

OSMAR RIBEIRO DE ARAÚJO

**MODOS DE LEITURA DE ALFABETIZADORAS:
HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO**

**UBERLÂNDIA
2005**

OSMAR RIBEIRO DE ARAÚJO

**MODOS DE LEITURA DE ALFABETIZADORAS:
HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração:

Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. *Sônia Maria dos Santos*

**UBERLÂNDIA
2005**

OSMAR RIBEIRO DE ARAÚJO

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela banca examinadora formada por:

Prof.^a. Dr.^a. Sônia Maria dos Santos – Orientadora
PPGE/FACED/UFU

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFU

Prof. Dr. Fernando Antônio Leite
Faculdade Católica de Uberlândia

Uberlândia, 22 de dezembro de 2005

Dedico este trabalho

Ao Lucas e ao Tiago, filhos queridos, e à Deise, companheira de caminhada. Minha gratidão pelo carinho, pela aceitação e pelo amor.

Aos meus mestres de primeiras letras: Laudemiro Ribeiro de Araújo e José Bonifácio. Ambos garimpeiros. De certa forma, garimpeiros também de palavras. O primeiro, meu pai, que nunca frequentou uma escola, mas aprendeu a ler e a escrever e me ensinou os primeiros passos da leitura e da escrita. O segundo, um professor leigo que, lá no garimpo, ensinava a todos nós e me ensinou a aventura de entrar no mundo misterioso da leitura.

À minha mãe, que nunca soube o que é ler e escrever. Nunca aprendeu a desenhar o próprio nome, mas que muito me ensinou coisas da vida e muito me amou.

À minha família, meus cunhados, meus irmãos e em memória do Omar, que me deixou saudades.

À D. Nilza, pelo carinho de mãe que sempre me dedicou.

AGRADECIMENTOS

À professora Sônia Maria dos Santos, minha orientadora. A você, Sônia, ao fazer-lhe este agradecimento corro o risco de não dar conta de expressar o quanto lhe sou grato por tudo que tem feito por mim. Desde os tempos em que fomos colegas de trabalho na rede municipal de ensino, a esta travessia do Mestrado. Você me acolheu, e me valorizou, acreditou nas minhas capacidades, embora soubesse de minhas limitações. Obrigado por ter me ajudado nessa caminhada.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa).

Aos/Às colegas, companheiros e companheiras, do CEMEPE e da rede municipal de ensino de Uberlândia, principalmente da escola Dom Bosco, que muito me ensinaram no ofício de ser professor. Dentre eles e elas, Edésio, José do Carmo, Adilson, Gilmar; Silvana, Neusa, Neide, Amado, Darcy, Maria do Rosário, Maria Francisca, Virgínia, Anívia, Adenor, Ana Maria, D. Maria do Patrocínio, Lourdinha, Teresa, Glorinha, Laura, Márcia; Simone, Geysa, Adriana, Maria Helena, Sandra, Léa, Lana, Maria Aparecida, Isma, Ínia, e tantos outros e outras...

Às pedagogas Eliana Leão, D. Wilma, Elita e Edna F. dos Santos, com muita gratidão por tudo que fizeram por mim.

Às alfabetizadoras que me ajudaram a fazer este estudo: Abadia, Leila, Anadir, Helena e Rosemar;

À colega Anair pela leitura atenta do texto e pelas valiosas sugestões.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, pelo respeito, pela acolhida e pelo que me ensinaram. Dentre eles e elas, os técnicos Jesus, James e Carlos; os professores Gabriel, Haroldo, Guilherme, Guido, José Carlos, Geraldo; as professoras Selva, Gercina, Valéria, Olenir.

Aos amigos e às amigas que me acompanharam, animando-me na caminhada: Edite, Orivaldo, Marcos Rassi, José Maria, Zenith, Silma, Pedro, José Horácio, Marta, José Eugênio, Donizete.

Aos/Às colegas do mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das discussões sobre leitura, elucidando questões referentes aos modos de ler de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia. Para atender ao intuito proposto, utilizamos a história oral temática como método de trabalho investigativo. Assim, por meio de entrevistas realizadas com cinco alfabetizadoras, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais, procuramos desvelar e compreender suas histórias de leitoras, bem como o trabalho que realizam com a leitura em sala de aula. Fizemos um percurso de reflexão teórica, delineando na Introdução o caminho metodológico escolhido e os motivos que nos levaram às nossas opções. Para isso, trabalhamos com as concepções atuais sobre a história oral como instrumento de pesquisa. No primeiro capítulo enfocamos algumas teorias sobre a constituição do sujeito e seu espaço enunciativo, enfatizando sua relação com a linguagem. Nosso intuito consistiu em compreender, tendo por base esse enfoque teórico, a identidade das alfabetizadoras, enquanto sujeitos que narram suas histórias a partir dos lugares que ocupam e desempenham a docência. Alguns dados pessoais foram também ressaltados na parte final. No segundo capítulo trabalhamos com a história da educação, memória e representação. Estabelecemos algumas análises, relacionando as narrativas das alfabetizadoras com esses campos do conhecimento. De maneira mais contundente, no terceiro capítulo analisamos os modos de leitura das alfabetizadoras. No quarto capítulo explicitamos as descobertas realizadas na pesquisa, pontuando questões relevantes a respeito do significado da leitura para as alfabetizadoras, suas representações como leitoras e como educadoras. Terminamos este estudo tecendo algumas reflexões sobre o trabalho docente, expressando um pouco da nossa utopia sobre a educação.

Palavras-chaves: Educação, Leitura, Formação de Professores, História Oral, Memória e Representações.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of discussion about reading, enlightening questions relating to the teachers who teach children how to read and write in the educational system of Uberlândia reading ways. To be able to achieve the proposed aim, we used the theme oral history as a method of investigative work. Therefore, using interviews with five read and write teachers, who work in the first grades of elementary school from the city and the country, we tried to reveal and understand their reading history, as well as the work they do with reading in class. We have followed a route of theoretical thinking, outlining in the Introduction the chosen methodological way and the reasons why we have made our options. In order to do that we have worked with the current conceptions about the oral history as a research tool. In the first chapter we focused on some theories about subject constitution and its speech space, emphasizing its relation with language. Our aim consisted in understanding, based on the this theoretical light, the teachers' identity as subjects that tell their histories from the places they take up and perform teaching. Some personal information was also highlighted in the final part. In the second chapter we have worked with the education history, memory and representation. We have established some analysis, relating the teachers' descriptions with these knowledge fields. In a more emphatic manner, in the third chapter, we have analyzed the teachers' reading ways. In the fourth chapter we have explained the findings made in the research, made relevant points about the meaning of reading to the teachers, their representations as readers and educators stand out. We have finished the study commenting about teaching work, expressing a little of our utopia about education.

Key Words: Education, Reading, Formation of Teachers, Oral History, Memory and Representations.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes, os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!
(Mário Quintana)

...é minha a parte feita:
O por fazer é só com Deus
(Fernando Pessoa)

Tu me envolves de todos os lados,
E estendes sobre mim a tua mão.
(Sl 138,5)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O pesquisador, a leitura e o diálogo	9
2. A história oral como caminho metodológico	15
3. Processo de coleta de dados	24
4. Organização do estudo	25
CAPÍTULO I	28
SUJEITOS, LINGUAGEM E SINGULARIDADE	28
1.1. A constituição do sujeito e seu espaço enunciativo	28
1.2. O sujeito na linguagem	32
1.3. Quem são as alfabetizadoras	39
CAPÍTULO II	45
HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO	45
2.1. O campo da história da educação	45
2.2. O campo da memória	79
2.3. O campo das representações	92
CAPÍTULO III	105
NARRATIVAS DE LEITURAS DAS ALFABETIZADORAS	105
3.1. Alfabetizadora Soares: leitura, dificuldades e barreiras	107
3.2. Alfabetizadora Pimentel: formação básica e leitura	113
3.3. Alfabetizadora Bernardes: leitura, prazer, formação e vida	119
3.4. Alfabetizadora Oliveira: leitura, prazer e informação	123
3.5. Alfabetizadora Dinato: leitura, infância e traumas	128
3.6. Outras considerações	131
CAPÍTULO IV	143
AS DESCOBERTAS DA PESQUISA E ALGUMAS CONCLUSÕES.	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
ANEXOS	183
Anexo 1: Roteiro de Entrevistas	184
Anexo 2: Termo de cessão	185
Anexo 3: Entrevistas Dialogadas	186

INTRODUÇÃO

1. O pesquisador, a leitura e o diálogo

Caminante son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.¹
(Antonio Machado)

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação, compreendendo, especificamente, a história e memória de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia, seus modos de leitura, suas representatividades sobre o que leram e lêem. Para tanto se fundamentou em narrativas das experiências vivenciadas ao longo de suas vidas e do exercício da docência.

Partimos de um entendimento de que a leitura antecede a escrita e, nesse processo, para que os alunos e as alunas sejam leitores e leitoras, os professores e as professoras também precisam ser leitores e leitoras. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa se encontra no desvendamento das experiências de leituras de alfabetizadoras, e o que pensam a respeito das influências do que lêem em sua ação docente. Assim, nosso propósito consistiu em analisar seus modos de leitura, a partir de suas narrativas, buscando conhecer suas representações sobre leitura e como elas se configuram e dão forma ao que fazem no seu cotidiano. Foi, também, nosso intento compreender como fazem a transposição didática de suas experiências de leituras em sala de aula com seus alunos.

O meu interesse pela pesquisa em torno dessa temática tem como questão de fundo a minha trajetória docente no trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Relaciona-se também com a minha história de vida, intrinsecamente ligada à minha profissão, impregnada de experiências do ofício de ensinar e aprender. Há, para mim, uma constatação inequívoca de que a minha história de

¹ Caminhante são tuas pegadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. (In: GUTIÉRREZ & PRADO, p. 61).

vida tem influenciado significativamente o meu agir profissional, bem como o exercício da profissão tem me marcado profundamente. Isso me leva a crer na afirmação de Nóvoa (1992b):

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (p. 9).

É nesse processo que podemos compreender a identidade de nossa profissão e também a nossa própria. E só o fazemos mergulhando na história, descobrindo os espaços habitados pelas lutas e conflitos, pelos sentimentos, os mais diversos, presentes na construção de nossa maneira de ser como pessoa, e de nossa maneira de exercer a profissão. O processo identitário de nossa profissão se configura, se produz na intimidade nossa de ser professor/a, pois a identidade não é um produto, é construção de maneiras de ser e de realizar o trabalho docente.

É significativa, portanto, a concepção de que o humano e o profissional se articulam inevitavelmente. Dessa forma, podemos admitir com Nóvoa (op. cit.) que a identidade docente se produz no íntimo da maneira de ser professor/a:

Progressivamente, a atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor [...] A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas *hoje* ela merece ser de novo escutada: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor* (p. 15, aspas e grifos do autor).

É imperioso, portanto, que os/as educadores/as reflitam sobre o modo como sentem essa articulação, sobre a maneira como esse jeito de sentir se articula com o próprio jeito de ser. A nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar se entrecruzam permanentemente, decidindo as nossas opções. É nesse sentido que Nóvoa (op. cit., p. 10) faz uma afirmação contundente: “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Não separamos essas realidades. São dimensões imbricadas, entrelaçadas no viver cotidiano, mesmo porque se trata de uma profissão impregnada de valores pertencentes à vida, à maneira de ser de cada um. Noutras palavras, por um lado, a nossa identidade pessoal é marcada pelo nosso pertencimento à profissão docente, tecida em e por relações complexas com o outro. Por outro lado, a nossa identidade profissional carrega as marcas de experiências e opções que fazemos, e vai se configurando ao longo de nossa vida, pois

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referência de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...] essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (MOITA, 1992, p. 116, grifos da autora).

Ser professor, ou tornar-me professor, foi-me uma opção consciente e um desejo. Também foi um desejo que me arrastou para trabalhar em escola pública de periferias e rurais, bem como conviver com crianças, adolescentes e adultos desse meio social. Nesse contexto, em que se tecem as tramas das lutas e dos conflitos, também da esperança, é que tenho construído a minha identidade profissional e pessoal. Nesse espaço complexo é que tenho construído minha maneira de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1992b), em interação com alunos/as e profissionais da educação.

O convívio com colegas de profissão, com alunos e alunas, me tem sido muito significativo, no sentido de delinear caminhos, itinerários de vida. Tem reafirmado uma convicção, que sempre tenho carregado comigo, de que somos seres humanos, pessoas que pensam e sentem a vida, não apenas ferramentas de trabalho, objetos manipuláveis. Os/As alunos/as também. São seres humanos, sociais e singulares, portadores/as de desejos, que têm uma história, que ocupam posições sociais. Um/a aluno/a é um sujeito que ocupa uma posição no espaço escolar, uma pessoa, um ser humano aberto ao mundo, como afirma Charlot (2000):

Mas o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos [...] um ser humano, aberto ao mundo [...] portador de desejos [...] um ser social, que nasce cresce em uma família [...] que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular [...] que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Descobri, ao longo do tempo, que o exercício da docência é exigente e, por isso, tem me instigado a interrogar sobre a condição humana e, com ela, que posição ocupo no mundo. Concordo, com Morin (2001a), quando afirma que “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (p.47), pois, “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária” (p.52). Somos sujeitos históricos e no nosso caminhar vamos construindo possibilidades e projetos que nos permitem repensar nossa trajetória humana e profissional.

Os/As professores/as e os/as alunos/as não são apenas seres cognitivos, afeitos a ensinamentos e a aprendizagens acadêmicas. Mas que também ensinam e aprendem sentindo. Há um entrelaçamento entre razão e emoção que constitui o viver humano, que configura o cotidiano escolar, de tal forma que “Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 1999, p. 15). A afetividade possui, portanto, um caráter legítimo no ato de ensinar e aprender.

Na caminhada como docente me foi possível compreender a ação pedagógica como um fazer contaminado, ou constituído de saberes vários, múltiplos, plurais, subjetivados, saberes heterogêneos, oriundos de fontes diversas, como afirma Tardif (2002):

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (p. 54).

Saberes oriundos, pois, dos conhecimentos profissionais e experienciais, marcados pela incompletude, pela provisoriedade, por rupturas e, por isso, inacabados, sempre possíveis de se refazerem. São uma construção social, mediatizada pelo encontro com o outro. Aliás, foi Paulo Freire que me ensinou aquilo que a vida tem exigido sempre de mim: lutar pela transformação do mundo, pronunciando-o numa relação dialógica, que não nega o conflito, por um lado e, por outro, busca consensos, pois

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...] O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1983, p. 92-93).

O que existe é um percurso permanente em que nada está pronto em definitivo, porque matizado pela presença do ser humano como sujeito que intervém na história, produzindo-a também, não sendo apenas produzido por ela. Isso se dá numa dimensão dinâmica e irrepetível, marcada, porém, por continuidades e rupturas. Como bem expressam os versos do poeta espanhol Antonio Machado, que colocamos como epígrafe no início dessa introdução: é caminhando que construímos o caminho. Negar isso é não compreender que fazemos a história.

Como professor de língua materna, atuando em escolas municipais de Uberlândia, o envolvimento com o trabalho tem me levado a analisar questões sobre a leitura que vivenciei ao longo da minha trajetória profissional. Por um lado, envolver os/as educandos/as em atos de leitura, como fazê-los/as crer na importância de ler, tem sido um desafio. Por outro, tenho questionado sobre a leitura dos/as alfabetizadores/as, sobre as nossas próprias leituras, no sentido de buscar uma compreensão da sua relevância nas nossas ações didático-pedagógicas. Partindo do princípio que somos profissionais que lidamos com pessoas, não com objetos, que estão na escola para aprenderem conhecimentos que deverão ser importantes para suas vidas, temos o dever e a responsabilidade de envolvê-las em atividades intelectuais. Então, foi preciso perguntar que papel assume a leitura nesse processo. Em que medida ela, a leitura, é uma atividade intelectual que tem sentido para os/as alunos/as e para os/as alfabetizadores/as? E

mais: em que medida a leitura dos/as alfabetizadores/as significam suas ações em sala de aula? O que lêem, por que lêem, que representações têm sobre a leitura, e o que significa tudo isso no exercício de sua profissão? Essas questões têm me inquietado e foram os motivos desta investigação.

Atuando de 5^a a 8^a séries, tenho encontrado, freqüentemente, nos alunos e alunas o desinteresse pela leitura. Torná-los/as leitores/as não tem sido um empreendimento fácil. Não apenas leitores/as de textos pelos quais se interessam fora da escola, pois, para isso não precisam da didática escolar, mas leitores/as de textos diversos presentes na sociedade e que, no meu modo de ver, devem, também, estar presentes na escola. O desafio posto, então, é despertar o interesse pela leitura, enfim, que sejam leitores/as. Mas, será que podemos dizer que, quando o/a alfabetizador/a é um/a professor/a-leitor/a, a sua turma é mais dedicada à leitura? Refletimos sobre essa questão ao longo deste estudo, de maneira mais contundente quando tratamos dos modos de leitura das alfabetizadoras nos espaços interpessoais, de formação acadêmica e no exercício da docência.

As questões, elencadas acima, também foram motivos de reflexão nos campos da história da educação, da memória e das representações, tratadas, teoricamente, neste estudo. Na análise das narrativas das alfabetizadoras, procuramos desvelar seus saberes e suas representações sobre leitura. Isso porque as representações podem revelar sentidos marcantes de uma realidade vivida por determinado grupo social, como afirma Pintassilgo (2005):

Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela (p. 01).

Assim, no âmbito desta investigação, os dizeres das alfabetizadoras, trazidos pela memória, são reveladores dos sentidos que dão à leitura e do lugar que a ela atribuem em suas aulas.

Como as alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia têm construído seus saberes sobre leitura? Esses saberes têm se configurado em procedimentos didático-pedagógicos no contexto da escola, da sala de aula? Isto é,

as alfabetizadoras, no exercício da docência, fazem uso das suas experiências de leitura no trabalho com seus alunos e com suas alunas? De que forma os/as alunos/as usufruem desses saberes? Configuram-se em atividades intelectuais interessantes? Essas questões são fundamentais, constituindo-se como eixo deste estudo, em torno das quais gravitam as teorizações e o trabalho de campo da pesquisa.

2. A história oral como caminho metodológico

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo (QUEIROZ, 1988, p. 19).

No seu texto, Le Goff (1984), trabalhando com a etimologia da palavra história, faz uma reconstituição do seu sentido a partir do grego antigo, que é relevante para toda pesquisa que a tem como eixo orientador. Se admitirmos que pesquisar é uma procura para saber alguma coisa, a partir de uma inquietude, de uma problematização, ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra no pensamento desse autor essa noção básica, que ele atribui à história, quando afirma que “[...] leva-nos à idéia que histor ‘aquele que vê’ é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é ‘procurar saber’, ‘informar-se’” (LE GOFF, op. cit., p.158; grifos e aspas do autor). Mas, além dessa concepção, acrescenta que a história pode ter o sentido de narração, que se baseia numa historicidade social ou não.

Outra idéia, que nos é importante, e que é explícita nessa obra, se refere à questão do passado e do presente que, para Le Goff, interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da história. Essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudessemos conhecê-

lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação, que o atualiza, num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff (1984):

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente (p. 163).

Entendemos que essa relação permanente faz parte da memória coletiva que se constitui numa leitura histórica a contrapelo, isto é, analisar e organizar o passado à luz de preocupações atuais, com o olhar do presente, é fazer com que ele continue vivo. Esta posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo as narrações orais de sujeitos historicamente engajados. Para nós, essas narrações se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos estão re-significando o seu passado e, nesse exercício, re-significam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas das alfabetizadoras pertencentes a um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “[...] mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1986, p. 229, aspas do autor).

Neste estudo a história oral é concebida como método, isto é, como fundamento da investigação, tendo, por isso, as narrativas originadas das entrevistas como ponto central, pois acreditamos que “[...] o dito e o feito são radicalmente históricos, são práticas em que um constitui o outro, simultaneamente (o dizer e o fazer, o fazer e o dizer)” (FISCHER, 2004, p. 22).

Retomando idéias de Queiroz (1988), nossa intenção foi registrar experiências de alguns profissionais de uma mesma coletividade, isto é, alfabetizadoras que atuam nas séries iniciais de escolas urbanas e rurais. Compreendemos que, por esse processo, foi possível estabelecer uma articulação entre aquilo que é próprio de cada alfabetizadora e o que é comum ao grupo. Isto é, entre o que se constitui como específico e o que é geral, pois

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, como já foi abordado anteriormente, as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Situados, assim, como condição mesma da pesquisa, os depoimentos colhidos não são considerados dados complementares de outras fontes de informações, mas possuem valores próprios. Dessa forma, não são documentos acrescentados a outros, são legítimos portadores de informações fidedignas, pois, “Se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1998, p. 138, aspas do autor). É nesse posicionamento que a relevância desta investigação se assenta, consistindo em dar voz às alfabetizadoras para expressarem suas experiências por meio de suas próprias narrativas, pois, “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras” (THOMPSON, op. cit., p. 337). É, pois, dessa forma que consideramos os relatos das alfabetizadoras como falas produzidas por sujeitos em situação, que fazem uso da memória e da palavra para dizerem suas histórias.

A história oral se constitui, para Bom Meihy (1996), em três modalidades: a) história oral de vida; b) história oral temática; e c) tradição oral. Essas três formas possuem como eixo fundamental as narrações orais com pessoas, de forma individualizada ou grupos, que se dispõem como colaboradoras, informantes, narradoras. O que interessa para nós é desvelar, por meio das entrevistas, o que as alfabetizadoras pensam sobre leitura, seus modos de ler, o significado que atribuem à leitura no seu cotidiano, suas representações ao longo da vida e da trajetória profissional. Essa percepção social dos fatos é que importa, mesmo porque “[...] todos estão sujeitos a pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essa forma de evidência, o que chega até nós é o *significado social*, e este é o que deve ser avaliado” (THOMPSON, op. cit., p. 145; grifos do autor).

A história oral de vida, segundo Bom Meihy (1996, p. 45), é “[...] o retrato oficial do depoente”. A narrativa sobre a própria vida, por isso, sua marca principal é a subjetividade.

A tradição oral “[...] remete às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos folclore e pela transmissão geracional, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos” (BOM MEIHY, op. cit., p. 53).

A história oral temática, metodologia escolhida para este estudo, preocupa-se com temas específicos e busca, na versão do sujeito, reconstituir sua vivência, memória e representação sobre o tema estudado. Interessa-lhe, portanto,

[...] a “verdade” de quem presenciou um acontecimento ou que, pelo menos, dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória [...] detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (BOM MEIHY, op. cit., p. 51, aspas do autor).

Essa modalidade metodológica foi escolhida por acreditarmos que ela possibilita investigar e analisar as experiências, a trajetória construída pelas alfabetizadoras ao longo de suas vidas e da profissão docente com relação à leitura. Por caracterizar-se pela objetividade direta, pois trata-se de um tema específico, o seu recorte ficou explícito, constando de questões elaboradas pelo pesquisador e feitas às narradoras. Os detalhes da história pessoal se configuraram de interesse apenas quando se relacionaram com o tema, revelando aspectos úteis à sua compreensão.

A história oral temática é um importante instrumento para os pesquisadores que buscam lançar um outro olhar sobre os fatos, possibilitando sua verificação não somente a partir do olhar das elites, mas trazendo à tona vozes de grupos culturalmente discriminados. Justifica-se, assim, dar voz àquelas que são alfabetizadoras, buscando desvelar como têm realizado suas experiências com a leitura, como se apropriaram desse conhecimento. Assim, a opção pela história oral temática se alinhou à perspectiva de que “[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informação para o esclarecimento de problemas do passado [...] as falas dão relevância às vivências e às representações individuais” (SANTOS, 2001, p. 49), pois as narrativas são marcadas pelas experiências dos sujeitos.

Essas marcas passadas se fazem presentes no presente; se presentificam como construtoras de maneiras de agir, de ensinar e de aprender.

Fazer história oral dessas alfabetizadoras consistiu numa tentativa de produzir interpretações de suas narrativas, nas quais “[...] explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver” (SANTOS, 2001, p. 44).

Admitimos que a história oral temática não muda a realidade, necessariamente, mas pode ser instrumento de mudanças no cotidiano escolar, dependendo de como utilizada. Os desdobramentos deste estudo podem auxiliar as alfabetizadoras a refletirem sobre suas ações, suas vivências e, assim, redimensionar seu fazer e pensar pedagógicos. A afirmação de Thompson (1998) é esclarecedora, uma vez que, para ele, a

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (p. 22).

Entendemos que, como orientação metodológica desta pesquisa, a história oral temática permitiu registrar faces da relação que as alfabetizadoras tiveram e têm com a leitura, que não seriam reveladas por meio de outros instrumentos, pois “Todo trabalho de história oral traduz uma vontade de esclarecimento de situações objetivas ou subjetivas. De qualquer forma, será sempre uma versão dos fatos acompanhada de um juízo de valor” (BOM MEIHY, 1996, p. 42). A opção quanto à história oral temática passa, também, pela crença de que essa metodologia é mais adequada para a emersão de vozes silenciadas. Principalmente de alfabetizadoras que, ao longo da carreira docente, receberam e continuam recebendo receitas didáticas, cartilhas e métodos para serem seguidos, como também tarefas a cumprirem e ordens a obedecerem. Sofrendo, portanto, silenciamentos, tendo suas vozes silenciadas de várias maneiras por mecanismos de poder existente nas escolas públicas brasileiras.

Fez-se necessário, portanto, atentarmos para a dimensão do não-dito, ou do que é silenciado, na oralidade, pois mesmo que o silêncio não fale, “O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...] Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das palavras” (ORLANDI, 1993, p. 33-34).

Para nós, os papéis desempenhados pelo pesquisador, que é o entrevistador, e pelo narrador, que é o entrevistado, no trabalho com história oral, são mais fluidos que aparentam ser, pois há numa entrevista uma visão mútua. E esses atores estão inseridos num processo sócio-histórico. É preciso considerar, então, que:

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos interagindo, não podem agir juntos a menos que uma espécie de mutualidade seja estabelecida [...] A entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto [...] o narrador é empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história (PORTELLI, 1997, p. 9-38).

Aceitar que o narrador está dentro de sua narrativa, implica a compreensão de que toda narrativa traz a marca de quem narra. Isso faz com que não se reduza ao âmbito de uma informação, pois

Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1986, p. 25, aspas do autor).

Utilizando a história oral temática, esta investigação se propôs a escutar as próprias pessoas falarem de seus conhecimentos e como deles se apropriaram e se apropriam. Mesmo porque as entrevistas, embora possam assumir diferentes formas, têm como objetivo registrar experiências de uma pessoa, ou de diversas pessoas pertencentes a um grupo social, a uma mesma coletividade. No nosso caso, algumas alfabetizadoras que pertencem ao grupo de educadores/as. Temos a consciência de que com elas estamos, também, fazendo história, embora numa forma diferente de escrevê-la, pois as “Fontes orais são condição necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas [...]” (PORTELLI, op. cit.,

p. 37). Essas reflexões nos fazem compreender que as narrativas das alfabetizadoras estão impregnadas de suas maneiras de ser, de suas singularidades, de suas maneiras de pensar e de sentir as diversas faces de suas próprias histórias.

Isso significou, por um lado, entrar no campo de suas representações, que orientam e dão significado aos seus saberes e às suas práticas; por outro, colocou as alfabetizadoras no centro da questão sobre suas histórias com a leitura. Suas narrativas sobre suas experiências como leitoras expressaram, como fontes autênticas, também suas vivências, pois, como refletimos acima, concebemos a idéia de que a maneira como trabalham é inseparável de suas maneiras de ser. Assim, as alfabetizadoras são pessoas que, no exercício de sua profissão, não são apenas informantes de determinado conhecimento, considerado legítimo. Mais do que isso são colaboradoras, sujeitos historiando suas próprias histórias, intervindo nos processos de desenvolvimento da criança, do jovem, ou do adulto.

Se é próprio da história oral temática devolver às pessoas a história em suas próprias palavras, como afirma Thompson (1998), há uma preocupação com o que é específico, com o que é individual. Desse ponto de vista, os depoimentos individuais têm seu valor próprio que lhes confere autonomia. Não se pode negar essa propriedade. Mas as narrativas orais de várias pessoas de uma coletividade podem ser analisadas, comparadas e fornecer traços comuns. Podem fornecer elementos que permitam compreender o conjunto das individualidades, bem como o próprio cotidiano histórico. É o que afirma Bom Meihy (1996):

[...] cada depoimento para a história oral individual tem peso autônomo. O conjunto das histórias, além de propor discussão sobre as motivações individuais, serve para que, se equiparadas, elas forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto das individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns [...] Além de mexer no conceito de “personagem histórico”, a história oral também trabalha com a questão do cotidiano, evidenciando que a história dos “cidadãos comuns” é trilhada em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente (p. 14, aspas do autor).

Importou-nos apreender, também, no âmbito desta investigação, que traços comuns podem existir como constitutivos das narrativas das alfabetizadoras. Concebemos a idéia de que as narrativas sobre seus atos de leitura estão enraizadas no universo profissional do grupo a que pertencem. Isso significa que quando falaram de suas trajetórias, de suas práticas individuais, estavam

expressando, também, algo que é inerente ao grupo de alfabetizadoras. Se as relações sociais se configuram como próprias do humano, os procedimentos individuais precisam ser considerados como pertencentes ao contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Configuram-se como sínteses desses contextos como afirmam Kramer, Jobim e Souza (2003, p. 25): “[...] o conjunto das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo um contexto social”. Isso nos leva a conceber que os atos individuais se inserem numa dimensão social e, de outra forma, a história social está presente nas histórias individuais.

Vale ressaltar que essa relação não é simples, nem mecânica. Apropriamos do social e o retraduzimos numa dimensão marcada de subjetividades. Ao admitirmos essa dimensão, como inerente à condição humana, uma práxis individual nos dá a conhecer o social em que se insere, mesmo porque

Longe de refletir o social de modo mecânico, o indivíduo se apropria dele, o mediatiza, o filtra e o retraduz, projetando-o numa outra dimensão, àquela que diz respeito a sua subjetividade. Através de sua práxis singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social. Se cada sujeito representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o envolve, podemos ter a pretensão de conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2003, p. 25).

Seguindo esse pensamento, compreendemos que a sociedade é sintetizada em cada pessoa pela mediação do contexto social em que se encontra inserida e envolvida. Se, por um lado, o sujeito totaliza a sociedade, por outro, sua práxis social interfere no grupo a que pertence, pois “O grupo tornar-se ele próprio, o espaço onde ocorre a síntese das práticas sociais de seus membros” (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2003, p. 26).

Em suas narrativas, portanto, as pessoas trazem as marcas de um coletivo social que as envolve. Nesse sentido, um relato que alguém faz sobre um determinado assunto de seu conhecimento, ou de sua experiência, tem sua singularidade, mas não é algo isolado de um contexto social mais amplo. Todo relato está impregnado de marcas de vivências sociais, porque ao fazer história a pessoa é também feita de/pelas histórias de outros. Todo relato é tecido pelo singular e pelo universal, como afirma Fonseca (2002):

As narrativas contêm as marcas de uma existência singular e universal. É a reapropriação singular do universal. É o tecido da experiência dos sujeitos históricos: professores, formadores, investigadores e construtores de novas e diferentes maneiras de ser, viver e compreender o vivido (p. 101).

O mais importante nesta pesquisa não se refere à quantidade de pessoas entrevistadas para narrar suas histórias sobre a temática em questão. A relevância das informações, que as alfabetizadoras expressaram, foi condição necessária para a compreensão e a realização deste estudo, uma vez que

As narrativas revelam [...] a prática pedagógica dos professores está intimamente ligada às concepções de mundo, de educação, de escola, que foram sendo construídas e cristalizadas ao longo de suas vidas, em diferentes momentos e diversos espaços (FONSECA, op. cit., p. 100).

Os sujeitos desta investigação são alfabetizadoras que atuam na rede municipal de ensino de Uberlândia, aqui consideradas na condição de colaboradoras imprescindíveis para a sua realização. Adotamos esse termo – colaboradoras - porque as entrevistas foram tomadas no sentido dialógico, como entrefalas, entretextos, conversas em que as alfabetizadoras foram convidadas a rememorar suas trajetórias com a leitura no âmbito de suas vivências singulares, coletivas e da profissão docente.

A escolha das alfabetizadoras se orientou por e numa perspectiva de representatividade. Não numa representatividade de cunho estatístico, mas voltada para aspectos mais sociológicos que se orientaram por espaços narrativos. Optamos por uma amostragem estratégica, devido a alguns fatores que consideramos importantes, tais como: o tempo, o local e a indicação dos/as colegas que atuam na área da alfabetização. Por fim, escolhemos cinco alfabetizadoras, das quais três têm quinze anos ou mais de efetivo exercício na profissão e duas com dez anos. Em relação ao local de trabalho, três atuam em escolas urbanas e duas em escolas rurais. A indicação e escolha se deram em função da análise que fizemos dos critérios expostos acima. Somando-se a eles, as marcas sociais de letramento das alfabetizadoras que atuam em diferentes espaços rural e urbano, como também na Educação de Jovens e Adultos.

A nossa opção por trabalhar com a fonte oral, que utiliza as entrevistas, levou-nos a considerar a memória na perspectiva de recordação, lembrança, como

veremos a seguir, nas reflexões sobre o campo da memória, situando-se como fundamento imprescindível nos depoimentos das alfabetizadoras. Nas trilhas do pensamento de Benjamin (1986), podemos afirmar que, ao narrar suas histórias, elas retiraram da experiência o que contaram e, assim, recorreram ao acervo de toda uma vida, que não incluiu apenas as próprias experiências, mas, também as dos outros.

3. Processo de coleta de dados

O pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendore de sua própria valorização, independente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador [...] A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador [...] (QUEIROZ, 1988, p. 18-20).

Como dissemos acima, foram cinco as alfabetizadoras que se constituíram como sujeitos desta pesquisa. O procedimento de coleta de dados, que utilizamos com todos estes sujeitos, podem ser descritos da forma que se segue.

Fizemos o contato inicial com cada alfabetizadora por telefone ou pessoalmente. Nesse primeiro momento, explicamos em que consistiria a pesquisa e quais eram as nossas intenções. Explicitamos as razões que nos levaram a convidá-las para participar de nossa investigação. Nesse primeiro contato já foram agendadas as datas para a realização das entrevistas.

Antes de iniciar a entrevista, conversamos informalmente, com o objetivo de descontrair e criar um ambiente agradável, bem como sanar algumas dúvidas oriundas da pesquisa, a fim de tranquilizar as alfabetizadoras quanto às inquietações que, normalmente, surgem em uma entrevista, inclusive a respeito do que o gravador representa como possibilidade de revelar fragilidades, angústias, medos, insegurança, dentre outros. Após esse momento, demos início à entrevista, partindo das questões constantes do roteiro, aqui reproduzidas no Anexo I. O eixo básico que norteou todas as questões configura-se nos modos como construíram

seus percursos de leitura e o significado que essa tem para a vida e a profissão de alfabetizadoras.

As interferências do pesquisador ao longo dos relatos orais foram mínimas. Ocorreram na medida em que se fizeram necessárias para esclarecer o que não havia sido entendido pela pergunta feita, para melhorar a compreensão a respeito do que se perguntava.

Nós mesmos fizemos a transcrição literal das entrevistas. Optamos por esse procedimento por entendermos que seria uma maneira de melhor estabelecer uma interação mais significativa com as alfabetizadoras. Embora cientes de que pesquisador e narrador têm interesses diferentes, consideramos que a aproximação entre esses sujeitos da pesquisa possibilita melhor compreensão da narrativa, bem como das intenções de quem dirige a entrevista. Não foram transcritas as interferências externas, como ruídos e vozes. Em uma das entrevistas, que se realizou numa escola, a alfabetizadora convidou uma colega para acompanhá-la durante o relato. Esse convite foi feito porque ela ficou preocupada e insegura. Essa colega fez algumas interferências que, também, não foram transcritas. Após esse trabalho, entregamos os textos para as alfabetizadoras tomarem conhecimento dos mesmos. Nesses encontros, todas manifestaram o desejo de eliminar os vícios de linguagem e as repetições desnecessárias. Após feitas essas correções nos referidos textos, as alfabetizadoras votaram a ter contatos com os mesmos, lendo-os e autorizando a sua utilização.

4. Organização do estudo

Para apresentar o que investigamos e o que compreendemos a respeito dos modos de leitura das alfabetizadoras, organizamos o estudo em sete partes. Na primeira parte, como introdução, apresentamos as intenções, inquietações e os questionamentos que moveram a pesquisa, bem como a orientação metodológica pela qual optamos.

Na segunda parte, que corresponde ao capítulo I, trabalhamos com concepções de sujeito, enfocando a sua posição na linguagem. Tentamos, também,

compreender como confere sentido às enunciações, a partir do seu lugar de sujeito e do entendimento de que, sendo na e pela linguagem constituído, dela se apropria e instaura a subjetividade. Nessa perspectiva, terminamos o capítulo mostrando quem são as alfabetizadoras que fazem parte deste estudo, para melhor compreendermos suas narrativas. Escolhemos como título **SUJEITOS, LINGUAGEM E SINGULARIDADE**.

A terceira parte refere-se ao capítulo II, que intitulamos de **HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO**. Nele fizemos reflexões teóricas sobre essas áreas do conhecimento. No que diz respeito à História da Educação, focalizamos as principais idéias pedagógicas e as decisões políticas que nortearam a educação no Brasil e no município de Uberlândia, no período que abrange os meados dos anos 1980 a 2004. Fizemos esse recorte no tempo, levando em conta o desenvolvimento profissional das alfabetizadoras que se configuram como colaboradoras desta pesquisa. Duas delas iniciaram seus trabalhos com a alfabetização na rede municipal em 1985 e, por isso, escolhemos esse ano como marco inicial a ser considerado na investigação. A memória foi trabalhada na perspectiva de lembrar as trajetórias vivenciadas com a leitura. Essas trajetórias foram delineadas nos espaços interpessoais e de formação. Entendemos que esses espaços não são isolados, mas que se relacionam, influenciando-se. As representações foram consideradas como espaços de construção de conhecimentos a partir de vivências e concepções diversas. Por meio das representações das alfabetizadoras, tentamos compreender que significados teve e tem a leitura em suas vidas e em seu trabalho cotidiano com os/as alunos/as na escola.

Na quarta parte, composta pelo capítulo III, intitulado: **NARRATIVAS DE LEITURAS DAS ALFABETIZADORAS**, trabalhamos com os modos de leitura vivenciada nos espaços interpessoais e de formação, como também no exercício da profissão. Trouxemos para compor o texto final desta pesquisa exertos das narrativas, com o objetivo de compreendermos os percursos de leitura realizados pelas alfabetizadoras, bem como os significados da leitura em suas vidas e no trabalho com os/as alunos/as. Terminamos essa parte com algumas reflexões de alguns autores, no sentido de estabelecermos contrapontos entre as concepções teóricas sobre o assunto e a práxis das alfabetizadoras.

A quinta parte, o capítulo IV, apresenta **AS DESCOBERTAS DA PESQUISA E ALGUMAS CONCLUSÕES**. Nelas, pontuamos o que nos foi possível descobrir neste estudo, levando em conta sua relevância para a reflexão acadêmica e para os/as educadores/as que têm a leitura como objeto de trabalho pedagógico.

A sexta parte é constituída pelas **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**. Relacionamos os/as autores/as e suas respectivas obras em que nos baseamos para a realização da pesquisa. Algumas formas de pensar desses/as autores/as foram citadas literalmente, outras se inscreveram ao longo do texto comportando-se como suportes para reflexões teóricas.

Por fim, a sétima parte é composta de três anexos, que servem de ilustração do processo vivenciado na coleta de dados. O primeiro deles é o **ROTEIRO DE ENTREVISTA**, o segundo traz o **TERMO DE CESSÃO** que autoriza a publicação das entrevistas por parte das alfabetizadoras e o terceiro anexo foi intitulado de: **ENTREVISTAS DIALOGADAS**. Esse apresenta o resultado das entrevistas realizadas.

Faz-se necessário ressaltar que, ao nos referirmos às pessoas que fazem parte do contexto educacional, utilizamos o tratamento no masculino e no feminino. Nessa perspectiva, portanto, tentamos adequar os artigos, pronomes demonstrativos e adjetivos, enfim, as marcas lingüísticas qualificativas de gênero.

A seguir, como mencionado, temos o capítulo I, estruturado em três partes que estabelecem entre si uma relação significativa para o estudo que ora se apresenta. A primeira traz a concepção de sujeito e sua função enunciativa. A segunda busca elucidar a relação de pertencimento que existe entre sujeito e linguagem, e a terceira traz à evidência a identidade das alfabetizadoras.

CAPÍTULO I

SUJEITOS, LINGUAGEM E SINGULARIDADE

1.1. A constituição do sujeito e seu espaço enunciativo

O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo. Assim sendo, a enunciação é fruto da interação de dois sujeitos socialmente organizados: do locutor e do ouvinte. A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor. A unidade real da língua é o diálogo composto pelo menos de duas enunciações. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, constituindo-se justamente o produto da interação de ambos, já que, “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2003, p. 82, aspas das autoras).

A maneira como dizemos o mundo tem a ver com as relações que estabelecemos com os outros e com nossos eus; é parte das transformações sociais que vivenciamos. Há, portanto, uma sociologia do sujeito, ou, um sujeito que pertence a um grupo social exerce sua ação sobre esse meio em que vive e dele recebe influências marcantes para sua vida. Isso é básico para considerarmos que toda pessoa se constitui em sujeito ocupando, efetivamente, uma posição no espaço social, é capaz de interpretar essa posição e, nela, dar um sentido ao mundo por meio de suas ações. É a partir de suas posições, de seus lugares sociais que os sujeitos expressam seus dizeres e lhes atribuem sentidos e significados. Isso implica considerar que o sujeito é ativo e intervém na realidade. Numa linguagem freireana, certamente podemos dizer que homens e mulheres refletem e agem no e sobre o mundo. Homens e mulheres não podem se comportar como seres passivos, a menos que nada mais lhes tenha sentido, a menos que já não tenham sonhos a conquistarem. O que seria a negação do pertencimento da natureza histórica na natureza humana.

Há uma complexidade quando procuramos delinear uma conceituação de sujeito, considerando sua gênese social, pois diversos campos das ciências tratam a questão de forma diferenciada. Por isso, se torna desafiante dialogar com teóricos que satisfaçam à exigência de uma compreensão objetiva a respeito do sujeito e de suas enunciações, isto é, do acontecimento discursivo.

A nossa preocupação com o estudo do sujeito se situa, especificamente, nos domínios da linguagem. Alguns aspectos sociológicos são ressaltados porque se inscrevem nesse campo. Não tratamos, no entanto, essa questão no âmbito da psicologia, não porque tal discussão não caberia no desenvolvimento da pesquisa, mas por nossa opção investigativa. Nesse sentido, os depoimentos das alfabetizadoras são considerados como enunciações discursivas, produzidas por sujeitos no efetivo uso da linguagem.

Na teorização foucaultiana o sujeito não se identifica com o autor de uma formulação enunciativa, mas com uma posição que alguém pode e deve ocupar para dizer, para enunciar algo. Nessa acepção, o sujeito não se caracteriza como uma subjetividade, mas como lugar (FOUCAULT, 1987)². Todo indivíduo é sujeito numa determinada posição. Nessa perspectiva, o discurso do/a alfabetizador/a possui sentido nas relações discursivas referentes à posição de alfabetizador/a. Assim, os lugares de onde os sujeitos falam são constitutivos de seus dizeres. É a partir deles que atribuem significados às suas enunciações discursivas. O/A alfabetizador/a fala, portanto, do lugar que o/a legitima como alfabetizador/a, os/as alunos/as, do seu lugar de alunos/as. Os dizeres são diferentes porque povoados de e por mundos vividos e de histórias existenciais diferentes. Mas esse lugar do sujeito na ação discursiva não é o seu lugar empírico social, e sim suas representações. São essas representações, projeções e imagens dos seus lugares sociais que afetam o sujeito, constituindo-se em condição de produção de seu discurso.

Há uma inegável relação de formas subjacentes a esses lugares que se traduzem em falas autorizadas dos diferentes sujeitos. Assim, a fala do/a diretor/a da escola tem uma autoridade que lhe é conferida e legitimada pelo seu posto. Essa legitimação a difere das falas de outros atores/as da escola e pode, por essa

² O trabalho original é de 1969.

razão, significar mais do que a do/a alfabetizador/a, do que a dos/as alunos/as, ou de outras pessoas pertencentes ao contexto escolar.

É preciso ressaltar que as posições que os sujeitos ocupam nas ações enunciativas não estão livres de controles. Há determinantes sociais, tramas tecidas pelas relações entre as pessoas, jogos de poder, que cerceiam, que delimitam os dizeres. Na sua aula inaugural, no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970, Foucault afirma que toda enunciação é selecionada e controlada. Não há como enunciar sem entrar em determinações, pois

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2004, p. 8-9).

Isso nos leva a compreender que o discurso é controlado. É preciso ter cuidado com as palavras porque elas são perigosas. Podem dizer realidades que os ouvintes não querem ouvir. Podem também ocultar realidades. Segundo Fisher e Veiga-Neto (2004), encontramos em Foucault um autor que afirma

[...] em minúcias que o discurso é controlado, que há *perigo nas palavras* [...] que a sociedade controla os discursos das mais diferentes maneiras, que há perigo permanente naquilo que se diz ou que pode ser dito. Daí os comentários, as exegeses, as tantas formas de cercar os discursos [...] todas as formas, internas e externas, de sinalizar, de deixar as coisas serem ditas. Ou, então, o fato de que as coisas podem ser ditas, mas não são ouvidas, não são escutadas quando ditas fora de uma ordem. Ou tu te colocas na ordem, ou tu não és escutada (p. 16, grifos dos autores).

Pelo que acabamos de expor é possível compreender que, na perspectiva foucaultiana, os sujeitos do discurso não são sujeitos físicos, nem tampouco seus lugares empíricos, mas “São essas projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2003, p. 40). As posições que os sujeitos ocupam nos contextos sociais e, neles, dão formas às suas representações, determinam seus dizeres. Nesse sentido, é preciso considerar que as narrativas das alfabetizadoras sobre suas vivências de leitura estão marcadas, determinadas, pelas representações que construíram e constroem de seus lugares de professoras.

O sujeito é habitado por conflitos e contradições e, é nessa complexa condição, que se faz necessário apreendê-lo, como afirma Brandão (1998):

[...] reconhecê-lo na sua complexa multiplicidade: nem totalmente “assujeitado” nem totalmente livre. Trata-se antes de rejeitar qualquer identidade imobilista e cristalizadora do sujeito e igualmente de eliminar qualquer identificação fixa e homogeneizadora do sentido (p. 45, aspas da autora).

Mas, além disso, uma reflexão sobre a ideologia se faz pertinente: sujeitos e sentidos são forjados ideologicamente. Para Althusser (1992), o sujeito emerge da ideologia, como afirma em sua tese: “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (p.93). Isso porque, em sua teorização, as ideologias têm existência material e “[...] devem ser estudadas não como idéias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção” (MUSSALIM, 2001, p. 103). Isso nos possibilita compreender que as práticas de um sujeito são prescritas e reguladas por determinado aparelho ideológico. E, nesse processo, a linguagem se configura como um lugar privilegiado para a materialização da ideologia, constituindo-se como uma via para seu funcionamento (MUSSALIM, op. cit., p.104). Ou, “Ela se materializa no próprio processo da criação ideológica” (KRAMER, 1993, p. 80). É a partir da tese de Althusser que Pêcheux (1983) constrói sua teoria sobre o sujeito, concebendo-o como submetido “[...] às coerções da formação discursiva e da formação ideológica” (BRANDÃO, 1998, p. 40), afirmando que é determinado pelo lugar, pela posição de onde fala. Em outras palavras o sujeito é assujeitado à formação discursiva, como afirma:

[...] os sujeitos acreditam que “utilizam” os discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes” [...] Resulta que o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD³ com a qual ele se identifica (PÊCHEUX, 1983, p. 313-314).

É por meio dessa interpelação que o sujeito e o sentido da enunciação se constituem, configurando-se como históricos e ideológicos. Nem o sujeito, nem o sentido existem como um dado a priori, pois os sentidos das palavras são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-

³ FD refere-se a Formação Discursiva.

histórico em que são produzidos. Para Orlandi (2003) e Brandão (1998), as palavras mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos, e eles enunciam a partir de seus lugares sociais.

1.2. O sujeito na linguagem

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2003, p. 48-49).

No campo da linguagem, a questão da subjetividade precisa ser tratada no curso de duas tendências. Uma tributária da epistemologia cartesiana, clássica, para a qual a função da língua é representar o real. Segundo Brandão (1998), não é preocupação dessa tendência questionar sobre a função do sujeito, mas apenas com a verdade que o enunciado deve representar.

A outra tendência configura-se num deslocamento epistemológico que muda de lugar a representação da verdade. Nesse deslocamento, o sujeito é que passa a conferir sentido às enunciações, evidenciando-se como constituído na e pela linguagem, mas que, também, dela se apropria, instaurando a subjetividade, como afirma Brandão (1998):

Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo (p. 37).

É Benveniste (1991)⁴ que inaugura essa tendência, mostrando uma nova maneira de pensar a subjetividade. Em seu trabalho tece críticas às teorias que consideram a linguagem como instrumento, afirmando que ela faz parte da natureza do homem (GROTTA, 2000). Preocupa-se com o uso da linguagem

⁴ O trabalho original é de 1966.

numa situação comunicativa, como um enunciado que é produzido por um locutor. O sujeito ganha espaço, interferindo na produção de sentidos. Quando enuncia, o sujeito marca sua posição no discurso. O homem não inventa e não fabrica a linguagem, mas estabelece com ela uma relação constitutiva, pois “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1991, p. 286, aspas do autor).

Em sua teoria sobre a enunciação, esse autor afirma que o locutor apropria-se da língua para dizer algo. Nesse sentido, a língua se constitui como possibilidade do locutor marcar sua posição no discurso. Essa marca é feita por pronomes pessoais que revelam a subjetividade. Os pronomes “eu” e “tu” são contrastantes, complementares e reversíveis na relação comunicativa, de tal forma que não se pode conceber um deles sem o outro (BENVENISTE, op. cit., p. 286). Ambos são marcas pessoais, no entanto, são distintos na questão da subjetividade. O “eu” se configura como subjetivo, o “tu” não é subjetivo, mas, ambos, possibilitam uma relação possível para o diálogo e para a constituição do sujeito, pois há uma reciprocidade, que se estabelece da seguinte forma: “[...] eu propõe outra pessoa, aquela que sendo embora exterior a mim torna-se meu eco ao qual digo tu e que me diz tu” (BENVENISTE, op. cit., p. 286). Dessa forma, para este autor, o centro da enunciação é o “eu”, que possui a propriedade de sujeito, pois afirma que a constituição da subjetividade se faz na medida em que o locutor, ao dirigir a palavra para alguém, tem capacidade de dizer “eu”.

É preciso considerar que há uma restrição na teoria de Benveniste com relação à subjetividade, pois somente o “eu” é subjetivo. Embora o “tu” faça parte da intersubjetividade, é apenas complemento, não possuindo estatuto de subjetividade. Essa questão vai ser discutida e sofrer avanços significativos com o desenvolvimento dos estudos que enfocam a intersubjetividade e que enfatizam a função do “outro”/“tu” nas relações interativas. Desse ponto, segundo Grotta, (2000), a linguagem é investigada numa dimensão sócio-histórica, pois inscrita nas interações sociais.

O ser humano é social. Homens e mulheres se constituem socialmente e, nessa dimensão, se fazem sujeitos pela mediação da linguagem. Para Cunha

(2000), as interações sociais são constitutivas da subjetividade, por meio de redes comunicativas entre as pessoas. Essa posição teórica provoca, também, um deslocamento epistemológico, pois o “eu” de Benveniste perde sua posição de centro nas relações comunicativas, abrindo um espaço para o outro.

Avançam nessa perspectiva as elaborações teóricas de Bakhtin (1992)⁵ com seus estudos no campo da filosofia e da linguagem. Para esse pesquisador, são inseparáveis o social e a linguagem. Não concorda com a dicotomia saussureana da linguagem, dividida em duas instâncias, língua e fala, nem com os limites da questão instrumental, e avança para o seu caráter dialético. Parte do princípio de que a linguagem é um fato social e, por isso, existe um processo lingüístico que se funda na necessidade de comunicação e se efetiva pela interação verbal que os locutores realizam. A interação, marcada pelo diálogo, se constitui, portanto, numa categoria básica em suas teorizações. A enunciação possui um aspecto dialógico como condição mesma de existência do discurso. O dialogismo, como realidade da linguagem, se configura como relações entre enunciados, conferindo-lhes sentidos. A interação é, pois, condição de existência do discurso, como afirma Cardoso (2003):

Sendo a realidade essencial da linguagem seu caráter dialógico, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a *interação*. Toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia (p. 25; grifos da autora).

Há, portanto, uma polifonia nas enunciações, nas realizações discursivas. Nesse ponto, se faz necessária uma reflexão sobre essa questão nos estudos de Oswald Ducrot. No seu trabalho sobre a teoria polifônica da enunciação, Ducrot (1987) concebe a enunciação como constituída por vozes múltiplas que se sobrepõem e se relacionam reciprocamente. Contesta em sua teoria as pesquisas sobre a linguagem que afirmam a unicidade do sujeito. Para ele, “[...] o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes” (DUCROT, 1987, p. 172). As personagens que configuram as enunciações, cujas vozes se fazem

⁵ O trabalho original é de 1929.

ouvir, podem ser evidenciadas da seguinte forma: o locutor, o sujeito falante e os enunciadores. O locutor, responsável pelo enunciado, é o ser do discurso. É figura de ficção, mas tem a propriedade de, por meio do enunciado, dar existência aos enunciadores que, pela enunciação, se expressam, não por palavras, mas pelos seus pontos de vista. Os enunciadores correspondem, portanto, aos diferentes pontos de vista que compõem o enunciado. O sujeito falante empírico corresponde ao produtor efetivo do enunciado.

Ducrot não se preocupa com a relação da língua com os contextos sócio-históricos e tampouco com a concepção de um sujeito sócio-historicamente engajado produtor de discursos, de enunciações: “[...] não introduzo, pois, a noção de um sujeito autor da fala e dos atos de fala. Não digo que a enunciação é o ato de alguém que produz um enunciado [...]” (DUCROT, 1987, p. 169). Interessa-lhe o sentido que é produzido pelo funcionamento do sistema lingüístico em seu próprio interior. O sujeito falante transmite um saber aos interlocutores, que é um saber da sua própria enunciação. Significa que a enunciação conduz o enunciado e o sentido, mas são esses que a ela (à enunciação) atribuem propriedades que a configuram. Em suas próprias afirmações, este fato fica bastante evidente:

[...] o sentido é algo que se comunica ao interlocutor [...] o sujeito falante realiza atos, mas realiza estes atos transmitindo ao interlocutor um saber – que é um saber sobre a sua própria enunciação [...] o sentido é uma qualificação da enunciação, e consiste notadamente em atribuir à enunciação certos poderes ou certas conseqüências (DUCROT, op. cit., p. 173-174).

Embora seu trabalho se situe nessa abordagem estruturalista, é indispensável sua teoria polifônica para os estudos que lidam com a linguagem e o acontecimento discursivo. Quando, numa enunciação, a fala é dada, pelo locutor, a diversos personagens, que se constituem como enunciadores, sem dúvida que isso provoca uma instabilidade no paradigma da certeza da unicidade do sujeito falante, de que em um enunciado se faz ouvir uma única voz. Há, portanto, um alargamento no ato de linguagem, como afirma: “Dizendo que o locutor faz de sua enunciação uma espécie de representação, em que a fala é dada a diferentes personagens, os enunciadores, alarga-se a noção de ato de linguagem” (DUCROT, op. cit., p. 217).

Diferentes vozes articulam-se nas falas dos sujeitos. O dialogismo possui uma dupla característica, como condição do discurso. Assim, quando o sujeito faz uso da palavra para dizer o mundo, não o faz de maneira original, porque há sempre uma referência aos já-ditos, a outras palavras, de outras enunciações. Por isso, toda palavra é uma contrapalavra. Mas, também, nenhuma enunciação existe sem considerar o destinatário e, por essa razão, a visão do destinatário é determinante em todo processo discursivo, pois, a ele se incorpora. Refletindo sobre o pensamento de Bakhtin a respeito da linguagem, das ações lingüísticas que praticamos nas relações comunicativas, nas interações em que nos envolvemos, Geraldi (1995) afirma que

compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (p. 17, grifos do autor).

Ao considerar a língua como fato social, como algo concreto que se existencializa na manifestação entre os falantes “A enunciação, ‘a verdadeira substância da língua’, é, para Bakhtin, a *síntese do processo da linguagem*, o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos” (CARDOSO, 2003, p. 24, grifos da autora). Nesse sentido, a interação se torna constitutiva dos sujeitos e da linguagem. Esse processo é a própria discursividade, que faz com que a língua se inscreva na história e, por meio dessa inserção, acontece a produção de sentidos. É do efeito dessa relação que se estabelece entre o sujeito, a língua e a história, para que haja sentido, e que é a marca da subjetivação, que aparece a ideologia.

Dessa forma, no fluxo de toda enunciação a palavra é ideológica, pois, “[...] não há discurso sem sujeito. E não há, sujeito sem ideologia [...] O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade” (ORLANDI, 2003, p. 47-48).

A linguagem é simbólica e é viva, no sentido de que é por ela e nela que os sujeitos dizem a histórica construção do mundo, por meio da cultura, dos sistemas de referências. Em outras palavras, é nas interações sociais que a consciência

individual sofre a impregnação do conteúdo ideológico. Para Bakhtin (1992), a consciência não pode ser privada do semiótico e do ideológico. Para ele não se dissociam o signo, o social e o ideológico. Essa posição é tão forte em sua teoria que chega a afirmar que

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, op. cit., p. 95; grifos do autor).

A partir da natureza social da linguagem, o sentido de um enunciado é, pois, produzido na interação que se estabelece no processo comunicativo entre locutor e interlocutor. Por isso há tantas significações quantos são os contextos de realizações discursivas. E que tais contextos não são indiferentes uns aos outros, mas que se encontram numa relação tensa e ininterrupta. A essa diversidade de sentidos, Bakhtin (1992) denomina polissemia. Há, portanto, uma polifonia e uma polissemia no uso da língua pelos falantes. Em outras palavras, várias vozes e vários sentidos se cruzam no efetivo uso da linguagem, como elementos constitutivos das realizações discursivas. Com efeito, “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, op. cit., p. 113). Nessa acepção, a autoria do enunciado não pertence unicamente a quem fala, pois o ouvinte se faz presente de alguma forma. A enunciação é determinada pelos participantes do ato de fala em uma determinada situação, isto é, o meio social do indivíduo dá forma às suas manifestações lingüísticas.

Os sentidos, como podemos inferir do que já dissemos acima, não é algo dado, mesmo porque trata-se de uma produção. E essa produção se realiza numa relação tensa de jogo de forças significativas entre aquilo que teima em ser estável e o que transcende a estabilidade. De outra forma, o estável é a paráfrase, e o instável é o polissêmico. Uma relação entre o mesmo e o diferente.

Os processos parafrásticos dizem respeito à repetição do sentido, o mesmo dizer em diferentes formulações. É a conservação do mesmo sentido, a

permanência de algo que se mantém como dizível, o retorno aos mesmos espaços do dizer (ORLANDI, 2003). Já nos processos polissêmicos o que há são deslocamentos, rupturas de significações. Essa tensão é pertinente a todo ato discursivo. Paráfrase e polissemia são forças que configuram todo dizer e o colocam no bojo de uma tensão entre o que insiste em permanecer como o mesmo, e o que força, provoca, a mudança.

Decorre desse jogo de forças todo o funcionamento da linguagem. Sem uma certa estabilidade parafrástica os sujeitos não compreenderiam os sentidos das enunciações, porque sem repetição os sentidos não se sustentam como saber discursivo. Sem a multiplicidade de sentidos, a polissemia, não haveria razão da existência dos discursos, pois nenhum sujeito teria necessidade de dizer algo a outrem. Nesse sentido, “[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação do saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos [...]” (ORLANDI, 2003, p. 38). Disso decorre, por um lado, que, no ato de ler, os sujeitos-leitores não são os produtores únicos de sentidos, porque não são meros portadores de uma hegemonia discursiva. Por outro, não estão assujeitados de forma absoluta à estrutura lingüística do texto, como afirma Geraldi (1995), pois têm possibilidades de atribuir sentidos.

O espaço discursivo possibilita que o sujeito realize ações com e sobre a linguagem e, assim, pode apropriar-se de informações, idéias, opiniões e concepções de mundo. Pode vir a transformar suas crenças, valores e a própria linguagem. Dessa forma, pode conceber novas maneiras de representar o mundo, pela construção de sentidos novos. O que se pode inferir dessa posição teórica é que há uma produção de sistemas de referências, que é histórica e social. E é em relação a esses sistemas, segundo Geraldi (1995), que os recursos expressivos se tornam significativos e é possível a intercompreensão nos processos interlocutivos. Isso, também, nos leva a compreender que linguagem e história se interpenetram, mesmo porque “Línguas são produtos históricos [...] E o que são as vozes, senão os sujeitos históricos? Língua e história. Sujeito e história” (KRAMER, 1993, p. 80-81).

Faz-se necessário ainda considerar que essas operações com e sobre a linguagem possuem limites que são instituídos pelos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos, vivendo suas culturas, suas crenças e construindo suas visões de mundo. A consciência e a concepção de mundo resultam das interações que os indivíduos realizam no interior de seus grupos sociais pela mediação da linguagem. Para Bakhtin (1992, p. 108), “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...] é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”.

Afirmar que a linguagem é constitutiva do ser humano, enquanto sujeito, e que, ao mesmo tempo, é produzida por práticas sociais, é uma questão que precisa ser considerada numa perspectiva dialética, pois “O homem não só se constitui pela/na linguagem, mas, ao constituir-se, produz e modifica a linguagem [...] A linguagem configura-se como um sistema inacabado e dinâmico que está sempre em (re)construção/evolução no processo de interlocução” (GROTTA, 2000, p. 22). Esse fato implica, também, em considerar que, devido ao caráter histórico da linguagem, ela não pode ser reduzida a um significado único, ou nele cristalizada, no uso efetivo dos falantes.

O nosso propósito, ao assumir essas teorias, inscreve-se na nossa crença de que as trajetórias de leituras das alfabetizadoras estão imbricadas nessa relação de sujeito e linguagem, pertencente a um sistema de referências produzidas nas interações sociais.

1.3. Quem são as alfabetizadoras

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana [...] A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1992b, p. 9-16).

1.3.1. Alfabetizadora SOARES

Soares nasceu em Uberaba - MG, é solteira, tem 44 anos. Foi criada pela tia que morava no município de Uberaba, na zona rural. Lá havia uma escola onde fez seus primeiros estudos de alfabetização. Conta que em sua vida, desde criança, teve muitas dificuldades para estudar e em casa não tinha muitos recursos, não tinha livros. Sua tia era analfabeta, e seus primos estudaram só até a 4ª série. As condições não eram favoráveis aos seus estudos, como relata:

Havia muito pouco recurso. Era zona rural, a gente tinha só mesmo caderno, lápis, borracha e alguns livros, que eram citados na lista [...] Eu morava com minha tia e ela era analfabeta [...] Eram só minha tia e meus primos. Eles tinham feito até a 4ª série (SOARES, 2005).

Há dezessete anos trabalha como alfabetizadora na rede municipal de ensino de Uberlândia. Começou trabalhando em dois turnos, à tarde com 1ª série, ensinando para crianças, e à noite com jovens e adultos, também na alfabetização. Comenta que, naquela época, as escolas adotavam a prática de oferecer as primeiras séries para os professores novatos, por isso começou a trabalhar com alfabetização:

Normalmente, quando a gente inicia, a gente sempre pega a 1ª série [...] Trabalhava com a 1ª série à tarde e à noite com Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2005).

No momento atual, considera que precisa estudar mais, está sentindo-se acomodada, precisando retomar os estudos daqueles temas com os quais tem mais afinidade, de que mais gosta.

1.3.2. Alfabetizadora PIMENTEL

Pimentel tem 45 anos, é casada, natural de Patos de Minas, no Estado de Minas Gerais. Seus pais moravam em fazenda e foi numa escola de zona rural que iniciou seus estudos. cursou o Magistério e fez graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia - MG. Considera que a sua formação básica deixou muito a desejar. Participa de comunidade religiosa da Renovação Carismática Católica e acha isso importante para criar relacionamentos afetivos.

Começou a trabalhar, como alfabetizadora, na rede municipal de ensino de Uberlândia em 1986. Atualmente atua na Educação de Jovens e Adultos. Relaciona-se bem no trabalho com os/as colegas e com os/as alunos/as. Tem facilidade para conversar, para fazer amizades. Gosta muito do que faz e sente-se feliz em ser alfabetizadora, como afirma no seguinte excerto:

Eu comecei esse lado profissional e estou amando. Eu trabalho com paixão. Eu vou pelo meu gosto, pelo meu interesse. E percebo a cada dia que eu busco, que vou atrás, eu estou crescendo mais com os meus alunos. Percebo um resultado positivo no retorno do meu trabalho com os meus alunos. E quanta gratificação que eles têm. Agradecem a gente e ficam muito felizes (PIMENTEL, 2005).

Para ela, o bom relacionamento com ou outros é muito importante, ajuda a crescer como pessoa e como profissional. Sente-se muito querida em seu ambiente de trabalho e na comunidade da qual participa.

1.3.3. Alfabetizadora BERNARDES

Bernardes é natural de Araguari, no Estado de Minas Gerais. É casada, tem 50 anos. Começou a estudar com nove anos e guarda, da sua primeira escola, uma imagem não muito agradável:

Eu me lembro que era uma escola muito autoritária, muito rígida, e a professora trabalhava somente no quadro com textos. (BERNARDES, 2005).

Mas tem boas lembranças do Magistério, que, na sua avaliação, muito contribuiu para que desempenhasse bem o seu ofício docente:

Olha, no curso básico, eu aprendi muito a trabalhar com jogos, e utilizo também na leitura os jogos. É a participação da criança na construção dos seus texto (BERNARDES, 2005).

Fez Pedagogia, na modalidade de curso vago, e cursou Psicopedagogia, como Especialização, na Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia como alfabetizadora há dez anos e, atualmente, atua numa escola de zona rural. Gosta muito das crianças e do que faz por e para elas.

1.3.4. Alfabetizadora OLIVEIRA

Oliveira é natural de Cascalho Rico, no Estado de Minas Gerais. É casada, tem 44 anos. Lembra que aprendeu a ler muito criança, com a própria mãe, vendo-a ensinar seu irmão. Sua mãe contava-lhes muitas histórias e isso foi-lhe muito importante para o seu trabalho de alfabetizadora. Relembrando o seu passado, do tempo da sua infância, faz dois julgamentos interessantes. Referindo-se ao fato de que sua mãe contava-lhe histórias, traz essa reminiscência para a atualidade e julga que hoje as mães não ensinam os filhos:

Minha mãe sempre contava muita história pra gente e, como eu era mais nova, minha mãe era daquelas de ensinar filhos. Hoje as mães não ensinam (OLIVEIRA, 2005).

O outro julgamento diz respeito à sua aprendizagem da leitura que aconteceu precocemente. Para ela, essa aprendizagem foi muito significativa, no entanto, a sua professora não dava a devida atenção a esse fato, o que a leva a afirmar que

As professoras, antigamente, não preocupavam muito com isso, não (OLIVEIRA, 2005).

Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia há dez anos como alfabetizadora. Fez graduação em Geografia e trabalha com essa disciplina na rede estadual de Minas Gerais. Porém, gosta de ser alfabetizadora. A alfabetização tem, para ela, um significado especial, fazendo parte da sua vida como realização pessoal e profissional. Encontra no trabalho de alfabetizar a razão de ser professora, como expressa em sua narrativa:

Bom, para mim, alfabetizar significa a minha realização pessoal. Eu me realizo como professora, como profissional, dando aula pra menino de primeira série, alfabetizando [...] Então, se eu deixasse de dar aula para a 1ª série, eu não seria professora, eu não seria educadora, eu não teria prazer nenhum em dar aula (OLIVEIRA, 2005).

Gosta muito de ler e considera que a leitura é muito importante para a vida em sociedade hoje, principalmente como instrumento de comunicação e informação. Nesse sentido faz o seguinte comentário:

Ah, eu acho que a leitura é muito importante, porque, se você não ler, não entender as coisas que estão à sua volta, fica até difícil você viver neste mundo hoje, porque é muita informação (OLIVEIRA, 2005).

Por essa razão, no trabalho com seus/suas alunos/as considera a leitura como prioridade.

1.3.5. Alfabetizadora DINATO

Dinato é natural de Tapuirama, Distrito de Uberlândia, localizado na zona rural, no Estado de Minas Gerais. Tem 44 anos, é casada, mas, hoje, vive em regime de separação. Seus pais eram analfabetos, mas consideravam que os estudos lhes faziam muita falta e, por isso, queriam muito que seus filhos estudassem. Ela não tem boas lembranças de sua escolaridade inicial, que acontecia em sua própria casa com um professor contratado pelo seu pai. Recorda que as atitudes daquele professor fizeram-na sentir ódio pela leitura:

Na época, eu me lembro que até a 4ª série eu estudei em casa, porque meu pai pagava o professor para ir lá porque a gente morava na roça [...] Meus pais eram analfabetos. A minha mãe dizia: “Vou forçar eles a estudar porque eu sei o tanto que faz falta. O que eu posso deixar pra eles é a escola. Quero que todos eles estudem porque eu sei o tanto que me faz falta.” (DINATO, 2005).

Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia desde maio de 1985, portanto, há 20 anos, atuando como alfabetizadora. Atualmente está numa escola situada na zona urbana, com 2ª série do Ensino Fundamental. Em sua narrativa, enfatiza que prefere trabalhar com crianças dessa série porque já sabem ler e têm

mais interesse nas aulas. Tem dificuldades para fazer uma avaliação de seu trabalho, mas se considera uma boa profissional.

O próximo texto, o capítulo II, apresenta algumas concepções teóricas sobre a história da educação, memória e representação. Inserimos nas reflexões teóricas, narrativas das alfabetizadoras, com o intuito de possibilitar uma compreensão de como elas se situam nesses campos de conhecimento e como deles se utilizam.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO

2.1. O campo da história da educação

A história torna-se de fato uma ciência multidimensional, polidisciplinar. Ela engloba de agora em diante a economia, a demografia, os costumes, a vida cotidiana etc. [...] Em suma, a história é a ciência que situa no tempo tudo o que é humano. É na história que nós existimos. Não podemos nos compreender fora da história [...] A cada vez, portanto, a experiência do presente retroage sobre a história (MORIN, 2001b, p. 357-358).

As características deste trabalho exigem uma reflexão sobre alguns contornos que assumiu a educação nas últimas duas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, mais precisamente dos meados de 1980 a 2004. Nossa intenção não é descrever os fatos, mas tentar compreender algumas ressonâncias significativas que determinaram o processo educacional nesse período. Os limites desse recorte, na dimensão do tempo, foram delineados levando-se em conta dois aspectos que são relevantes: um deles se refere ao fato de que duas das alfabetizadoras entrevistadas desenvolvem suas atividades de ensino a partir da segunda metade dos anos 1980. O outro situa-se no campo político-pedagógico. Por um lado, a necessidade de uma reflexão, por parte dos/as educadores/as, sobre as questões curriculares e pedagógicas face às mudanças político-sociais, por outro, as manifestações de uma consciência pública, que reivindica a democratização escolar. Há, portanto, mudanças significativas no cenário educacional e, por vezes, os/as educadores/as tiveram e têm dificuldades para compreendê-las e com elas lidar.

Defendemos que, para uma compreensão mais adequada da história da educação no município de Uberlândia, faz-se necessária uma articulação com contextos mais amplos, sejam referentes ao espaço, sejam situados no tempo, pois é preciso compreender as ressonâncias que os processos históricos passados

impõem no presente. Além disso, é preciso desencadear algumas reflexões sobre os movimentos dos/as educadores/as, bem como de suas concepções político-pedagógicas.

Se a trajetória dos/as educadores/as brasileiros/as foi marcada, desde o início da profissionalização docente, por lutas, as mais diversas, por crenças e descrenças, decepções e esperanças, desencantos e encantos, essa história pode ser diferente em vários aspectos, mas não é estranha da vivenciada pelas alfabetizadoras que fazem parte deste estudo. Seus depoimentos, constantes de suas narrativas, o confirmam:

Apesar de a gente não ter a valorização que precisa, eu estou na área que eu me sinto bem. Eu gosto de estar ensinando [...] Poderia ser melhor se eu tivesse melhor preparação, se a escola oferecesse mais recursos (SOARES, 2005).

O que motiva um/a professor/a, que trabalha na alfabetização em escola pública, a realizar com dedicação o ofício da docência? O que move o desejo de realizar um trabalho bem feito? Fatores importantes como condições adequadas de trabalho, bem como remuneração à altura da importância social da profissão, esses ainda não existem. Há um caráter no fazer docente que escapa a qualquer análise que não leve em conta o ser-pessoa, que não se separa do ser-profissional, como nessa fala de uma das alfabetizadoras:

[...] é a minha vontade de dar aula, acho que é a minha maior motivação. Não é salário, porque isso aí não faz a gente querer. É porque eu gosto mesmo. Para mim, ver um menino sabendo ler e escrever não tem coisa melhor, não (OLIVEIRA, 2005).

Quando um/a educador/a entende que seu objeto de trabalho é uma pessoa, uma criança, um jovem ou um adulto, e que se ocupa, no ato de educar, fazer com que esse objeto seja sujeito, o sentido do trabalho adquire uma singularidade própria de uma profissão que lida com o humano. De outro modo, os docentes incorporam ao seu trabalho um compromisso com significados e pretensões muito específicos (CONTRERAS, 2002), que fogem ao controle do próprio Estado. É que a docência não se define só por sua materialidade, mas também por aspirações marcadas por um forte peso simbólico, como podemos observar nos seguintes relatos das alfabetizadoras:

[...] procuro desenvolver o meu trabalho com responsabilidade. Estou sempre procurando melhorar, sempre pesquisando alguma coisa [...] Atualmente eu ando gostando muito desses temas que abordam relacionamento humano. Esses temas mais para o crescimento interior [...] Eu teria que comentar o seguinte: eu acho que a gente que trabalha com alfabetização, eu vejo que tem que ser trabalhada mais aquela parte de leitura recreativa, pra não acontecer como aconteceu comigo, aquela certa resistência para ler (SOARES, 2005).

Então, eu procuro sempre estar melhorando [...] a minha busca, a minha ânsia de aprender, de olhar para as minhas crianças, pensar assim: o que eu posso fazer por essas crianças para que elas aprendam mais (BERNARDES, 2005).

Considero que estou aprendendo em cada segmento, que estou buscando, em que estou atuando. E a prática da sala de aula, percebo que me deixa mais à vontade, a partir do momento que eu me encontro educadora ali na frente, transmitindo meu conhecimento para eles, ao mesmo tempo sinto, também, que estou aprendendo com eles [...] Eu acredito que um bom educador tem que ir mais além [...] E, nessa busca que eu estou tendo agora, de querer aperfeiçoar mais os meus conhecimentos [...] eu percebo como crescimento profissional e pessoal (PIMENTEL, 2005).

Bom, para mim, alfabetizar significa a minha realização pessoal. Eu me realizo como professora, como profissional, dando aula pra menino de 1ª série, alfabetizando [...] Ah, eu acho que a leitura é muito importante, porque se você não ler, não entender as coisas que estão à sua volta, fica até difícil você viver nesse mundo hoje, porque é muita informação (OLIVEIRA, 2005).

Tenho feito tanto que eu sinto que a criança cresce, eu também (DINATO, 2005).

O que vivemos, hoje, na educação brasileira tem marcas de idéias, discussões e práticas de outros lugares, pois é inegável que discursos e práticas desenvolvidos em outros espaços, em outros países, influenciam e configuram realidades docentes de um outro lugar, de outro país, mesmo que cada um tenha suas especificidades educacionais (CATANI, 2003). Mas nossa história atual é também matizada pelas culturas educacionais vivenciadas no nosso passado, que, por sua vez, marcadas, ou determinadas pela história política brasileira. É pertinente a idéia de que continuidades e rupturas se constituem como processos na caminhada, como salienta Petitat (1994):

O passado não é constituído somente de vestígios de um texto ou instrumentos arcaicos. É algo também presente entre nós de duas maneiras: através da continuidade, das afiliações evidentes com o presente, e pela consciência das rupturas, do novo, de onde nos vem o reconhecimento de nossa própria especificidade (PETITAT, 1994, p. 5).

Nessa perspectiva, podemos conceber a escola como uma invenção social, uma criação que procura dar respostas a certas necessidades e interesses e, dessa forma, a educação escolar reflete, ao longo do tempo, as intenções político-sociais dominantes em determinadas épocas. Mas a escola é também mediação, funciona como parte do todo social e é nesta condição que pode provocar alterações no todo e dele sofrer modificações. Em outras palavras, cada fase da educação brasileira reflete a interligação entre fatores como a herança cultural, a evolução econômica e a estrutura do poder político (ROMANELLI, 2002). Entendemos que esses fatores não devem ser tratados nem compreendidos de maneira fragmentada. São partes que se entrelaçam na formação de um todo e que se influenciam reciprocamente.

Essas afirmações nos levam a considerar que “[...] os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não-neutras” (FRIGOTTO, 2002, p. 23). Isso se constitui numa suficiente e legítima razão para que os/as educadores/as questionem a si mesmos/as sobre qual educação querem realizar para qual sociedade desejam construir.

Não pode, pois, a escola, ser compreendida de maneira isolada, mesmo porque “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2001a, p. 36). Por um lado, uma demanda social, hoje, influenciada por uma ideologia capitalista, procura na escola os valores ditados pelo desenvolvimento econômico, e esse comportamento modifica uma herança cultural. Por outro, o

[...] poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas crescentes necessidades do desenvolvimento econômico [...] (ROMANELLI, op. cit., p. 19).

Por isso, defendemos que a educação precisa ser compreendida num contexto de cultura produzida por uma sociedade, e também numa relação inevitável com uma política educacional, pois “Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes, [...]” (MORIN, 2001b, p. 491), também, como salienta Saviani (1999):

E essa relação manifesta-se em termos de influência e dependência recíprocas. Com efeito, a História da Educação, como repositório sistemático e intencional da memória educacional, será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas [...] (p. 12).

As transformações por que passou o século XX, e passam os inícios do século XXI, sejam no progresso econômico, nos desenvolvimentos tecnológicos, na informática, no mundo das idéias e nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e na concepção de cultura, provocam impactos na educação, pois o mundo social contemporâneo funda-se em relações que se encontram conectadas em redes. Os estudos de Antunes (2003) mostram que a sociedade atual é marcada por um grande salto tecnológico e por um cenário crítico, produzido pela lógica capitalista, que configura o mundo do trabalho, fazendo com que a classe trabalhadora se torne uma classe precarizada, o que, certamente, não é estranho aos/às trabalhadores/as da educação:

[...] a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge não só os países do chamado Terceiro Mundo, como o Brasil, mas também os países capitalistas centrais. A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa precarização do trabalho [...] (ANTUNES, 2003, p.16, grifos do autor).

Essas configurações, certamente, colocam suas balizas demarcadoras na educação, moldando seus espaços e suas relações interpessoais e de trabalho, mesmo porque o processo pedagógico e administrativo da escola está condicionado às formas como se organiza e se estrutura o sistema educacional, que, por sua vez, existe numa relação de dependência de como, também, se estrutura a sociedade.

Alguns aspectos adquirem relevância fundamental no processo educativo. Dentre eles podemos destacar a relação de dependência da educação frente às políticas públicas, a luta dos/as educadores/as por valorização profissional, a conexão dos conteúdos escolares com os processos de mudanças no mundo, a consciência pública da necessidade de expansão e melhoria do ensino e a consciência democrática. Tudo isso no bojo de um projeto capitalista neoliberal, que define o papel social da educação e que impõe um modelo de escola competitiva, reducionista, utilitarista e pragmática, cujo objetivo é educar para atender às exigências do mundo produtivo (GENTILI; ALENCAR, 2001).

Romper com essas concepções tem sido uma luta desgastante dos/as educadores/as, porque, no mundo globalizado do mercado, esse vale mais do que os seres humanos. Rupturas com esse processo continuam sendo necessárias para que a escola não seja, dele, apenas reprodutora, mas que tenha sentido, também, para os que nela trabalham. Torna-se, então, imprescindível alterar essa lógica, como afirma Antunes (2003):

Torna-se imperioso, portanto, para os movimentos sociais dos trabalhadores, avançar na direção de um *desenho societal estruturado a partir da perspectiva do trabalho emancipado e contrário ao capital, com sua nefasta divisão social e hierárquica do trabalho*. Articular ações que tenham como ponto de partida *dimensões concretas da vida cotidiana* e os valores mais gerais, que possam possibilitar a realização de uma *vida autêntica, dotada de sentido*. É preciso ter como horizonte cada vez mais próximo a necessidade de alterar substancialmente a lógica da produção societal; esta deve ser de modo prioritário voltada para *valores de uso e não valores de troca* (p. 246-247, grifos do autor).

Entendemos que as escolas garantem uma certa homogeneidade simbólica de valores existentes na sociedade e, nesse sentido, “[...] contribui para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho [...] e parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação” (PETITAT, 1994, p. 200), mas há rupturas que funcionam como possibilidades de intervenção causadora de mudanças.

É nessa perspectiva que as culturas escolares sofrem transformações numa instância de conflitos, pois há sempre forças que se opõem. De um lado, a ideologia dominante da hegemonia do mercado, com todo o seu aparato neoliberal, que quer uma escola pragmática e utilitarista, que prepare o aluno

para a competição, para a violenta disputa, para “levar vantagem”. De outro, há educadores que lutam por uma escola diferente, que contraria a concepção de um pensamento único e considera a vida como um bem maior. Uma escola que se preocupa em iniciar os/as educandos/as no mundo do pensamento, da cultura, da imaginação, da sensibilidade e que possa “[...] transformar-se em outra coisa, mais próxima da aspiração centrada na formação de um cidadão capaz de enfrentar os problemas de nossa época, com os recursos já produzidos pela humanidade” (ALVES, 2003, p. 219). É pertinente, nesse sentido, a advertência que faz a alfabetizadora Oliveira em sua narrativa:

Hoje, os nossos adolescentes, eles acham que eles nunca vão precisar de nada, nunca vão precisar saber nada, nunca. Não é assim. Eles vão precisar saber, ter informação (OLIVEIRA, 2005).

A alfabetizadora Pimentel, ao falar sobre leitura, ressalta sua importância, não só no sentido do gostar de ler, mas também na perspectiva de ampliar a visão de mundo e crescimento pessoal:

Temos sempre que estar despertando os nossos alunos ao gosto e ao interesse pela leitura, ampliando o seu vocabulário. Conseqüentemente, ele vai estar ampliando a sua visão de mundo, seu crescimento pessoal, inserindo-se melhor na sociedade (PIMENTEL, 2005).

Para a concretização dessa escola faz-se necessário, no entanto, que os/as educadores/as superem visões fragmentadas, sejam a respeito dos conhecimentos disciplinares, sejam sobre as relações nos contextos de efetivo exercício da profissão. Mas superações desse porte implicam conscientização dos mecanismos que movem os processos sociais, leitura crítica dessa realidade, bem como do engendramento constante de ações no fluxo das contradições escolares. Para qualquer análise crítica, é fundamental que vejam a escolaridade de maneira relacional, “[...] como algo conectado – fundamentalmente – às relações de dominação e exploração (e às lutas contra elas) da sociedade mais ampla” (APPLE, 2001, p. 30).

Iniciam-se os anos 1980 num quadro sócio-político marcado pelo esgotamento do regime militar, pela crise do modelo econômico, pela inadequação das políticas e dos projetos educacionais, bem como pelas

mobilizações de vários setores da sociedade civil, pelas lutas pelo direito de cidadania. O governo militar, acuado pelas pressões sociais e pela crise econômica, agravada pela questão do petróleo, caminha para o que se chamou de abertura política.

Esse processo de abertura política, embora lenta e gradual, tem repercussões significativas na educação brasileira. Propostas e programas foram criados em vários Estados e uma expressiva organização dos educadores passou a tomar forma pelo engajamento em sindicatos e outros movimentos como congressos educacionais, reuniões científicas, como as promovidas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, pelas Conferências Brasileiras de Educação – CBEs, pela Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica – SBPC, e outras de âmbitos locais e regionais. As idéias pedagógicas e políticas passam a ser discutidas de maneira contundente à medida que o clima político de abertura avança.

Significativo, também, nesses anos de abertura política, foi o trabalho de intelectuais engajados nos movimentos sociais, que desempenharam um papel importante na difusão de uma consciência crítica na sociedade, como afirma Rodrigues (2000):

Esses intelectuais vão produzir um amálgama teórico de grande repercussão no tecido social e político no momento em que as propostas liberais e de esquerda rompem, em diversos pontos do país, a manta protetora da ditadura militar. Muitos desses intelectuais vão ocupar posições de relevo político na gestão educacional a partir do início da década de 80 e contribuirão para dar conformidade prática e teórica a proposições que até então só encontravam espaços em documentos e textos críticos (p.129).

Só nesses anos de abertura que começam a ser divulgadas e discutidas as idéias de Paulo Freire. A Pedagogia Freinet e a Pedagogia Libertadora se aproximam e começam a fazer parte das reflexões educacionais, antes proibidas por serem tidas como subversivas. A Pedagogia Libertadora muito se desenvolveu no seio das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, e em grupos engajados nos processos de educação popular.

No âmbito da história da educação e da filosofia foram marcantes os trabalhos de Dermeval Saviani. Suas reflexões possibilitaram uma gama de

estudos e pesquisas voltados para uma vertente progressista, bem como a compreensão de que a luta de classes faz parte da trama educacional e que o trabalho na escola é político-pedagógico.

Outro fator importante são as abordagens construtivistas, que chegam ao Brasil na década de 1980 por meio de uma intensa divulgação dos trabalhos de pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre a Psicogênese da Língua Escrita, como afirma Santos (2001):

Em 1985 o Brasil foi muito influenciado pela publicação em português da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada no México por FERREIRO e colaboradores argentinos, espanhóis e suíços, que vinham procurando, desde 1974, uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de PIAGET. Nesse sentido, inúmeros estudos e pesquisas se desenvolveram posteriormente no Brasil [...] (p. 171-172).

A concepção construtivista provocou mudanças significativas na educação brasileira, considerada por muitos/as pesquisadores/as e educadores/as como uma revolução pedagógica quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Mas, também, o construtivismo foi afetado por mal-entendidos, funcionando, por vezes, como uma receita de boas maneiras de ensinar e aprender, imposta aos/às educadores/as, de cima para baixo, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Esse procedimento foi, no mínimo, inadequado, pois não foi acompanhado de reflexões e/ou estudos acadêmicos que possibilitassem aos/às educadores/as uma formação necessária para seu trabalho nessa perspectiva. Em vista disso, tampouco lhes foi possível apropriarem efetivamente da contribuição de Ferreiro a respeito da atividade construtiva do sujeito cognoscente, por um lado e, por outro, se evidencia a concepção de procedimentos pedagógicos equivocados. Algumas das alfabetizadoras que fazem parte desta pesquisa foram contundentes ao afirmarem que foram cometidos equívocos na rede municipal de ensino nesse sentido, como a falta de preparação, ou de conhecimento acadêmico, bem como a compreensão do processo pedagógico. Isso fica explicitado nas suas narrativas:

Na rede municipal eu participei de muitos encontros na área de alfabetização. Quando iniciei, foi na época em que a Prefeitura implantou o processo construtivista. A gente não tinha preparação. Eles ofereceram alguns cursos, eu me empenhei muito na época e participei de muitos deles. Também li alguns livros que ajudavam a desenvolver o trabalho de alfabetização como Paulo Freire, Piaget, Emília Ferreiro e outros [...] E, nessa escola, foi a época em que a gente começou a trabalhar com o construtivismo. E aí, eu me lembro, foi que me saí muito bem. Muita gente não conseguiu levar à frente, porque jogou os livros fora e não teve como fazer. Eu não, aproveitei os livros e fui montando o meu trabalho [...] Mas, aquela época, foi em 88, foi marcante, eu consegui muita coisa. (SOARES, 2005).

Se eu começar com o construtivismo e eu ver que eles não estão aprendendo, eu vou parar. Eu vou parar, porque os meus alunos entram na 1ª série, eles não sabem nem quantos anos têm. Eles não sabem que dia que eles fazem aniversário. Então, é muito complicado [...] (OLIVEIRA, 2005).

Santos (2001), em sua pesquisa com alfabetizadoras de várias cidades de quatro regiões do Brasil, constata que muitos foram os equívocos cometidos, por razões semelhantes às que apontamos acima:

O construtivismo invadiu as salas de aula na década de 1980, nos dias atuais ainda é um tema extremamente significativo, causando confusões conceituais e provocando distorções na prática das alfabetizadoras. Houve uma intensa mobilização no Brasil [...] Pelas narrativas das alfabetizadoras entrevistadas para este estudo, pude constatar que cada uma delas se apropriou de uma parte da teoria, e algumas de quase nada do que foi produzido e desejado pelo advento do construtivismo. Algumas vezes tenho utilizado uma metáfora para explicar ou justificar, ou ainda tentar compreender esses equívocos: a impressão clara que as alfabetizadoras brasileiras deixam com suas histórias é a de que foi passada uma mensagem para todas as alfabetizadoras brasileiras por meio de um “telefone sem fio”, uma mensagem sem muita clareza e consistência. Dessa forma, o resultado não poderia ser outro, equívocos em cima de equívocos (p. 174-175, aspas da autora).

A educação dos anos 1980 é, portanto, matizada por manifestações diversas que entrelaçam reflexões pedagógicas e políticas. Os anos de repressão deixaram sede de liberdade, de democracia. Esses anos se configuraram como momento de busca intensa, não se podia perder tempo, ou, parafraseando Proust: era preciso buscar o tempo perdido, ou melhor, o que se perdeu, ou não foi possível construir num tempo de repressão, de terror militar. Para Nunes (2001)

Essa tendência pedagógica defende a necessidade de pensar o processo pedagógico de forma democrática. Ao mesmo tempo, permite pensar que a prática pedagógica também possibilita a democratização social, construindo, pelo exercício da educação, uma sociedade na qual a igualdade seja possível (NUNES, 2001, p. 47).

Alguns processos são básicos, definidores da educação brasileira nos anos 1980 e 1990. O eixo principal dos anos 1980 foi uma perspectiva de democratização da escola, que se evidenciava pela idéia de universalização do acesso e pela gestão democrática. Embora essas idéias se encontrassem inseridas num contexto da chamada Nova República, na qual o que se tinha de novo era mais uma reorganização do poder, possibilitando que a mesma classe continuasse dirigindo o país (PERONI, 2003).

Entendemos, no entanto, que o estado de abertura política foi condição para que grupos organizados se constituíssem como novas forças contestadoras de processos autoritários. Em 1987, foi criado o Fórum Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, com a participação de várias entidades que se interessavam pelos rumos da educação. Por conflitos de interesses houve uma ruptura entre os integrantes, passando a se constituir em Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP. A importância dessa organização pode ser compreendida, principalmente, em duas frentes de ações: a defesa da escola pública e a posição política de oposição ao regime militar.

Ao contrário dessa posição, por conta de uma política conservadora e neoliberal, os anos 1990 foram marcados por outra perspectiva: o centro das preocupações com a educação passou a ser outro, voltado para o controle da escola, em nome de uma qualidade constituída na lógica empresarial, tendo “[...] o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos” (FRIGOTTO, 2002, p, 24). Os estudos de Peroni (op. cit.) trazem, também, essa afirmação:

Nos anos 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços [...] Outra mudança de eixo a considerar na passagem dos anos 1980 para os 1990 diz respeito aos interlocutores do governo (p. 73-87).

O que se conclui é que houve uma interlocução entre os setores organizados da educação e as instâncias governamentais, que foi interrompida a partir de meados de 1990. A partir de então, o diálogo do governo brasileiro passou a ser, efetivamente, com organizações internacionais, principalmente com a Cepal e o Banco Mundial, que passaram a ditar as orientações para a educação no Brasil. E, assim, a escola passa a ser tratada como uma empresa e, nessa lógica, avaliada.

Cabe ressaltar a influência que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, exerceu nos processos educacionais em nosso país. É no contexto ideológico dessa Conferência que o governo brasileiro procurou dar respostas sobre a educação às organizações internacionais. É a partir desse compromisso que se cria o Plano Decenal, 1993-2003 e, no bojo desse Plano, são organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

A elaboração desses PCNs se revestiu de um discurso oficial democrático, supondo participação da comunidade educacional, porém, se efetivou numa prática que contrariou tal propósito, como considera Peroni (2003):

[...] questionamos a falta de democratização do processo de elaboração das diretrizes nacionais, durante o qual os atores envolvidos, tanto os pesquisadores da área quanto as instituições vinculadas à educação, foram silenciados. Foram silenciados no sentido de que esse processo desconsiderou os ecos de protestos desses atores sociais. Isso é, também, apontado pelo Parecer do CNE/CEB⁶, que questiona “o processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores [...] e a “ausência de uma consulta prévia ao público-alvo, representado principalmente pelos professores do ensino fundamental, embora a equipe inicial de elaboração tivesse sido formada, basicamente por professores desse mesmo nível de ensino” [...] Verificamos assim que, mais uma vez, nos anos 1990, os atores envolvidos no debate educacional foram silenciados (p. 109-118, aspas da autora).

É importante, ainda, salientar que os PCNs, na visão do MEC, não se constituíam como uma obrigatoriedade curricular, mas como uma orientação para as escolas, um fio condutor que garantiria a unicidade da educação brasileira.

⁶ Essas siglas se referem a: Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, respectivamente.

Mas, mais uma vez, nos é possível a compreensão de que o não-dito nas palavras explícitas do Ministério da Educação faz parte de uma formação discursiva que tem uma intencionalidade. Isto é, o que não é obrigatório em um nível de discurso que se mostra, torna-se uma obrigatoriedade pelos mecanismos de avaliação que são elaborados, tendo como base os PCNs. Assim, ainda na análise de Peroni (2003):

O Saeb articulou uma matriz de conteúdos e habilidades com base nos PCN. Conforme o documento do MEC já citado, detectamos que os PCN serão a “referência básica, tanto para a atuação do professor em sala de aula, em qualquer ponto do país, como para os conteúdos dos livros didáticos e para os processos de avaliação do desempenho do sistema de educação nacional” [...] (op. cit. p. 117, aspas da autora).

Cabe ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, trouxe mudanças significativas para a educação. Dentre elas, a ampliação da responsabilidade dos municípios, atribuindo-lhes autonomia para criarem os seus próprios sistemas educacionais, como afirma Gadotti (1993):

Até a Constituição de 1988, o ensino municipal, era considerado um “subsistema”, que se atrelava ao sistema estadual. O Estado repartia com o Município a responsabilidade pelo ensino fundamental público numa relação em que o município desempenhava um papel **suplementar**, praticamente excluído das decisões normativas. Agora, a missão do Município, na área do ensino fundamental, é bem mais ampla: compete-lhe planejar, organizar e gerir um **sistema de ensino!** (p. 37, grifos e aspas do autor).

Os anos seguintes à promulgação desta Constituição foram marcados por reflexões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, para esse intento, foram relevantes os trabalhos desenvolvidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, do qual participaram educadores/as e várias entidades, ligadas, de uma forma ou de outra, à educação.

A década de 1990 recepciona as repercussões desse processo em andamento nos anos 1980, tanto nas instâncias educativas, como no campo político. Faz-se necessário considerar que as manobras e articulações políticas fizeram com que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, não foi a que os educadores queriam e empreenderam esforços na construção de seu projeto, mas a que atendia aos

interesses do MEC, coligados com os interesses de políticos e da iniciativa privada. Na avaliação do professor Saviani (1999),

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto [...] novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990. (p. 229).

Dessa forma, as mudanças na educação ficaram na dependência de normatizações dos sistemas de ensino estaduais e municipais. A não ser o calendário escolar que passou a ter 200 dias, ou 800 horas de efetivo trabalho pedagógico.

Nos últimos anos do século XX, e nesses primeiros do XXI, a nova LDB encontra-se num contexto sócio-histórico configurado por transformações econômicas, acompanhadas por relações sociais, que alteram as relações de classe, bem como a relação Estado e sociedade, desvalorizando a força de trabalho e beneficiando os detentores do capital. É um contexto nada favorável para as reflexões pedagógicas voltadas para os setores populares. Mas a atual LDB, embora não aponte, necessariamente, transformações da escola pública, também não impossibilita que os/as educadores/as não façam isso acontecer. Fica uma compreensão de que as transformações dependem de lutas, tendo como eixo uma organização político-educacional que se oponha, como uma pedagogia da resistência e da indignação, como queria Paulo Freire, à orientação de caráter neoliberal vigente.

Parece-nos que esse novo cenário econômico e social, que se configura no mundo contemporâneo, provocado pela crise interna do próprio sistema capitalista, se insere num mundo globalizado em que os Estados nacionais perdem seu poder de definir e conduzir suas políticas autônomas, “[...] fazendo prevalecer a hegemonia das idéias identificadas com o neoliberalismo” (RODRIGUES, 2000, p. 127).

Uma reflexão sobre a educação municipal de Uberlândia não pode ser feita desligada desse contexto mais amplo e de considerações sobre a educação do Estado de Minas, pois o sistema estadual é que rege, até o momento atual, as

diretrizes da Secretaria Municipal de Educação - SME, embora, o sistema municipal tenha sido criado em 1998, como afirma Dutra (2003):

É conveniente observar que o Sistema Municipal de Ensino foi criado, independente, conforme Lei Complementar nº 186 de 28 de maio de 1998, porém não foi implantado, com a alegação que geraria gastos para administração municipal, ficando, portanto, a Secretaria Municipal de Uberlândia, dependente em seus aspectos legais à 40ª Superintendência Regional de Ensino (p. 25).

Essa situação nos faz compreender que a SME não tem autonomia para tomar certas decisões, principalmente quando envolve aspectos organizacionais que precisam ser alicerçados em leis. Por essa razão, faz-se necessária uma referência à educação mineira para pontuarmos as ressonâncias de seu processo na rede municipal de ensino.

O governo eleito para o Estado de Minas Gerais, em 1982, convidou para repensar a educação um grupo de intelectuais como o professor Octávio Elíseo de Brito, que ocupou a pasta de Secretário de Estado da Educação e o professor Neidson Rodrigues, como Superintendente Educacional, ambos inseridos no movimento educacional brasileiro de tendência histórico-crítica (NUNES, 2001). Para Rodrigues (2000), a educação em Minas

[...] ganhou contornos decisivos em três direções. Na primeira, procurou-se construir a democracia nas relações internas e de gestão da Educação [...] Na Segunda, discutiu-se o sentido da democratização quando se considera a questão do acesso à Educação escolar [...] A luta pela “Educação para todos”, [sic] tomou conta de todos os projetos políticos, desde os níveis municipais ao nacional [...] E na terceira direção que o tema da democratização da Educação tomou em Minas Gerais, a questão da qualidade da escola pública foi colocada em relevo (p.126, aspas do autor).

Foi relevante, nesse período, a realização do I Congresso Mineiro de Educação, que teve como propósito configurar-se como espaço de discussão democrática que levasse a mudanças concretas na educação do Estado de Minas. (SILVA, 1999; RODRIGUES, 2000; NUNES, 2001). Para o professor Neidson Rodrigues, esse Congresso teve um importante papel como mecanismo de mobilização de profissionais da educação, bem como da sociedade em torno dos problemas educacionais (RODRIGUES, 2000).

Mesmo que o I Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, não tenha conseguido criar uma nova política educacional, ele representou um processo histórico que teve seus desdobramentos nos anos 1980 e 1990, principalmente no que se refere às reformas curriculares. Seu resultado traduziu-se no Plano Mineiro de Educação, que se compunha de três partes fundamentais, em que se configuravam as diretrizes e ações para a concretização de uma escola democrática, com expansão e melhoria do ensino.

O final dos anos 1980 e início dos anos 1990, por mudanças na política, a educação mineira voltou a se pautar por autoritarismos administrativos, por falta de diretrizes político-pedagógicas claras e por clientelismos, como afirma Silva (1999):

[...] não havia no discurso oficial uma visão mais global e articulada das questões educacionais, do ensino e da sociedade. O discurso que tanto enfatizava a necessidade de a escola e o educador trabalharem para a formação do *cidadão consciente, crítico e participativo* desaparece e não foi introduzida nenhuma outra matriz discursiva [...] o que deixava a educação vulnerável às práticas clientelistas e casuísticas (p. 61, grifos do autor).

O pensamento neoliberal norteou a educação no Estado de Minas nos anos 1990 com muita eficiência. O governo da Nova Era, assim denominado pelo governador eleito e empossado em março de 1991, teve à frente da educação um empresário das principais redes de escolas particulares, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. Esse empresário fez com que na educação mineira se afirmasse, mais uma vez, o processo autoritário de controle exacerbado e decisões centralizadas. É criado o Programa de Gerência da Qualidade Total na Educação – GQTE e, em seguida, o programa PROQUALIDADE, que atrelou os destinos da educação aos desejos do Banco Mundial (SILVA, 1999). Dessa forma, a educação de Minas torna-se um campo fértil às ideologias capitalistas, abrindo mão de sua constituição como direito social, transferindo-se para a esfera do mercado.

A implantação desse programa teve como justificativa, aliás enfatizada pela mídia, a qualidade do ensino. As escolas foram esvaziadas de conceitos e princípios como gestão participativa, autonomia, trabalho coletivo, socialização do saber. Em nome da qualidade total “Os mecanismos de poder, agora, se

traduzem em formas mais sutis de dominação e exploração. No lugar do confronto, a cooptação” (SILVA, 1999, p. 116).

Nos anos finais da década de 1990, os/as educadores/as mineiros/as se organizaram e realizaram um dos mais significativos movimentos de mobilização. Esse movimento, estruturado em reuniões em seis cidades mineiras, dentre elas Uberlândia, se caracterizou por reflexões e debates sobre a política educacional praticada pelo Estado nos anos anteriores. Um documento importante foi, então, elaborado como resultado desses debates e que foi denominado Carta dos/as Educadores/as Mineiros/as. Nessa Carta, os/as educadores/as fazem críticas ao modelo econômico do processo de globalização que define a educação brasileira. Criticam, também, a política autoritária que se instalou em Minas, como podemos observar no seguinte trecho:

A política educacional implementada em Minas nesses últimos anos conspirou esse processo, ao deixar de lado os princípios que devem norteá-lo. Ignorou muitos de seus atores necessários, a começar pelos professores [...] Poder-se-ia seguir longamente no levantamento dos absurdos que vêm caracterizando a educação mineira (e brasileira) nesses últimos anos (MACIEL, 2000, p. 167-168).

Esse processo de mobilização culminou com a criação do Fórum Mineiro de Educação, concebido para atender ao pensamento majoritário dos/as educadores/as mineiros/as: dar voz às comunidades regionais, insatisfeitas com a educação em Minas. O documento, em suas “Diretrizes operacionais”, conclama a sua instituição “[...] como instrumento permanente da formulação, debate e promoção de políticas educacionais [...]” (MACIEL, op. cit., p. 169).

Cabe-nos assinalar que houve, a partir de meados da década de 1980, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, uma preocupação democrática, no sentido de criar espaços para que os/as educadores/as pudessem construir um projeto pedagógico e desenvolver estudos de atualização acadêmica. A partir da Constituição de 1988, com a vinculação de recursos destinados à educação, foi possível à Secretaria Municipal de Educação, nos primeiros anos de 1990, expandir consideravelmente o atendimento, passando de 5.000 vagas em 1988 para 50.000 em 1992. (LEÃO, 2005).

Em 1991, foi criado o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - CEMEPE, com o objetivo de investir na formação permanente dos profissionais do ensino da rede municipal. E, a partir de 1993, inicia-se, nesse centro de estudos, a reforma curricular dos segmentos: Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e, em 1996, com o segmento de 5ª a 8ª séries. Esse processo foi interrompido em 1997 até o final do ano 2000, como afirma Leão (2002):

Infelizmente, a partir de 1997, este trabalho veio a ser completamente desmantelado, observando-se o completo alinhamento da prefeitura à política econômica nacional vigente, que materializou-se na rede de ensino, na volta ao isolamento do trabalho nas escolas, o enfraquecimento da organização dos educadores em torno de um Projeto Político-Pedagógico, a perda do poder aquisitivo, da auto-estima dos profissionais da educação e a superlotação de alunos nas salas de aula (p. 5-6).

A partir de 2001, uma nova gestão no governo municipal e, conseqüentemente, na SME, possibilita a retomada de um trabalho na rede de ensino, envolvendo todos os educadores em torno da proposta da construção de um Projeto Político-Pedagógico - PPP, na perspectiva de uma Escola Cidadã, tendo como eixo a democratização do acesso ao ensino, da gestão escolar, dos recursos e dos conhecimentos acadêmicos.

As ações para a viabilização desse intento se iniciaram em fins de setembro de 2001, com a realização de um Seminário Temático, intitulado: Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?, com a participação de representantes de todos os segmentos da educação municipal. Os/As educadores/as, envolvidos/as nesse Seminário, delinearão 4 eixos prioritários, centrais, na elaboração e efetivação do Projeto Político-Pedagógico: Gestão Democrática Escolar, Currículo, Convivência e Avaliação (MOÑOZ PALAFOX, 2002).

A equipe pedagógica da SME/UDI, numa parceria com a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, organizou um processo de formação para todos os profissionais da educação em torno desses 4 eixos. Palestras, debates, discussões, trocas de experiências, realizados no CEMEPE, na UFU e nas escolas, se

constituíram em um intenso trabalho ao longo do período que terminou no final de 2004.

Algumas idéias ficaram claras para uma significativa parcela dos/as educadores/as, dentre elas: que o Projeto Político-Pedagógico deveria ser construído pelas escolas, pelos/as educadores/as e pela comunidade de entorno, num trabalho coletivo, numa instância de discutibilidade irrestrita; que se constitui como materialização de determinada concepção de educação e como forma de intervenção na realidade (MUÑOZ PALAFOX, 2002).

Dentre os subprojetos constitutivos do PPP, dois foram concluídos satisfatoriamente até o final de 2004. Um deles foi a Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Discutida, votada e aprovada pelos educadores da rede em dois Congressos Constituintes, um realizado em 2003, outro em 2004, e publicada no Diário Oficial do Município em 30.12.2004. Constam dessa Carta os princípios norteadores da educação municipal, referentes aos 4 eixos do PPP, mencionados acima. O outro subprojeto foi a reformulação das Propostas Curriculares de todas as áreas disciplinares, da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental, que, após sua reestruturação, passaram a ser denominadas Diretrizes Curriculares.

Houve, nesse período de 2001 a 2004, um significativo investimento na formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal, por meio de um trabalho de parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal de Uberlândia. Em 2004, os cursos realizados no CEMEPE, ou na UFU, foram legitimados como Curso de Extensão. Isso significou para os/as professores/as uma conquista, pois foi uma oportunidade que tiveram de atualizarem seus conhecimentos nas suas áreas de atuação. Além disso, os participantes receberam certificados de conclusão de curso, expedidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFU.

A alfabetizadora Pimentel, em sua narrativa, comenta o quanto foi importante para ela esse processo de formação:

E nessa busca que estou tendo agora, de querer aperfeiçoar mais os meus conhecimentos, no sentido daquilo que estou trabalhando o lado profissional, a gente está crescendo no lado pessoal também. Isso nos ajuda em todos os sentidos, porque eu sei que, enquanto a gente está lendo, pesquisando, participando de Curso de Extensão, de Curso de Formação Continuada, agente está ampliando os conhecimentos, a visão de mundo, e com isso, só tem a crescer. E, cada vez mais eu sinto que, em sala de aula, esse conhecimento que busco, de forma individual, lendo na minha casa, indo ao CEMEPE, às vezes procurando algumas leituras, e também nos meus cursos que tenho participado, da Prefeitura, no CEMEPE, na UFU, têm me ajudado bastante. Seminários, palestras que a gente ouve de outros colegas que estão na área, isso tem me ajudado [...] Não posso deixar de enfatizar que a gente tem muito a crescer, porque têm os momentos de leitura, questionamentos, debates de pensamentos de cada autor. Temos trocas de experiência com as colegas. Temos “n” recursos, filmes, palestras de outros autores, que vêm enriquecer dentro daquele tema. Então, esses Cursos de Extensão, que eu tenho participado, têm me ajudado muito (PIMENTEL, 2005).

A alfabetizadora Bernardes também salienta que têm sido importantes os cursos oferecidos pelo CEMEPE:

Então, procurei aprofundar bastante. Cursos no CEMEPE, sempre que eu posso participo de todos [...] porque toda formação leva o ser a crescer mais. E com a leitura de livros de vários autores, sempre vai melhorando a prática, melhorando o entendimento e sempre leva a algo mais (BERNARDES, 2005).

Já a alfabetizadora Oliveira avalia que os cursos lhe possibilitaram aprendizagens, mas ressalta que deveriam ser mais voltados para a prática dos/as professores/as:

Eu tenho aprendido muitas coisas. Só que, assim, o que eu mais queria, o que eu peço nas escolas, pra que eles dêem curso pra gente mais prático. Porque eu acho que está faltando um pouco nos cursos, sabe, mais prática. Eu acho que os cursos ficariam bem mais interessantes, se eles trabalhassem mais a prática (OLIVEIRA, 2005).

A alfabetizadora Dinato, por sua vez, não tem participado, efetivamente, dos referidos cursos. Quando lhe perguntamos se os cursos de formação continuada a têm auxiliado em sua prática de sala de aula, comenta que não participou de cursos porque não são oferecidos:

[...] os cursos fora a gente quase não participa, quase não tem, então eu conto mais com as colegas e com a experiência mesma e só (DINATO, 2005).

O século XX terminou, por um lado, com uma grande quantidade de reformas educacionais, com mudanças de leis e normas, que regulam o funcionamento dos sistemas escolares (GENTILI; ALENCAR, 2001), e exigem dos profissionais da educação maiores responsabilidades, como afirma Esteve (1999):

As mais diversas fontes concordam em assinalar que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor [...] (p. 28).

Por outro lado, são significativas as produções e reflexões acadêmicas que procuram descobrir e sinalizar caminhos para uma educação que, ao mesmo tempo em que procura atender às exigências sociais, elabora uma reflexão sobre o significado do humano nesse contexto. E tudo isso se faz presente nesses inícios do século XXI, norteando os rumos da educação brasileira.

Entendemos que, também, é hora de nos perguntarmos que escola queremos, que sociedade e que mundo queremos. Há uma questão intrigante que preocupa os/as educadores/as, conscientes dos problemas que envolvem a educação na sociedade contemporânea: por que a escola não muda, se há importantes iniciativas de educadores, sejam em reflexões acadêmicas, sejam em trabalhos cotidianos? Temos clareza dos problemas e sabemos dos caminhos, como afirma Saviani (2004):

Com efeito, dispomos hoje de uma estrutura ampla e abrangente. O campo da investigação das questões educacionais avançou significativamente, impulsionado pelo desenvolvimento da pós-graduação. Com isso, temos clareza dos problemas, das deficiências e, conseqüentemente, das vias que devemos trilhar para saná-las (p. 53-54).

Não estamos, com isso, insinuando uma visão idealista de que a educação seja um processo ativo das transformações sociais, no sentido de que seja a solução para os problemas que enfrentamos, mas defendendo que a escola, diante das barbáries da fome, da violência, das exclusões, das injustiças, enfim, diante dos atos desumanos, pode e deve

[...] transformar-se em outra coisa, mais próxima da aspiração centrada na formação de um cidadão capaz de enfrentar os problemas de nossa época, com os recursos já produzidos pela humanidade [...] com a preocupação de tratar a contribuição passível de ser dada pela educação ao processo de produção de relações sociais mais democráticas. Como referência, não pode ser omitido o fato de que essa contribuição precisa ser dimensionada no âmbito de uma sociedade concreta, a sociedade capitalista, que produz, sobretudo, as diferenças sociais (ALVES, 2003, p. 219).

Nesses inícios de terceiro milênio, temos uma nítida conscientização de que uma outra escola, que eduque para a vida, é necessária. No entanto, temos dificuldades para entender isso, e continuamos repetindo procedimentos que nos lembram a escola do tempo colonial. Na Colônia, a educação respondia aos desejos da Corte e se constituía como instrumento de veiculação e legitimação da cultura portuguesa que deveria ser legitimada e preservada, reproduzindo o formato de uma sociedade hierarquizada e excludente. Por mais que o cenário fosse diferente, deveria conformá-lo, adequá-lo à cultura transplantada. Esse era o parâmetro pedagógico, fundado numa compreensão de uma sociedade teocêntrica, cuja missão era preservar tal cultura, como afirma Paiva (2003):

Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa [...] O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural [...] O colégio era a adesão à cultura portuguesa [...] Vigilância para que a ordem fosse preservada (p. 44-51).

Hoje, temos consciência de que a educação mudou em alguns aspectos, mas, se o nosso olhar for suficientemente crítico, compreenderemos que a educação mudou, não para garantir a emancipação dos/as educandos/as, mas para que a escola continue a mesma, educando, ou melhor, treinando, domesticando, para responder aos desejos e às demandas do mundo produtivo, uma “[...] instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo” (ROMANELLI, 2002, p. 23). Dessa forma, ainda temos uma escola que não sabe lidar com as situações reais da vida, que ainda desconsidera os contextos socioculturais de seus/suas educandos/as, como afirma Kramer (1993):

Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais da vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos “escolares”(KRAMER, 1993, p. 82, aspas da autora).

Não é, pois, de uma esperança idealista que devemos nos alimentar, nem tampouco nos instalarmos numa atitude passiva de que nada pode ser feito. Pelo contrário, há um desafio: mudar a face anacrônica da escola, feita de concepções afeitas a um passado, e que não mais atendem às exigências de nosso presente. Mudar essa face afeita ao horizonte pedagógico do capital, como salienta Rodrigues (2002, p. 115): “Enfim, enquanto estivermos buscando respostas para adequar a formação humana aos sucessivos *télos* construídos pelo pensamento empresarial, a educação estará inelutavelmente limitada ao horizonte pedagógico do capital” (Grifos do autor). Admitimos com o professor Saviani (2004) que se trata de um legado negativo que ainda persiste na educação brasileira:

Se os problemas não se resolvem não é por falta de conhecimento das soluções, nem por insuficiência de recursos. O legado negativo do “longo século XX” persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando (p. 54, aspas do autor).

Não podemos negar que há uma luta permanente de educadores/as, que assumem uma pedagogia da indignação e da resistência e que ousam re-construir a escola no bojo de uma história que já está sendo escrita com outras tintas, pois, para isso, há razões de sobra, como afirmam Gentili e Alencar (2001):

Esperança versus Desencanto, eis o duelo deste início de século XXI. Duelo que é travado, de várias formas, em todo o planeta [...] Hoje, mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível. Um mundo que começa a ser engendrado nas lutas e ações dos movimentos sociais e populares, nas multidões que escrevem a história nascente deste século nos protestos, nas marchas, nas manifestações contra o globalitarismo excludente [...] (p. 20-21).

É preciso considerar, no entanto, que as iniciativas de um/a professor/a numa escola são importantes, ou melhor, imprescindíveis. Isso é inegável, mas