



HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Jussara Cassiano Nascimento

Universidade Católica de Petrópolis – professorajussara@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar os processos de formação experienciados por professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino. É parte integrante de uma pesquisa de mestrado concluída que foi desenvolvida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Em meio a tantos outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes adquiridos na prática. Entendendo a vida cotidiana como território privilegiado do saber, optei por buscar a fundamentação teórica e metodológica em pesquisadores que procuram aproximar a educação da vida, apontando num processo de interação e interlocução possibilidades interpretativas do saber-fazer docente. Apresento narrativas (auto) biográficas de quatro professoras alfabetizadoras buscando compreender o modo como foram se construindo alfabetizadoras na experiência com o trabalho alfabetizador, principalmente como viveram o movimento de mudança conceitual em termos de alfabetização, acontecida em nosso país no final da década de 80 e início da década de 90 com a chegada da Psicogênese da Língua Escrita. Portanto, no presente estudo, as histórias de vida de professoras alfabetizadoras são compreendidas como alavanca para o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: História de Vida, Formação de Professoras alfabetizadoras, Pesquisa (auto) biográfica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema apresentar os processos de formação que foram experienciados por quatro professoras alfabetizadoras que atuam na rede pública de ensino na Cidade do Rio de Janeiro, onde em meio a tantos outros saberes, a experiência do trabalho docente foi percebida como elemento de formação capaz de valorizar os saberes adquiridos na prática pedagógica.

Acreditando que é possível termos uma escola pública outra, que alfabetize todas as crianças das classes populares, volto, depois de alguns anos de trabalho, aos bancos escolares, desta vez na Universidade. Senti necessidade de buscar conhecimentos que me fizessem compreender acontecimentos que, somente com a



prática, não obtinha respostas. Minha primeira intenção era entender um pouco mais sobre o processo de alfabetização, em especial sobre o Construtivismo¹, e poder contribuir, de alguma forma, para que tantas crianças não saíssem dos Ciclos de formação² sem aprender a ler e escrever.

Na Universidade, fui apresentada a pesquisa (auto) biográfica pelo professor de História da Educação. Então, passei a realizar diversos estudos que me ajudassem a compreender a formação da professora alfabetizadora que dá conta de alfabetizar crianças das classes populares, mas pelo caminho do (auto) biográfico. Além disso, percebi que seria necessário realizar vários estudos sobre o processo de alfabetização e uma investigação mais aprofundada que me ajudasse a compreender como acontece a formação da professora alfabetizadora que consegue cumprir seu papel de alfabetizar, em especial as crianças das classes populares.

Deste modo, apresento os objetivos que me ajudaram a nortear este estudo:

- Conhecer a trajetória de formação de quatro professoras alfabetizadoras, procurando encontrar pistas sobre os saberes e fazeres dessas professoras.
- Investigar o modo como essas quatro professoras alfabetizadoras foram se construindo na própria experiência do trabalho alfabetizador.

Tenho consciência de que o problema do analfabetismo é parte de um problema maior, de natureza política e social, que envolve as desigualdades sociais, a injustiça e exclusão, pois o fracasso na alfabetização é maior entre crianças que vivem em regiões

¹ O pensamento Construtivista na alfabetização resulta das pesquisas sobre a Psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky. Deslocando-se o eixo das discussões do como se ensina para o como se aprende a língua escrita, esse pensamento representou uma revolução conceitual na área (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

² A Educação por Ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos (LIMA, 1998: 9-10).



que possuem os piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças negras e aquelas que trabalham.

Mas, que direção devo seguir em minhas investigações? Que metodologia usar?

Optei pelas Histórias de Vida, pois desde a Graduação venho fazendo leituras referentes à utilização das histórias de vida como procedimento de investigação e formação. Percebo que essas histórias têm sido estudadas sob os mais diferentes enfoques, sobretudo na Sociologia e na História, permitindo-me entender a formação numa dimensão diferente daquela em que fui formada, onde os procedimentos técnicos tinham prioridade.

Aos poucos, fui construindo uma ampliação acerca do uso dessa concepção, a partir dos trabalhos de Nóvoa (1988, 1995, 1998, 1999, 2000), Huberman (2000), Goodson (2000), Josso (1987, 2004), Catani & Bueno & Sousa (2000, 2002) e Souza (2006), por considerar que esses autores vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos e metodológicos sobre as pesquisas com histórias de vida, autobiografias docentes e processos de formação a partir das experiências construídas pelos sujeitos ao longo da vida.

Benjamin (1994) afirma que somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos fatos, quando registramos nossas memórias. O ato de contar uma história sobre si faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras. E, sendo assim, o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro e na relação com outras histórias. Minha intenção é ter uma escuta sensível à voz dessas professoras e, através de uma ação colaborativa, investigar como é que foram se construindo alfabetizadoras no exercício da docência (PÉREZ GOMES, 1995).



METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campo da investigação e da produção do conhecimento tem procurado conhecer como cada um de nós vem se fazendo professor/a e, para isso, se faz necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário de cada um de nós, pois cada um tem seu modo próprio de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano. Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada um de nós profissionais da educação é, no entender de Nóvoa (2000) o que se constitui uma *espécie de segunda pele profissional* (p.16).

A partir dos anos oitenta, assistimos a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizavam uma mudança de eixo que supera uma racionalidade técnica como modelo único de formação para uma diversidade de concepções que valorizam a experiência vivida. Os docentes vão sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo que se funda numa práxis. Portanto, colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995:25).

Dentre outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência. Sendo assim, o cotidiano das práticas escolares, os estudos de caso e a escola em si tem assumido papel relevante na formação continuada de professores.

Nóvoa (1992) nos adverte que não se pode reduzir a prática educativa e a



vivência escolar a princípios técnicos e racionais porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem.

Ao trazer as narrativas autobiográficas para o centro do método biográfico, o que nos interessa é, sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador, relatando uma práxis humana. Se queremos utilizar o potencial heurístico da biografia com suas características essenciais que são a subjetividade e a historicidade, devemos nos projetar para fora do quadro epistemológico clássico. Portanto o método biográfico dirige-se quase sempre ao indivíduo; pretendendo atribuir à subjetividade um valor de conhecimento.

Apresento as narrativas autobiográficas de quatro professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino. Elas aceitaram compartilhar neste estudo, suas histórias de vida e formação. Desejo encontrar *pistas* sobre a formação dessas professoras, desde o período inicial de sua escolarização e assim compreender como foram se tornando professoras alfabetizadoras que alfabetizam as crianças das classes populares com as quais trabalham.

Desejo através das narrativas dessas professoras encontrar possibilidades de reflexão sobre a formação que muitas vezes, têm sido ignoradas por regimes de verdades sobre a profissão.

Ecléia Bosi (2006) nos traz uma importante contribuição quando afirma que *uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar onde ela floresceu*. Ou seja, precisamos encontrar espaços na pesquisa que reconheçam e legitimem as narrativas, como fontes para a formação inicial e continuada de outros professores/as (p. 69).

Ana Paula, Aline, Michele e Cláudia são as professoras que estarão trazendo



suas histórias de vida neste estudo. Exercem suas atividades docentes em diferentes escolas da rede pública, na Cidade do Rio de Janeiro, mas têm em comum, o sucesso quando alfabetizam crianças das classes populares. São narrativas singulares, mas que ao serem narradas, recriam sentidos, me possibilitando fazer ligações entre a complexidade do real e as experiências cotidianas de suas vidas.

Ana Paula iniciou suas atividades docentes em escola da rede privada. Hoje é professora da rede pública de ensino, iniciando suas atividades no ano de 1992, num CIEP³ em Bangu e atualmente é professora alfabetizadora no Instituto Superior de Educação do RJ [ISERJ]. Estava começando no magistério público quando houve a grande mudança conceitual [a chegada do Construtivismo nas escolas] na prática alfabetizadora, porém encontrou um grupo que a ajudou na mudança de suas práticas.

Michele, por imposição de seus pais, formou-se primeiramente na Escola Técnica de Química e quando teve seus próprios recursos financeiros investiu na profissão docente que era seu sonho. Começou suas atividades docentes no ano de 1999 em escola da rede pública municipal onde até hoje é professora alfabetizadora. Quando iniciou no Magistério público, já havia acontecido a grande mudança conceitual, mas mesmo assim ela inicia suas práticas alfabetizadoras de maneira tradicional, só depois percebeu que deveria mudar.

Isabel é formada em Ciências Biológicas e teve seu primeiro contato com atividades docentes na rede pública de ensino no ano de 1998 e até hoje é professora alfabetizadora. Quando iniciou suas atividades docentes já havia acontecido a grande mudança conceitual em alfabetização. Revela em seu depoimento, que foi muito difícil convencer os pais da necessidade da mudança em sua prática alfabetizadora.

Cláudia começou suas atividades docentes na rede privada de ensino, numa escola Montessoriana, mas logo em seguida passou em um concurso para ser professora da rede pública municipal de ensino. Hoje continua investindo e alfabetizando na Escola

³ CIEP - Centro Integrado de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro.



Tarsila do Amaral. Participou de toda mudança conceitual em termos de alfabetização.

As histórias dessas professoras são ao mesmo tempo singulares e plurais, porque permitem trazer à tona fatos ligados à memória individual que também é coletiva. Apesar de estarem na mesma cidade, nesse exercício de lembrar, apresentam seus modos próprios de pensar a prática alfabetizadora que desenvolvem nas escolas da rede pública de ensino.

Pérez (2003) ao referir-se à subjetividade construída pela narrativa nos fala que *narrar é seguir um rastro perdido na memória: tempo e trama, estruturas narrativas em função das quais cada pessoa organiza suas experiências, atribuindo-lhe significados* (p.54). Ao trazerem em suas falas as dúvidas, incertezas, contradições e medos, demonstram que projetam sua visão da sociedade e do ato pedagógico a partir da historicidade das relações consigo mesma e com os outros e sendo assim, inserem suas prática alfabetizadoras em redes de significados que construíram ao longo da vida.

Nilda Alves em texto intitulado *Os romances das aulas*, nos traz o seguinte fragmento:

...para compreender os processos de tessitura do conhecimento nos cotidianos das escolas, bem como aqueles da formação cotidiana do professor/professora, é preciso contá-los. Isto significa entender que é necessário ouvir o que seus sujeitos têm a dizer sobre as tantas e tão diferentes histórias vividas das artes de fazer (ALVES, 2000: 08).

Portanto não busquei conhecer as práticas que essas professoras desenvolvem assistindo suas aulas, busquei conhecer sua trajetória de professora alfabetizadora que tem sucesso ao alfabetizar seus alunos, através do que elas narram sobre os contextos nos quais se fazem profissionais: o cotidiano da escola e as relações que estabelecem com outros tantos cotidianos em que vivem:

(...) Depois de realizar muitos cursos e anos de exercício nessa prática alfabetizadora eu cheguei à conclusão de que a gente já fazia tudo, não era preciso esquecer o que já sabíamos para alfabetizar as crianças (...) Professora Cláudia



(...) foi preciso que eu lesse muito, trocasse informações com outras colegas e fosse testando no dia a dia com as crianças. Portanto, é fundamental ter alguém para trocar as experiências e informações sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar ou o que ficou bom. A troca é fundamental (...)

Professora Michele

(...) então, minha forma de trabalhar foi mudando, mas foi mudando devagar. Eu ia e voltava, caía em algumas armadilhas, mas com isso, a gente amadurece, refaz, reconhece o erro, mas sempre buscando outros modos de fazer. Eu queria modos diferentes daqueles que fizeram comigo na infância, eu queria modos que valorizassem o saber dos meus alunos (...)

Professora Ana Paula

(...) a partir do momento em que passamos a conhecer e compreender como as crianças aprendem e quais são as etapas que elas passam, a gente compreende essa questão da 'cobrinha', que antigamente pensávamos que o menino não sabia nada, hoje sabemos que ele está iniciando sua escrita. Então, a principal mudança foi a de termos o conhecimento de como as crianças aprendem. (...)

Professora Michele

(...) Sei que ainda cometo muitos erros no meu trabalho, mas procuro superar, conversando com outras professoras mais experientes e faço cursos que me ajudem a enfrentar os desafios na minha prática (...)

Professora Isabel

(...) se hoje eu tenho um trabalho que me deixa feliz é porque tiveram pessoas na minha vida que foram interferindo, que foram me ajudando a sair daquele lugar que via o outro como uma pessoa muito distante (...)

Professora Ana Paula

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos que nos presenteia com a possibilidade de revelar fios que ficaram esquecidos no tempo, mas que, ao serem lembrados, nos inscrevem numa história bem próxima da realidade.



Tenho consciência de que o prazer de narrar-se favorece a reconstrução da memória pessoal e também coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, compreender e atuar.

CONCLUSÕES

Investigar a trajetória de formação da professora alfabetizadora em um trabalho de cunho autobiográfico não foi tarefa fácil, pois a maioria de nós, professoras, vivenciou uma formação inicial onde a aprendizagem pela memorização e reprodução dos conteúdos era valorizada em detrimento da crítica e da reflexão.

Desde a graduação venho experienciando o confronto com diferentes conhecimentos e, com isso, tenho ampliado modos de compreender a prática alfabetizadora, entendendo que o conhecimento se constrói coletivamente, através da interação/interlocução com os outros.

Descobri que na “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1986), embora represente um grande avanço na área da alfabetização, o enfoque dado não pode ser generalizado, pois, se a língua é entendida como objeto histórico e cultural, como considerar única as hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita?

Precisei durante o estudo aguçar meu olhar e ouvidos para perceber que a fala das professoras revelam conhecimentos produzidos ao longo da vida cotidiana. Esses conhecimentos representam a maneira como cada professora compreende a realidade na qual está inserida, tendo ou não consciência disso.

Fui percebendo, também, o modo singular de cada uma das professoras ao se posicionar e narrar a maneira como acredita ser sua relação com a apropriação e construção dos conhecimentos e como tem, aos poucos, compreendido a realidade que a cerca promovendo transformações na prática alfabetizadora.

Esse movimento que permite explorar e aprofundar diferentes experiências e



trajetória de formação geralmente não é valorizado. Mas, para esse texto, foi fundamental, pois cada uma das professoras, durante as narrativas, foi me dando pistas sobre a maneira como vivencia a experiência de formação.

Penso que a formação de professores pode ser compreendida como resultante dos múltiplos contextos dos quais a professora participa: através das experiências vivenciadas, nas trocas e discussões com seus pares, no cotidiano da sala de aula, nos encontros oficiais (ou não) de formação, etc. e, portanto, não pode ser considerada como um momento único. Precisa ser compreendida como uma formação que acontece ao longo da vida.

Laçando mão da narrativa autobiográfica o sujeito procura conferir sentido à própria existência, pois povoa de emoções, frustrações, alegrias e conhecimentos que foram adquirindo ao longo dos tempos. Essas narrativas são importantes pelo fato de valorizarem uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa e se fazem necessárias porque colocam o sujeito no centro das problemáticas e investigações.

Sabemos que o cotidiano humano é marcado pela troca de experiências e pela maneira singular como narramos as histórias vividas, portanto, quando o sujeito entra em contato com as experiências que viveu e que vive, movimenta-se numa relação de diálogo entre a vida humana e o conhecimento. Souza (2006) nos acrescenta que *o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática.*

Assim, o processo de formação visto a partir de uma perspectiva biográfica, acentua os recursos experienciais acumulados, demonstrando aquilo que os sujeitos aprenderam nas circunstâncias da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. IN: Revista Movimento: **Profissão docente** –



teoria e prática (nº 2). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.** IN: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas II. Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CATANI, Denice Bárbara & BUENO, Belmira Oliveira & SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs) **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação.** 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. (orgs). 2ª reimpressão. **A vida e o ofício dos professores- formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

FERREIRO & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** IN: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores.* 2ª ed. Porto, 2000.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** IN: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores.* 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

JOSSO, Marie- Christine. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação.** IN: Nóvoa, António & FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1987.

JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 1998.



NÓVOA, António (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras Alfabetizadoras. Histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GOMES, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. IN: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.