se chama hoje. [...] Foi lá que meus planos mudaram totalmente [...] (Excertos da carta de Ângela, 2019, grifo nosso)

Embora não seja o foco de nossa discussão, faz-se importante comentar o destaque que fizemos na narrativa da professora Ângela sobre o sonho de estar em um curso superior de uma instituição pública, pois esta é uma das questões que emerge de forma significativa na carta. Vemos em sua narrativa uma valorização desse espaço, que apesar de todas as mazelas e discursos negativos propagados, ainda é um espaço que se acredita ser o mais adequado para uma melhor formação, não só por ser gratuito. Há outro trecho da carta em que tal percepção é novamente evidenciada:

*[...] decidi cursar mestrado em Educação e desta vez fiz questão de ser em uma **instituição pública**. Prestei o processo na UEL - Universidade Estadual de Londrina [...] Foram muitas viagens com saídas às 3h30 e retorno no mesmo dia às 22h, mas todas valeram muito. Nunca senti sono em minhas aulas lá. Aprendi muito e com certeza foi a base para a minha docência no ensino superior. (Excerto da carta de Ângela, 2019, grifo nosso)*

Mesmo que se viva, na atualidade, um movimento de achincalhamento e duras críticas no que diz respeito a sua eficácia para atender seus objetivos precípuos, a escola pública ainda está presente no imaginário social como dotada de “poder de mudança” e “parâmetro de qualidade” – notadamente no ensino superior. Não é ingênuo afirmar que isso se dá tendo em vista ser este um espaço democrático, que agrega a diversidade social e cultural (mesmo que a acolhida ainda não seja totalmente adequada); um lugar onde há a possibilidade de ampliação do universo cultural das camadas populares e, também, uma das poucas instâncias com potencial de criar linhas de fuga da total exclusão social.

Sobre a escola, outro apontamento necessário é de que a entrada nela, não mais no papel de estudante, abre o olhar de nossa protagonista para uma nova dimensão profissional até então não cogitada...

[...] Foi lá que meus planos mudaram totalmente, aquele trabalho foi mais uma terapia, que um emprego. Tenho muitas saudades de todas aquelas manhãs em que recebia inúmeros sorrisos inocentes de crianças falando: “Bom dia, tia Ângela”, como era mágico trabalhar com aquelas crianças, vê-las desenvolverem, crescerem, aprenderem. Quando ingressei para trabalhar nesta creche fazia poucos anos que o Departamento de Creches havia deixado de pertencer à Secretaria de Assistência Social e fazia parte da Educação, então na parte administrativa da escola, tinha a Coordenadora de Creche (hoje denominada Diretora de CEI), eu escriturária e uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, que era como uma coordenadora pedagógica. Como éramos poucas, a Diretora permitia minha participação em projetos pedagógicos e minha interação com as crianças, foi onde me apaixonei pela educação e tive a certeza que era o que eu queria; decidi então cursar Pedagogia...

Consegui bolsa da prefeitura e entrei na faculdade de Pedagogia, ciente que meu objetivo era a sala de aula. Eu inclusive falava aos alunos da creche que iria dar aulas para eles após me formar. E realmente dei, pois após terminar minha faculdade passei em concurso público para professora e minha segunda turma tinha mais ou menos uns quinze alunos que eu conhecera bebês, lá na creche..., crianças de quem eu conhecia a história, a família, foi muito gratificante realizar um sonho e uma promessa de que eu daria aula para eles. (Excertos da carta de Ângela, 2019)

Consideramos que mesmo que haja um olhar romântico para o passado, a narrativa trazida não nos permite desconsiderar o papel das experiências dentro da escola como elemento motivador e impulsionador para a docência; como embrião da

profissão em questão. Importante então considerar as ponderações de Souza et al. (2019, p. 8) de que a escola, “[...] uma espécie de ‘bioma’, gesta, produz e reproduz características da profissionalidade do(a) profissional que a integra, concebendo-se como um lugar de elaboração de identidades profissionais, seja para o(a) professor(a) da infância, da juventude ou da vida adulta [...]”.

Com a formação inicial concluída, tem início a trajetória profissional na docência como professora alfabetizadora, por opção:

Após a faculdade, iniciei como professora, [...] trabalhando com turmas de alfabetização. Na atribuição de aulas escolhi ser professora alfabetizadora, por ter sido esse o tema de minha monografia na faculdade, e não estava errada na escolha, amei trabalhar com alfabetização, pois é gratificante demais iniciar o ano com alguns alunos que apenas desenham letras e terminar o ano com todos alfabetizados, lendo e gostando de ler... Inspirava-me na professora Elza... (Excerto da carta de Ângela, 2019)

O relato da professora Ângela nos faz pensar que ela contraria o que usualmente conhecemos, uma vez que as classes de alfabetização são geralmente “deixadas de lado” pela maioria do(a)s professore(a)s mais experientes, da mesma forma que são atribuídas “dedocraticamente”⁵ aos iniciantes, a despeito de sua preferência, conhecimentos e competências (FERREIRINHO, 2004; KNOUBLAUCH, 2008). Estudos como o de Torres (2000) e Slavez (2012)⁶, apontam que não é recorrente os docentes escolherem atuar com as turmas de alfabetização e nela permanecerem por vários anos. Cabe destacar que este é o cenário que fomentou a elaboração de políticas públicas como o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, visando não só oferecer formação específica para a alfabetização, como também garantir a permanência do(a)s profissionais nas salas de aula destinadas para esse fim, entre outros objetivos.

Observamos então na narrativa em discussão, a confirmação do apontamento de Slavez (2014, p. 2, grifo nosso) de que as professoras que optam por atuar como alfabetizadoras constroem suas identidades a partir de elementos identitários forjados

⁵ Expressão usada para indicar que as atribuições são feitas alheias à vontade do(a) professor(a).

⁶ Esse estudo investigou a identidade das professoras alfabetizadoras que permaneceram neste nível de ensino, considerando a tendência existente de que os professores experientes não aceitem as turmas iniciais.

em seus tempos e espaços biográficos (pessoais e profissionais), sendo: “[...] **Tempos:** práticas reconhecidas herdadas de gerações anteriores de alfabetizadores [...]” e “[...] **Espaços:** estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais e profissionais”.

Retoma-se o papel das experiências escolares como aluna e das imagens construídas e reconstruídas nesse momento de vida e formação apontados por Ângela:

Mas voltando à primeira série, turma da professora Elza, da qual lembro muito mais que o nome, uma professora encantadora que me fazia adorar a escola. Quando fecho os olhos consigo reviver os momentos de músicas, teatro aliados a leitura que ela desenvolvia. Hoje, enquanto professora, consigo perceber a importância daqueles momentos e os reconheço como bases fortes de minha aprendizagem e de meu gosto pelos estudos e leitura.

[...] segui pelo Ensino Fundamental com as professoras Delza, no segundo ano, a Maria de Lourdes no terceiro e as professoras Arlete e Luciane no quarto, todas dedicadas e atenciosas que muito contribuíram na minha formação, mas de todas, acredito ter sido a primeira série, a fase mais marcante em minha escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Excertos da carta de Ângela, 2019)

Os trechos destacados também nos levam a ressaltar o papel do outro como formador de imagens e identidades do(a) professor(a) como apontado por André et al. (2017). A relação Eu-Outro construída no meio escolar é significativa; este outro longínquo no tempo – evocado nas nossas memórias de estudantes e, também o outro do ambiente de trabalho, se configuram como elementos imbricados nas razões para a escolha como ofício a sua trajetória na carreira profissional, como na narrativa de nossa protagonista, que é marcada pelas imagens que ela construiu sobre a docência em diferentes espaços e momentos de sua trajetória acadêmica e profissional.

Sobre a formação específica para ser alfabetizadora, não há sinalização na narrativa de que essa tenha sido uma preocupação central da profissional; além do trabalho de conclusão do curso de graduação que abordou tal temática, um único curso nessa área é citado como formação continuada, de forma quase incidental.

Particpei de várias formações oferecidas pela prefeitura. Dentre elas as mais relevantes foram “Letra e Vida”, que é um curso voltado à alfabetização, “Pró gestão”, voltado à gestão educacional e uma especialização lato sensu em produção de texto, na qual aprendi muito (Excerto da carta de Ângela, 2019)

Acreditamos que o exercício da docência relacionado especificamente ao processo de auxiliar os aprendizes a se inserirem e a dominarem o universo das letras (leia-se alfabetização) requer do professor o domínio de conhecimentos específicos e aprofundados sobre o campo, que circulam, não só na Pedagogia e Psicologia, mas em outras áreas como a Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística etc., conforme já apontado por Soares (2004). No entanto, esse não é o entendimento que circula nas escolas e entre os profissionais, os quais valorizam mais os saberes construídos na prática cotidiana e entre os pares em detrimento dos citados anteriormente.

Não estamos aqui desvalorizando os saberes do cotidiano e que possam vir a ser forjados na práxis pedagógica, uma vez que a experiência docente exige tanto um domínio cognitivo e instrumental da ação – adquiridos na formação inicial, como também a socialização na profissão e uma vivência profissional que é individual e coletiva; mas um saber/conhecimento não deve ser supervalorizado em detrimento do outro.

Retomando o apontamento sobre a formação específica para atuar como alfabetizador(a), pairam no ar questionamentos que – neste ponto do estudo – ainda não conseguimos responder: o que move a identificação com a função de alfabetizar? Mesmo havendo certa satisfação com a atuação docente neste nível, bem como clareza de sua importância, por qual motivo não há o investimento em formações específicas para o aprimoramento da ação profissional?

No que diz respeito à identificação com a profissão docente e à construção de uma identidade própria para seu exercício, no caso da professora Ângela (e não só dela, como já apontado em outras discussões), estes movimentos se iniciaram nas experiências como aprendiz nos primeiros anos escolares.

Dos anos finais do Ensino Fundamental, trago muitas recordações... De início relato que fiz muitos amigos, os quais perduram até hoje... Os professores daquela época marcaram muito minha vida também, pois foi nessa época que minha irmã nasceu e minha mãe ficou mais de um mês

internada, devido a isso os professores se aproximaram muito de mim, tinha uma que todos os dias perguntava: “e aí [Ângela] como foi o dia hoje, e sua irmãzinha?”. O mais curioso é que justamente essa professora era a mais brava da turma e quase todos os alunos não gostavam muito dela, mas toda aquela preocupação comigo a transformava e até os alunos mudaram um pouco o conceito sobre ela, nossa que saudades... Acredito que depois da professora Elza os professores desta época também contribuíram para a escolha da minha profissão. (Excerto da carta de Ângela, 2019).

Porém, mesmo se identificando de forma positiva com o exercício da docência como alfabetizadora, que se vê satisfeita e recompensada profissionalmente, Ângela, impulsionada por questões concretas da vida, especificamente as econômicas, se move para atuação profissional em outros níveis de ensino... É o que fica claro no trecho a seguir:

Após três anos como professora, apareceu a oportunidade de prestar concurso para o cargo de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [...]. Optei em prestar o concurso por questões financeiras e não por não gostar da sala de aula, aliás, amo a sala de aula. Enfim, fui aprovada no concurso e iniciei meu trabalho como pedagoga, no início bem perdida, saindo da realidade de alfabetizadora para trabalhar com adolescentes e adultos, pois os cursos oferecidos no IFSP eram na época somente técnicos concomitantes ou subsequentes. Estranhei no início, senti muita falta dos meus pequeninos alunos, mas sobrevivi, aprendi e continuo aprendendo muito.

Após terminar o mestrado em 2014, prestei concurso para professora no IFSP e passei. Iniciei mais uma nova etapa, lecionar para futuros professores de Matemática e Física. No início foi um grande desafio, pois os alunos não davam muita importância às disciplinas pedagógicas, mas no decorrer do tempo fui mostrando a importância do conhecimento pedagógico. (Excertos da carta de Ângela, 2019)

Acreditamos que mesmo não atuando mais em salas de aula da educação básica, a professora Ângela não deixou de ser alfabetizadora, no sentido amplo do conceito, pois sua identidade está construída com preceitos dessa especificidade da ação docente. O trecho de um dos excertos trazidos, “[...] fui mostrando a importância do conhecimento pedagógico [...]” (Excerto da carta de Ângela, 2019), sinaliza o entendimento no qual se assenta nossa afirmação: ela percebe como seu papel e como função da educação possibilitar o acesso dos aprendizes ao “mundo letrado” e não somente às letras; a diferentes culturas e não somente à escrita. Tal conclusão se pauta não só nesse trecho,

mas no ‘espírito’ da carta de Ângela como um todo, e que fica explícito, de forma bastante objetiva, nos escritos finais da carta da professora, que cita o pensamento de Teresinha Rios:

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas. (Excerto da carta de Ângela, 2019)

O excerto anterior nos leva aos ensinamentos freirianos acerca da importância de “[...] ler a História que se faz e não a história que se conta [...]” (FREIRE, 1963, p. 16); que a alfabetização é um ato de conhecimento, de criação, e não de memorização mecânica (FREIRE, 1994) e que temos direitos a serem preservados: “[...] de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, [...]” (FREIRE, 2000, p. 117-118); “[...] que o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou e disse a palavra, e muito tempo antes de escrever, ‘leu’ o mundo dele, ‘leu’ a realidade dele [...]” (FREIRE, 2001, p. 136, grifo do autor). Essas, entre outras, são máximas que precisam ser reafirmadas e reavivadas constantemente na construção e fortalecimento da identidade do(a) professor(a), não só, mas principalmente, do(a) alfabetizador(a).

Em um momento político tão delicado, vale ainda a ressalva para a atemporalidade dos ensinamentos de Paulo Freire, para sua sagacidade e delicadeza que nos ensinou – e nos ensina sempre que revisitamos suas obras –, que o(a) ser professor(a) traz, em essência, exigências de natureza tanto profissional quanto humana, ambas não vocacionadas, mas, construídas e reconstruídas na *práxis*.

4. Últimas considerações

O grande desafio além de ouvir/ler o que o outro tem para nos contar, se configura em narrar a narrativa do outro.
(GOMES, 2020, p. 101)

Assim como apontado na epígrafe, nossa tarefa é desafiadora; e o é ainda mais no momento que se faz necessário concluir o que não se conclui, no caso uma história, uma narrativa e as reflexões decorrentes da leitura e do diálogo com ela... No entanto, o cânone acadêmico nos impele para tal...

Com esse fim, retomamos algumas das reflexões que a personagem-narradora, com quem buscamos dialogar nesse texto, fomentou; a primeira é sobre os condicionantes da identidade docente, versados nas escolhas “particulares” daqueles que se aventuram em ser professor(a). Em decorrência desta, temos ainda que o professor se forma na trajetória de vida e não somente nos cursos de formação inicial – como já identificaram outros estudos –, sendo a socialização no ambiente escolar espaço significativo para a aprendizagem da docência, trazendo implicações importantes para as propostas de formação, para a docência e mais especificamente para a atuação como alfabetizador(a).

Torna-se, assim, fundamental compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática [...]. (FLORES, 2015, p. 145)

Nessa direção, reafirmamos a importância de considerar as histórias de vida da(o)s docentes na elaboração de propostas de formação, pois “[...] as singularidades dos eventos que experienciamos em nossa existência, registrados nas memórias que carregamos, [...] são reveladoras do processo de transformação a que estamos sujeitos, não somente na trajetória de nossa vida pessoal, mas também na escolha de nossa carreira profissional” (RODRIGUES; GOMES; SOUZA; 2020). Tomamos, então, esta como uma potente forma de desconstruir algumas imagens do ser professor que circulam no imaginário social e vão sendo repassadas – também nos cursos de formação inicial e

continuada – como sendo um modelo único e ideal a ser assumido para os que pretendem ingressar na docência.

Ao trazer essa afirmação, temos clareza dos ensinamentos benjaminianos de que “[o] extraordinário e o miraculoso são narrados [...] mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação”. (BENJAMIN, 2011, p. 203). Em outros termos, entendemos que ao tratar com as memórias do outro, lidamos com suas subjetividades e também com as nossas.

No entanto, ainda que complexo, esse movimento cria a possibilidade de descrever e problematizar um mundo de ações, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos nelas, uma vez que, conforme aponta Bakhtin (1997), há uma limitação intransponível no meu olhar sobre o entorno que só o outro pode preencher; bem como a nossa visão precisa de outra para o “ver-se” e “completar-se”, sendo que o outro é necessário para a construção de significados. Dessa forma, o desafio imposto nessa proposta é o de assumir a exotopia e o dialogismo – no sentido bakhtiniano – nos exercícios de leitura e discussão de textos narrativos, que como indica o já citado autor, implica:

[...] identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p. 45)

Se faz necessário reiterar que o movimento reflexivo desencadeado no tratamento das cartas tem sido enriquecido com nuances formativas *sui generis* para nós pesquisadora(e)s envolvida(o)s; isso porque entendemos que o trabalho coletivo envolve esforços cognitivo e psicológico, que no nosso caso são potencializados uma vez que lidamos com nossas subjetividades e com as do(a)s participantes, o que tem nos proporcionado um significativo amadurecimento teórico-metodológico. Nossas incursões nas narrativas do(a)s professore(a)s têm ainda,

[...] nos permitido conhecer as (trans)formações ocorridas em diferentes trajetórias de vida pessoal e profissional, bem como dialogar com elas em

diferentes perspectivas; um exercício que tem nos mostrado que ser professor é “movimento” de construções e reconstruções constantes, determinadas e determinantes de contextos concretos e diversos. (RODRIGUES; PINTO, 2020, p. 344)

Nesse contexto, outra questão por nós suscitada a partir da narrativa ora discutida, é que o(a) professor(a) alfabetizador(a) pode fomentar no outro, com maior ou menor intensidade, o desejo de se tornar professor(a); sendo, no caso da nossa protagonista, uma referência marcante em sua formação e um dos fatores que fez com que se identificasse com a tarefa de apresentar o “mundo das letras” para as novas gerações; fato que só foi possível perceber e compreender através da sua história de vida.

A história de Ângela também evidencia que, embora se identificasse com o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o fato de poder ganhar mais em um outro nível de ensino acabou sendo a variável determinante para que deixasse de ser professora primária; isso nos indica que a não valorização do(a) professor(a) da escola fundamental ainda é um problema a ser contornado para que seja possível atrair mais e melhores professore(a)s para atuar nessa etapa. Ratificando nossa percepção, Torres, com base em estudos realizados na América Latina, afirma que

Quando os países decidirem inverter esse tipo de situação, levando os melhores professores para as primeiras séries não como castigo, mas como prêmio pela sua qualidade docente, com incentivos profissionais e salariais adequados, a reforma educativa terá dado um passo mais importante e duradouro que as inúmeras e pequenas reformas que pipocam por todos os lados sem conseqüências (*sic*) práticas. (TORRES, 2000, p. 179)

Ainda que não tenham se esgotado as possibilidades reflexivas da narrativa de Ângela, no movimento de finalizar nossas considerações, trazemos o apontamento de Maria da Conceição Passegi feito no prefácio a obra de Morttati (2019, p. 18), uma vez que se aplica perfeitamente a nossa discussão: “[a] história contada se aproxima daquelas de muitas professoras. A diferença é que a história escrita difere da história vivida. Cada professora percorre, ao seu modo, o seu caminho. Não há modelos, nem regras, apenas expectativas!”.

Referências

- ANDRÉ, Marli *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231/610>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2011.
- FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10633>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Portugal: Edições Base, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis (1921-1977)**. São Paulo: UNESP, 2001.
- GOMES, Alberto Albuquerque. Autoconstituição da docência em processo: a história vivida e a história contada... 2020. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Presidente Epitácio, v. 1, n. 1, p. 97-109, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1626>. Acesso em: 31 out. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10638>. Acesso em: 17 abr. 2021.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Em sobressaltos**: formação de professora. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GOMES, Alberto Albuquerque; SOUZA, Leandro Aparecido. 'Lembro até hoje...': reflexões sobre motivações para o ingresso e exercício na/da docência. **Revista Cocar** (online), Belém, v. 1, p. 1 - 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3379>. Acesso em: 31 out. 2022.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; PINTO, Andreia Guilhen. Vivendo e narrando o “ser professora” da educação infantil: incursões de Francisca. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 336 - 349, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3718>. Acesso em: 31 out. 2022.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Conhecimentos necessários para alfabetizar e o reconhecimento da identidade de professoras alfabetizadoras. In: ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá-MT. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 3774 - 3784. Disponível em: https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10472_36713.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Elementos que constituem a identidade de professoras alfabetizadoras no município de Paranaíba-MS. In: ENDIPE, 17., 2014, São Carlos-SP. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10336/1/Milka%20Helena%20Carrilho%20Slavez.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 24, jan./abr., p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SOARES, Magda Becker. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298>. Acesso

em: 17 abr. 2021.

SOLIGO, Rosaura. Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; NACAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; TINTI, Douglas da Silva (org.). **Narrativas, formação e trabalho docente**. Curitiba: CVR, 2018. p. 63-76.

SOUSA, Vera Luisa *et al.* Professora alfabetizadora: uma narrativa interrompida In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 4., 2019, Três Lagoas. **Anais [...]**. Três Lagoas: UFMS-CPTL, 2019. p. 161-171.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp: Cortez: Associados, v. 21, n. 73, dezembro, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TORRES, Rosa María. **Itinerários pela educação latino-americana**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido em: 15/02/2022

Revisões requeridas em: 17/10/2022

Aprovado em: 31/10/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 24 - Número 55 - Ano 2023

revistalinhas@gmail.com