

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES

**HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORES:
VIDA, MEMÓRIA E PROFISSÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UBERLÂNDIA – 2006

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES

**HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORES:
VIDA, MEMÓRIA E PROFISSÃO**

Dissertação apresentada para defesa por:

Edite da Glória Amorim Guimarães,

como requisito final 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:

História e Historiografia da Educação

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria dos Santos

**UBERLÂNDIA
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

G963h Guimarães, Edite da Glória Amorim, 1954 -
 Histórias de alfabetizadores : vida, memória e profissão / Edite da
 Glória Amorim Guimarães. - Uberlândia, 2006.
 152 f.
 Orientador: Sônia Maria dos Santos.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pro-
 grama de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
 1. Educadores - Patos de Minas - Teses. I. Santos, Sônia Maria dos.
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
 em Educação. III. Título.

CDU: 37.011.31 (815.1)

DEDICATÓRIA

À Cristina, ao Eduardo e Marcelo, filhos amados. Ao meu esposo Orivaldo minha gratidão pelo amor, carinho, atenção, companheirismo e palavras de conforto nos momentos mais difíceis deste caminho.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Sônia Maria dos Santos, minha orientadora muito querida. Agradeço-lhe pela compreensão, orientação e amizade. Desde o ano de 1993, quando a conheci no Curso de Especialização, em Patos de Minas, a esta travessia do Mestrado, em Uberlândia. Inteligente, estudiosa, mas acima de tudo humana. Acolheu-me sempre, acreditou nas minhas potencialidades. Obrigada por ter me auxiliado nesta caminhada.

Às minhas professoras de magistério e de graduação: Dona Filomena, Marluce Martins, Neusa Helena, Guiomar e Lenita. À Vânia Beatriz, minha ex-colega de graduação e atual Secretária da Educação de Patos de Minas.

Aos colegas da SEMEC, das Escolas Municipais e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-UNIPAM.

Aos alfabetizadores entrevistados, pela contribuição dada e por terem possibilitado a realização deste estudo.

Aos funcionários e professores da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação, pelo carinho e atenção.

Aos amigos e amigas que me acompanharam, animando-me na caminhada: Deise e Osmar, a este o meu obrigada pela colaboração e contribuição na revisão da pesquisa, nos seus vários momentos; Elisa, Marcos Rassi pelo incentivo, coleguismo e solidariedade nesta jornada.

Aos professores Dr^a Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Dr Roberto Váldez Puentes pelo olhar cuidadoso que tiveram com o texto provisório, contribuindo para o êxito deste trabalho.

Aos/às colegas de mestrado.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo a vida, a memória e a profissão de alfabetizadores de Patos de Minas. A pesquisa situou-se no campo da história oral de vida, como método de trabalho investigativo. Dessa forma, por meio de entrevistas com quatro alfabetizadores de escolas públicas, estaduais e municipais urbanas e rurais, procuramos desvelar e compreender suas histórias de alfabetizadores, isto é, como cada um se alfabetizou, realizou sua formação inicial e continuada, bem como a metodologia utilizada na prática de alfabetizar. Consideramos, segundo a pesquisa bibliográfica sobre as histórias de vidas, o que veio somar às nossas crenças, que os alfabetizadores são, também, produzidos pelo contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos. Na primeira parte, fizemos uma reflexão teórica, apresentamos a Introdução com as intenções, inquietações e questionamentos que nos instigaram a realizar esta pesquisa, bem como a orientação metodológica pela qual fizemos opção. Assim, trabalhamos com as concepções atuais sobre a história oral como instrumento de pesquisa. Na segunda parte está o capítulo I, o qual intitulamos: História Oral, Memória e Representação. Nele fizemos reflexões teóricas sobre estas áreas do conhecimento. No que diz respeito aos modos de alfabetização construídos pelos alfabetizadores, buscamos algumas concepções, que marcaram os procedimentos metodológicos nos últimos 30 anos. A terceira parte refere-se ao capítulo II, denominado Profissão Docente: História, Sujeitos e Identidade. Nele apresentamos quem são os alfabetizadores de Patos de Minas e como se constituíram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O ofício de alfabetizar foi objeto de reflexão na quarta parte, compondo o capítulo III. A reflexão sobre a arte do fazer escolar nos ajudou a pensar, analisar e compreender os modos de alfabetização utilizados na escola, mais especificamente desvelamos as vitórias, as conquistas, ao longo de suas carreiras no trabalho de sala de aula. A quinta parte, o capítulo IV, apresenta as Considerações Finais. Nelas, pontuamos o que nos foi possível descobrir neste estudo, elencando questões relevantes a esse respeito. Assim, cruzamos as narrativas dos alfabetizadores com a literatura da área, para compreendermos as experiências produzidas por estes profissionais.

Palavras-chave: educação, profissão e identidade.

ABSTRACT

This investigation has life, memory and the profession of teachers from Patos de Minas as an studying aim. The reseach took place in the oral life story as the method of this investigation. This way, through interviews with four teachers from public schools, govermental and municipal, urban and country side schools. We tried to find out and figure out their teaching stories, say that, how each one taught himself, accomplished himself's inicial and continued graduation, as much as the used methodology on the theaching practice. Was considered, according to the bibliographic research about the life stories, what came to add to our belifs, that the teachers are also, produced by the social context that they are inserted in. On the first part, we did a theoric reflection, we showed the Introduction, with the intentions, and inquietations and questionings that pushed us up to do this reseach, as the methodologic orientation which we took as our option. So, we worked with the actual conceptions about the oral stories as the reseach tool. On the second part is the chapter I, titled as: Oral Story, Memory and Representation. On thesi we did theoretical reflections about this knowlegde area. What says about the ways of teaching bult by the teachers, we looked for some conceptions that marked the methodological procedures for the past 30 years. The third part refers to the chapter II, denominated teacher: History, Individuoand Identity. On this, we show who are the teachers from Patos de Minas and how was constituted thought its personal and professional trajetory. The task of teaching was the reflection aim on the forth part, compounding the chapter III. The reflection on the art of schooling helped us to think, analize and comprehend the ways of teaching used at schools, more specificly figuring out the victories, conquers,through their carreers on the class work. The fifth part, the chapter IV, shows the Final Considerations. Those, we pointed out what was possible to find out with this study, pointing relevant questions about it. So that, we crossed the dialoges of the teachers with the area literature to comprehend the experiences produced by this professionals.

Key-Words: education, profession and identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	22
HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO	22
1.1- O Campo da História de Vida	22
1.2- O Campo da Memória	34
1.3- O Campo da Representação	39
CAPÍTULO II	43
PROFISSÃO DOCENTE: HISTÓRIA, SUJEITOS E IDENTIDADE	43
2.1- O Processo Histórico da Profissão Docente	43
2.2- Os Sujeitos e suas Histórias	60
2.2.1-Alfabetizadora FERNANDES	61
2.2.2-Alfabetizador SILVA	64
2.2.3-Alfabetizadora VIEIRA	69
2.2.4-Alfabetizadora GONÇALVES	72
2.3-A Construção da Identidade Docente	75
CAPÍTULO III	78
ALFABETIZAÇÃO:FORMAÇÃO, OFÍCIO E VIDA	78
3.1-O Campo da Formação Inicial e Continuada: entre Saberes e Práticas	78
3.2-O Campo da Subjetividade: entre a Vida e o Ofício	86
3.3-Histórias de Vida dos Alfabetizadores de Patos de Minas	88
3.3.1-Histórias da alfabetizadora: SÔNIA DOS REIS ROCHA FERNANDES	88
3.3.2-Histórias do alfabetizador: MAURÍCIO SEVERO DA SILVA	96
3.3.3-Histórias da alfabetizadora: HELENICE MARIA DE SOUSA VIEIRA	105
3.3.4-Histórias da alfabetizadora: GLÓRIA FRANCISCA DE OLIVEIRA GONÇALVES	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
Mais que descobertas: Verdadeiros Achados	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICES	152
Apêndice I: Termo de cessão	153
Apêndice II:Roteiro de entrevista	154

INTRODUÇÃO

Contar é muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data (GUIMARÃES ROSA).

Este trabalho de investigação tem como tema central o estudo, por meio das histórias de vida dos alfabetizadores de Patos de Minas, dos seguintes aspectos: como e em que lugares eles construíram seus saberes e práticas de alfabetização. Nesse sentido, interessou-nos desvelar as representações, a subjetividade e elucidar em que medida os saberes construídos na formação inicial e continuada influenciaram suas práticas de alfabetizar.

A pesquisa situou-se no campo da história oral de vida, pois entendemos que sendo pessoas os alfabetizadores, a forma como se alfabetizaram e realizaram sua formação inicial e continuada está relacionada, diretamente, à maneira de ser de cada um, às suas representações e subjetividades, ao ofício de ser mestre.

Reconstruir as trajetórias de vida, tomando como referência suas narrativas, via memória, significou recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos da pesquisa deram às suas experiências vivenciadas.

Assim, a pesquisa nos possibilitou realizar reflexões sobre vários pontos que nos instigavam e que buscamos compreender: Quem foram os alfabetizadores de Patos de Minas? Como e em que lugares os alfabetizadores construíram seus saberes e práticas e que sentido deram e dão ao processo de alfabetização? Que marcas a trajetória pessoal e profissional deixou nos alfabetizadores, sujeitos envolvidos nesta pesquisa, tendo como ofício alfabetizar?

Estas questões nos levaram a identificar nas narrativas dos alfabetizadores parâmetros que direcionaram a investigação, de modo a nos proporcionar alguns esclarecimentos e, às vezes, reflexões sobre dúvidas que surgiram.

Dessa forma, quando construímos nossos saberes e práticas, estamos fazendo história, como afirma Fonseca:

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico não se dá descolado da realidade sócio-cultural (2002, p. 89).

Assim, a análise das HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORES: VIDA, MEMÓRIA E PROFISSÃO não pode ser realizada sem nos referirmos aos sujeitos, ao tempo, aos saberes, à prática, à forma, aos lugares em que os alfabetizadores viveram e construíram seu percurso profissional. Consideramos, segundo a pesquisa bibliográfica sobre as histórias de vidas, o que veio somar às nossas crenças, que os alfabetizadores são, também, produzidos pelo contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos. Dessa forma construímos possibilidades de conhecê-los, a partir das experiências vividas, considerando que estas, por sua vez, são resultados do contato que o sujeito tem com o mundo.

Na Europa ocidental, percebemos um interesse pela fala do professor, com ênfase na história de vida deles, e no Brasil houve um crescimento acentuado da literatura sobre essa temática. Isso se evidencia em diversos trabalhos de pesquisadores como Thompson, (1998); Nóvoa (1992); Tardif, (2002); Kramer (2000); Fonseca (2002); Santos (2001).

Entendemos que as escolhas que realizamos estão relacionadas com a nossa subjetividade. Assim, a trajetória que construímos no exercício da docência possibilitou-nos a entender a formação inicial e a permanente, “nas escutas” dos alfabetizadores, em relação às suas práticas docentes, compartilhando de seus dilemas sobre a profissão, seus saberes e suas práticas e, ainda, por acreditarmos que eles são os sujeitos que mais sabem sobre a área em que atuam.

O que me motivou a realizar a investigação deste tema foi a minha trajetória pessoal e a experiência profissional como docente, pois, acredito que a nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar se entrecruzam, permanentemente, decidindo as nossas opções. Essas realidades não se separam. É nesse sentido que Nóvoa (1992, p. 10) afirma: “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”. São dimensões, afetivas, cognitivas, imbricadas, entrelaçadas no viver cotidiano, mesmo porque trata-se de uma profissão impregnada de valores pertencentes à vida, às crenças, à maneira de ser de cada um. Em outros dizeres, a nossa identidade pessoal é marcada pelo nosso pertencimento à profissão docente, tecida em e por relações complexas com colegas de profissão. Dessa forma, a nossa identidade profissional carrega as marcas de experiências e opções que fazemos, e vai se configurando ao longo de nossa vida.

A “vocação” para ser alfabetizadora começou, ainda, nos bancos escolares da zona rural, e nas brincadeiras de ser professora. A forma como fui alfabetizada, na Cartilha do Povo, deixou-me lembranças prazerosas, principalmente, quando descobri que sabia decodificar algumas palavras como, por exemplo: bule, boi. Apesar da Cartilha ser considerada fora do contexto, as palavras faziam sentido para mim, pois vivia na zona rural, lugar em que o bule e o boi faziam-se presentes no meu cotidiano campesino. “Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data” (GUIMARÃES ROSA,p72).

Essas lembranças estão cada dia mais presentes no meu cotidiano. E isso me auxilia rever meus modos de ensinar e aprender. A escola em que estudei não possuía material de leitura para oferecer aos alunos, e eu gostava muito de ler. Em minha casa, meus pais não se preocupavam com esse aspecto tão importante: inserir as crianças no mundo letrado. Mas lembro-me da História do Jeca Tatu, que li e reli várias vezes, tanto quanto me chamavam muito a atenção as gravuras, pelo desenho e colorido.

Cursei o magistério de 2º grau na Escola Normal, local em que duas das alfabetizadoras deste estudo foram alunas também de Dona Filomena, uma

professora que marcou muito minha formação no magistério. Uma lembrança marcante desse período foram as aulas práticas, que eram à tarde, realizadas nas turmas anexas à instituição formadora para o magistério. Foi um dos laboratórios mais importantes para a minha formação inicial. No estágio, o que deixou marcas em mim, contribuindo para minha decisão de ser alfabetizadora, foram as aulas de demonstração de uma das alfabetizadoras que entrevistei, a qual denominei VIEIRA¹. A metodologia utilizada era o método global de contos. Ficava maravilhada com a prática dessa alfabetizadora, desde a apresentação do conto, momento mágico para os alunos e, em particular para mim, até a descrição dos desenhos que, a partir deles, as crianças “faziam suas leituras”.

Iniciei minha carreira numa turma de 2^a série, momento que me trouxe muita angústia, medo do novo, ansiedade. Apesar das aulas teóricas e práticas e os relatórios que fazíamos no estágio terem sido suportes para ingresso como docente, mesmo assim, fiquei muito insegura. O início da minha trajetória profissional se identifica com a de outra alfabetizadora deste estudo, a FERNANDES; como se evidencia no seu relato:

A vida da gente como profissional eu acho que é uma história, é claro que os dois primeiros anos de aula que eu dei lá na roça, a gente não tinha material nenhum, não tinha nada, e a minha fonte de pesquisa eram os relatórios que eu havia feito no curso Normal, quando eu assistia às aulas [...](FERNANDES, 2005).

Depois da primeira experiência, fui substituir a professora VIEIRA numa turma de alfabetização. Foi o momento em que se concretizou a minha expectativa levantada durante a formação inicial. A turma era da alfabetizadora que dava aulas de demonstração no estágio de práticas encantadoras. Novamente me defrontei com outro desafio: o quê e como fazer? Como dar continuidade ao trabalho já iniciado numa turma de alfabetização, após um período da maior greve dos professores públicos em MG, no ano de 1979. Dessa forma, reporto-me aos dizeres de VIEIRA quando foi chamada para substituir uma colega de trabalho:

Lembro a primeira vez que cheguei lá pra poder dar aula. A Dona Filomena foi me passar o material [...] me passaram tanta

¹ Para destacar a importância das narrativas dos alfabetizadores neste estudo, optei por grafar seus nomes com letras maiúsculas.

coisa, me deram tanto livro que eu não sabia nem onde que eu olhava, fiquei baratinada, fiquei doidinha, fiquei louca. Cheguei lá em casa com tanto livro que pensava aonde que vou ler. Parecia que tudo que havia aprendido nos 2 anos específicos de magistério pra mim não ia adiantar pra nada, porque eu não sabia nem onde que eu ia começar, será que eu vou dar conta disso mesmo, que eu vou fazer então? Lembro que era tanto livro, tanta coisa que falei: sabe o que eu vou fazer, ir pro cinema [...](VIEIRA, 2005).

A entrada de VIEIRA na carreira docente, e principalmente como alfabetizadora, foi assustadora como ela mesma narra, assemelhando-se com algo totalmente “doido”, “desbaratinado”. Com turmas de alfabetização, ela permaneceu atuando por treze anos consecutivos, período em que ensinava, mas, também, acredito que aprendia com os alunos.

Outro período muito importante da carreira de alfabetizadora foi quando pude atuar como coordenadora pedagógica. Após cursar o Ensino Superior e fazer habilitação em Supervisão Educacional, fui aprovada no concurso para o cargo de supervisora pedagógica da Prefeitura Municipal de Patos de Minas. Foi um momento muito profícuo na minha carreira de docente, pois tive o privilégio de conviver e aprender muito com a Professora Marluce Martins de Oliveira Scher, que foi professora da Universidade Federal de Uberlândia e Secretária Municipal de Educação de Patos de Minas.

A minha experiência na supervisão teve como co-responsáveis várias alfabetizadoras do município de Patos de Minas que trabalhavam na zona rural e com as quais aprendi bastante. De acordo com Vasconcelos:

Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola sabe que nas tramas da sociabilidade humana, tecidas no cotidiano, na convivência com os companheiros de trabalho e com os alunos, os professores vão se formando (2000, p.16).

Foi nesse período que pude constatar como era difícil o trabalho nas classes multisseriadas². Fiquei perplexa: como um só professor realizava sua prática com quatro turmas e, além disso, era cantineira, diretora, juiz, dentre outras funções. A minha experiência era plural.

² Classes multisseriadas é a denominação que se dá a uma sala de aula com alunos de várias séries.

Atualmente, estou na coordenação de formação de professores da educação básica no Centro de Estudos Continuados de Patos de Minas - CEC. E uma das áreas do conhecimento que me preocupa e a que destino meus estudos e pesquisa é a alfabetização. No nosso Estado – Minas Gerais –, as políticas públicas, aliadas aos problemas de ordem social e econômica, têm colocado crianças na escola do Ensino Fundamental cada vez mais cedo.

Paralelo a este trabalho atuo no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM - como docente do curso de Pedagogia, com a formação de professores em nível superior. Nossa inserção nesse curso foi por acreditarmos que o curso de Pedagogia tem a responsabilidade de “cuidar” do processo de formação inicial dos profissionais que atuam nas salas de alfabetização.

Na trajetória como docente compreendi a prática pedagógica como um fazer constituído por vários saberes que são múltiplos, plurais, subjetivados, como afirma Tardif:

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 (2002, p. 54).

A revisão bibliográfica apontou como diversos pesquisadores, estudiosos e autores de livros, abordam os aspectos relacionados à história oral, representação, memória, subjetividade, saberes, práticas e formação de professores, tanto inicial como continuada, destacando-se neste estudo a história de vida construída por 4 (quatro) alfabetizadores de Patos de Minas.

Quando fizemos opção por trabalhar com histórias de alfabetizadores, descobrimos que a obra de Thompson é considerada um referencial importante pela contribuição ao método e à teoria, ao afirmar que a história oral:

[...] pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização da pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos,

possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1998, p.17).

Partimos desta reflexão para trabalhar a história e a memória dos sujeitos da pesquisa, pois em suas narrativas resgatamos as experiências vivenciadas como atores individuais e no coletivo, ao longo de suas vidas, considerando que as pessoas trazem as marcas de um coletivo social que as envolve. Isso significa que as narrativas feitas pelos alfabetizadores têm sua singularidade, mas não é algo isolado de um contexto social mais amplo. Toda narrativa está impregnada de marcas das vivências sociais; ao fazer a sua história a pessoa também traz marcas das histórias de outros.

Através dos estudos teóricos foi possível constatar uma mudança de enfoque nas investigações científicas, Thompson acredita que as narrativas advindas da história oral podem reconstruir de maneira mais “fiel” o passado, uma vez que na história tradicional e cartesiana, só os documentos tinham credibilidade e eles, assim como qualquer fonte histórica, revelavam apenas uma parte da história, pois

A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista (THOMPSON, 1988, p. 25-26).

No contexto dessas mudanças encontramos três tendências nas pesquisas que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a história oral de vida, a tradição oral e a história oral temática.

A história oral de vida tem sido uma das formas mais utilizadas do gênero. Trata-se da narrativa das experiências de vida de uma pessoa, em que as falas dão relevância às vivências e representações individuais.

A tradição oral trabalha com a permanência dos mitos, valores, nas sociedades orais, utilizando a fala como forma de preservação de suas tradições. Dessa forma o grupo tem um valor maior que o indivíduo. “Uma manifestação frequente na tradição oral é a reconstrução histórica de grupos ágrafos ou sem história escrita” (BOM MEIHY, 2002, p. 149).

A história oral temática privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais para esclarecer determinados temas. A objetividade é direta, e o recorte do

tema deve ficar de tal maneira explícito que conste de um roteiro de questões tematizadas a serem feitas ao colaborador. Os detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à temática pesquisada.

A história oral tem sido muito útil na medida em que serve como um importante suporte a pesquisadores que buscam dar um outro olhar sobre os fatos históricos, possibilitando sua verificação, não somente a partir das elites e da documentação oficial, mas trazendo à tona facções culturalmente discriminadas. Isso permite dar voz àqueles que realmente viveram e vivem a história, como é o caso específico desta pesquisa.

Quem interessaria pesquisar e estudar histórias de alfabetizadores de uma cidade do interior de Minas Gerais, uma vez que a história educacional mineira foi escrita e contada durante muitos anos sob o olhar das elites mineiras? Para Santos, a história oral possibilitou, em sua pesquisa de doutorado,

[...] produzir um outro conhecimento sobre as alfabetizadoras, compreendendo-as como pessoas e profissionais, oportunizando fazer uma reflexão sobre os lugares que construíram seus saberes e práticas, desvelando parte de sua trajetória pessoal e profissional (SANTOS, 2001, p.71).

Essa pesquisa revelou como as representações que as alfabetizadoras têm acerca dos processos que envolvem a alfabetização, definem suas opções e seus fazeres.

A pesquisa que apresento é parte de um estudo maior que vem sendo realizado desde 2001 por um grupo de pesquisadores, dentre eles mestrando, doutorando e alunos da graduação/PIBIC, coordenado por Santos, orientadora desta pesquisa, cujo objetivo é auxiliar na construção da história da alfabetização no Brasil, em Minas Gerais e especificamente nas regiões do Triângulo Mineiro, Pontal do Triângulo e Alto Paranaíba, sendo esta última a região a qual escolhi para viver, trabalhar e pesquisar.

Dessa forma este estudo tem como tema a alfabetização vivenciada na região do Alto Paranaíba, composta por 17 cidades de pequeno porte, sendo Patos

de Minas a maior, com uma população de 110 mil habitantes, configurando-se como uma referência social política e econômica para toda região.

O universo da investigação, objeto de estudo desta pesquisa, foi a análise das histórias de vida de 4 (quatro) alfabetizadores, escolhidos conforme os seguintes critérios: terem exercido a profissão de alfabetizar durante toda a trajetória docente; estarem aposentados, ou em final de carreira, para que pudéssemos registrar suas trajetórias de vida. Assim, pudemos construir os dados com o auxílio das narrativas de três alfabetizadoras e um alfabetizador. A opção por essa quantidade de colaboradores foi feita tendo em vista a faixa etária dos colaboradores, o período em que trabalharam como alfabetizadores, somados à responsabilidade e compromisso social de analisar as narrativas no seu contexto social, político, histórico e cultural. Além dessas razões, a mais significativa nesse contexto é a opção que fizemos por estudar história de vida, e essa por sua vez não se compromete com a quantidade de sujeitos ou dados coletados, e sim com a qualidade de análise dos dados revelados por cada alfabetizador.

Os alfabetizadores entrevistados, sujeitos desta pesquisa, foram denominados colaboradores e, através dos diálogos que estabelecemos com eles, foram convidados a rememorem suas trajetórias profissionais, singulares e coletivas da profissão, realizados em escolas públicas estaduais e municipais. Uma das alfabetizadoras atuou também em uma escola particular.

A alfabetizadora FERNANDES tem 52 anos de idade, é aposentada na rede pública estadual, após ter exercido a função de alfabetizar durante 25 anos. Após a aposentadoria, continuou como supervisora educacional das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual. O segundo entrevistado, SILVA, tem 82 (oitenta e dois anos), e está aposentado. VIEIRA, a terceira entrevistada, tem 59 anos. Lecionou em escolas públicas e numa escola particular. Um dado relevante é que, somando todos os anos trabalhados, essa colaboradora atuou 32 anos como alfabetizadora. Após aposentar na rede pública estadual continuou a alfabetizar numa escola particular, local em que também aposentou. Atualmente, é recepcionista no escritório de seu filho que é advogado. A quarta e última colaboradora, GONÇALVES, tem 54 anos, alfabetizou durante 26 anos na rede

municipal de Patos de Minas. Ao se aposentar tornou-se comerciante, sendo dona de uma loja de vestuário e acessórios femininos.

O contato com cada um foi intenso durante toda a realização da pesquisa, facilitado pela proximidade geográfica entre pesquisadora e colaboradores, e ocorreu informalmente, sempre que se fez necessário, o que nos possibilitou compreender inúmeros aspectos de suas narrativas como alfabetizadores.

A questão do gênero não foi opção para que os colaboradores participassem deste estudo. A escolha ocorreu de forma aleatória, mas demarcou mais uma vez a feminização da categoria que culturalmente atua no magistério, o número de mulheres não nos espanta, por essa profissão ter sido destinada a mulheres. Nesse sentido, a professora na sala de aula continua ser a “mãe”, a “tia”, a “babá”, a que cuida, educa e coordena o processo ensino/aprendizagem. Dentre os alfabetizadores entrevistados temos um do sexo masculino que exerceu a função de alfabetizador durante toda a sua vida. Fato inusitado, pois é muito difícil encontrarmos na carreira docente nas séries iniciais um homem que tenha dedicado tanto tempo à alfabetização.

A entrada de três deles na carreira foi em escolas da zona rural do município de Patos de Minas, e somente uma das colaboradoras iniciou sua trajetória docente na zona urbana. O trabalho de Huberman (1995) sobre os ciclos de vida profissional dos professores nos auxiliou a elucidar e compreender a questão do tempo, do lugar, dos saberes, das práticas, sob o ponto de vista da carreira docente. Nas narrativas dos alfabetizadores identificamos fases do ciclo que vão desde a entrada denominada tateamento, passando pela estabilização na carreira, no âmbito emocional, funcional e profissional, até o momento do distanciamento, do fim do ciclo profissional da área.

A nossa opção por trabalhar com a fonte oral levou-nos a considerar a memória na perspectiva de recordação, lembrança, nas reflexões sobre o campo da memória, situando-se como fundamento imprescindível nos depoimentos. Segundo Benjamim (1986), o narrador retira da experiência o que narra. Assim, os alfabetizadores, ao narrar suas histórias, retiraram de suas experiências o que

contaram e recorreram ao acervo de toda uma vida, que não inclui apenas as próprias experiências, mas, também, as dos outros.

No processo de construção dos dados, concordamos e nos respaldamos na afirmativa de Queiroz:

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 pendor de sua própria valorização, independente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador [...] A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador [...] (1988, p. 18-20).

Os procedimentos de coleta de dados que utilizamos podem ser descritos da seguinte forma: o primeiro contato com cada alfabetizador foi realizado via telefone. Durante a conversa explicamos em que consistiria a pesquisa, quais eram as nossas intenções e, também, quais eram as razões do convite para participarem da investigação. Nesse contato agendamos as datas para a realização das entrevistas.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, conversamos um pouco, informalmente, com o intuito de descontrair, sanar dúvidas, criar um clima favorável, tranquilizar sobre a forma de registro: o uso do gravador. Os colaboradores tomaram conhecimento do roteiro da entrevista previamente, pois não se tinha como objetivo pegá-los de surpresa, eles poderiam pensar antes e elaborar melhor as respostas quando a pergunta fosse feita. Após esses procedimentos preliminares demos início à gravação, partindo das perguntas que constam do roteiro, apresentadas nos documentos.

As interferências do pesquisador ao longo das narrativas orais foram mínimas, às vezes necessárias para esclarecer o que não havia sido entendido pelos colaboradores e melhorar a compreensão a respeito do que se perguntava.

A transcrição das entrevistas foi realizada por nós, por entendermos que seria uma forma de estabelecer uma interação mais significativa, pois o momento da transcrição é singular, aprendemos com o que perguntamos bem como com as narrativas dos alfabetizadores. Consideramos que a aproximação entre pesquisador e narrador possibilitou compreender melhor o papel de cada um na

pesquisa, pois ambos têm interesses diferentes neste estudo, o pesquisador precisa trazer as narrativas dos alfabetizadores para o centro dos debates educacionais na referida área de pesquisa.

Para apresentar este estudo, e o que foi revelado sobre as histórias de vidas dos alfabetizadores de Patos de Minas, optamos por organizá-lo em sete partes. Na primeira parte, apresentamos a introdução, com as intenções, inquietações e questionamentos que nos instigaram a realizar esta pesquisa, bem como a orientação metodológica pela qual fizemos opção.

Na segunda parte, está o capítulo I, o qual intitulamos: História Oral, Memória e Representação. Nele fizemos reflexões teóricas sobre essas áreas do conhecimento. No que diz respeito aos modos de alfabetização construídos pelos alfabetizadores, buscamos algumas concepções, que marcaram os procedimentos metodológicos nos últimos 30 anos. A memória foi trabalhada na perspectiva de lembrar as trajetórias vivenciadas com o processo de alfabetizar. 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 que os alfabetizadores foram construindo no cotidiano da sala de aula. Por meio de suas representações, buscamos entender que significados o ofício de ser alfabetizador teve e tem em suas vidas e no seu trabalho cotidiano com alunos nas escolas.

A terceira parte refere-se ao capítulo II, denominado Profissão Docente: História, Sujeitos e Identidade. Nele apresentamos quem são os alfabetizadores de Patos de Minas e como se constituíram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

O ofício de alfabetizar foi objeto de reflexão na quarta parte, compondo o capítulo III. A reflexão sobre a arte do fazer escolar nos ajudou a pensar, analisar e compreender os modos de alfabetização utilizados na escola, mais especificamente desvelamos as vitórias, as conquistas, ao longo de suas carreiras no trabalho de sala de aula. A quinta parte, o capítulo IV, apresenta as

considerações finais. Nelas, pontuamos o que nos foi possível descobrir neste estudo.

A sexta parte é constituída pelas referências bibliográficas. Relacionamos os autores e suas respectivas obras em que nos baseamos para a realização deste estudo.

Por fim, a sétima parte é composta de dois apêndices, que servem de ilustração do processo vivenciado na coleta de dados. O primeiro é o Termo de Cessão, que autoriza a publicação das entrevistas por parte dos alfabetizadores, o segundo traz o Roteiro de Entrevista que apresenta a proposta de diálogo do pesquisador com os alfabetizadores.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO

1.1- O CAMPO DA HISTÓRIA DE VIDA

Neste estudo buscamos investigar, através da história oral de vida, como os alfabetizadores se apropriaram de seus conhecimentos ao longo desses últimos trinta anos e que prática esses conhecimentos geraram. Interessou-nos a experiência pessoal e educacional de sujeitos que aturam em salas de Alfabetização desde 1970, período anterior à chegada do construtivismo no Brasil, até os dias atuais.

Dessa forma, abordamos as histórias de vida dos alfabetizadores. Mais do que um esclarecimento sobre profissão docente, as histórias de vida “[...] devem ser consideradas como um instrumento de reconstrução da identidade [...] a história de vida ordena acontecimentos que balizaram sua existência” (POLLAK, 1988, p. 13).

Recorremos, também, a alguns autores que têm tratado desse tema: Nóvoa (1992, 1995, 2002); Fonseca (2002); Kramer, (1993, 1996, 2003); Huberman (1995); Goodson (1995); Fontana (1995).

Atualmente, pode-se reconhecer três tendências nos estudos que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a Tradição Oral, a História Oral de Temática e a História Oral de Vida.

A primeira tendência refere-se aos estudos de *tradição oral*. Alguns autores têm tratado essa tendência como sendo a mesma coisa que história oral. Para Vansina (1985), as sociedades orais utilizam-se da fala como meio de

preservação de suas tradições, mitos, valores que são transmitidos de uma geração para outra. Dessa forma, as pesquisas de *tradição oral* atribuem ao grupo um valor maior que ao indivíduo em si, faz parte dessa tendência tudo aquilo que o coletivo considera importante para o funcionamento e a existência de uma determinada sociedade (SANTOS, 2001).

As credences populares, as festas folclóricas, a cultura, fazem parte de um conjunto de tradições que é transmitido de geração a geração pela memória oral. Isso exige do pesquisador uma participação mais submersa, no universo a ser pesquisado, pois ele observa a vida do grupo, o que vai além das entrevistas comuns.

A *história oral temática* privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinados temas. Neste caso, a utilização de fontes orais pelos pesquisadores parte pelo menos de dois pressupostos: primeiro, que o resgate do vivido, do experimentado, é um instrumento efetivo de recriação da realidade social. Em segundo lugar, constitui uma alternativa mais aberta, possibilitando às pessoas comuns terem não apenas um lugar na história, mas, sobretudo, um papel importante na produção do conhecimento (SANTOS, 2001).

Na *história oral de vida*, abordagem escolhida para realizar este estudo, as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Nessa tendência, as falas dão relevância às vivências e às representações individuais. As experiências do sujeito entrevistado e sua trajetória profissional são lembradas e registradas a partir do encontro do narrador e pesquisador. A *história oral de vida* constitui-se uma possibilidade de transmissão da experiência via memória dos entrevistados. A história oral de vida, segundo Bom Meihy é “[...] o retrato oficial do depoente” (1996, p. 45). A narrativa sobre sua própria vida, por isso, sua marca principal é a subjetividade.

O primeiro trabalho nessa abordagem metodológica, voltada à temática da docência, foi uma pesquisa sociológica desenvolvida junto ao CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP- São Paulo), “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo”,

por Zeila Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca (1988). Estes pesquisadores entrevistaram professores, utilizando a história oral de vida, e tiveram como propósito tratar dos problemas educacionais na zona rural de São Paulo, na Primeira República, numa perspectiva histórico-sociológica. Buscaram esclarecer pontos obscuros nas pesquisas sobre a Educação Paulista, através de informações resgatadas pela memória de velhos professores.

A bibliografia em torno dessa abordagem metodológica é heterogênea, vinda de variados campos do saber, muitas vezes com objetivos e metodologias diferentes. Apesar da diversidade dos caminhos, foi possível encontrar o que tanto procuramos, histórias de alfabetizadores, recuperando seu percurso pessoal e profissional.

Conforme Nóvoa (1995), as diversas abordagens (auto)biográficas, produzidas no âmbito da profissão docente, dificultam a categorização dos estudos centrados nas histórias de vida dos professores. Esse autor propõe uma categorização baseada nos objetivos e nas dimensões que cada uma das abordagens privilegia, agrupando nove tipos de estudos que, embora se constituam como importantes para a compreensão da identidade profissional, não devem constituir-se em “categorias exclusivas” (1995, p.20).

No que se refere à categoria referente aos objetivos, pode-se dizer que a categorização apresentada por Nóvoa (1995) abrange a pesquisa, ou seja, a produção do conhecimento, a formação do professor e a pesquisa relacionada à formação. Assim, os alfabetizadores são considerados como “objetos” da investigação, “sujeitos” da formação e “atores” da investigação-formação. Em relação à categoria dimensão, propõe abranger, em relação ao professor, a pessoa, as práticas e a profissão. A partir da pesquisa, o autor enfoca os nove tipos de objetivos como a seguir:

1- Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* pessoa do professor:

Esses estudos, que tomam como referência a pessoa do professor, exprimem-se: numa perspectiva sociológica, normalmente baseada em metodologias de “história oral”, ou em “memórias escritas”; numa perspectiva

psicológica mais preocupada com os problemas de saúde mental e de estresse, ou com fases e etapas da vida pessoal dos professores (NÓVOA, 1995, p. 21).

2- Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* práticas dos professores:

Manifestando também uma preocupação essencialmente investigativa, esse tipo de estudo procura compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições dos professores. Goodson é um autor de referência nesse domínio, pois grande parte do seu trabalho sobre história de vida é portadora de uma reflexão essencial sobre o desenvolvimento curricular. Algumas investigações que incidem sobre os “diários da classe” ou sobre “saberes pedagógicos” dos professores podem também integrar-se nessa categoria (NÓVOA, 1995, p. 21).

3- Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* profissão de professor:

O autor de referência nesse campo é, sem dúvida, Huberman que, ao longo de vários anos, estudou os ciclos de vida profissional dos professores. Outros estudos revelam preocupações idênticas, mobilizando as (auto)biografias dos professores para produzir um conhecimento renovado sobre a profissão docente. A esse propósito, é possível evocar ainda as análises que incidem sobre as condições de exercício da profissão docente, nomeadamente no plano institucional (NÓVOA, 1995, p. 21).

4- Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* pessoa do professor:

Incluem-se nessa categoria práticas de formação de professores que se organizaram primordialmente envolvendo a problemática do desenvolvimento pessoal. Trata-se, como é óbvio, mais de experiências que valorizam as dinâmicas de autoformação, a partir da análise de materiais tão distintos como o “curriculum vitae” ou as biografias profissionais. No âmbito do ensino, o movimento sócio-educativo das histórias de vida exprime-se, em grande medida, nas tendências para (re)centrar a formação de professores na pessoa do professor (NÓVOA, 1995, p. 21-22).

5- Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* práticas dos professores:

Trata-se de dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através da estratégia de várias narrativas orais, relatos escritos, dentre outros, tendo como objetivo produzir uma reflexão autoformadora. Algumas dessas experiências tendem à reformulação de projetos de intervenção profissional ao nível dos discursos e das práticas (NÓVOA, 1995, p. 22).

6- Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* profissão de professor:

Importa considerar neste item as iniciativas mais institucionais, desenvolvidas no âmbito da formação de professores. É o caso, por exemplo, das experiências realizadas no contexto da formação inicial, dos primeiros anos de exercício profissional, ou da formação contínua. Também é possível integrar nessa categoria práticas alternativas de avaliação dos professores que encerram uma dimensão autoformativa (NÓVOA, 1995, p. 22).

7- Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação formação *versus* pessoa do professor:

Finalmente, há um conjunto de iniciativas em que os profissionais são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de “objetos” e de “sujeitos” da investigação. As correntes das biografias educativas terão sido, porventura, as que levaram mais longe essa lógica de co-produção. Os autores citados como referência foram (PINEAU, 1983, 1987); (NIAS, 1989); (NÓVOA, 1995).

8- Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação *versus* práticas dos professores:

Evocam-se neste item as experiências autobiográficas que têm como foco a mudança das práticas dos professores. Muitas destas aproximações incidem diretamente sobre a problemática da inovação, baseando-se em dispositivos de investigação-ação colaborativa ou em grupos de formação-ação participada (NÓVOA, 1995, p. 22-23).

9- Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação formação *versus* profissão do professor:

Finalmente, deparamo-nos com uma utilização das abordagens biográficas que apontam no sentido da transformação da profissão docente. Expressam-se aqui alguns dos aspectos anteriormente citados, mas a sua operacionalização é feita na perspectiva de os professores se assumirem como profissionais dotados de largas margens de autonomia: dar voz aos professores; redação de diários e desenvolvimento profissional; condições de trabalho e de desenvolvimento dos professores; as identidades profissionais; a responsabilidade da mudança como base para o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, p. 23).

Ainda para (NÓVOA, 1995), essa categorização é incompleta, mas aponta a variedade de interesses que giram em torno da utilização das histórias de vida. Assim, ressalta o autor sobre a possibilidade de produzir um novo conhecimento distinto do saber especializado sobre professores como um desafio intelectual estimulante (p. 24).

A opção por estudar a história oral de vida de alfabetizadores do Município de Patos de Minas – Minas Gerais – tem o intuito, assim como as pesquisas realizadas por Santos (2001), “[...] de colocá-los no centro dos estudos e pesquisas histórico-educacionais”. Essa decisão é, também, resultado da nossa compreensão de sociedade, mundo e homem, trazendo este último para o centro das pesquisas dessa área.

O homem é o universal singular. Pela sua Práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva [...]. Se nós somos, se todo indivíduo é a representação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRAROTI, IN: NÓVOA, 1988, p. 26).

Trata-se de valorizar as experiências de vida de uma pessoa, relatadas por meio de narrativas, pois nesta modalidade de pesquisa as falas dão relevância às vivências e às representações individuais. As narrativas dos sujeitos desta pesquisa revelam aspectos do universo dos 4 (quatro) alfabetizadores de Patos de Minas.

A construção e reconstrução do passado foram importantes para avaliar o papel social de cada indivíduo, inclusive do alfabetizador, uma vez que esse papel se transforma, conforme as mudanças que vão ocorrendo na sociedade na área da informação e da tecnologia. Envolveram o eu pessoal e o eu profissional, não se sabendo ao certo qual o eu que se distinguiu mais, mesmo porque a subjetividade é inerente ao ser humano e não pode ser ignorada na formação do professor. Cada um demanda certo tempo para se transformar no que é como pessoa.

A utilização da história oral de vida representou uma possibilidade e uma oportunidade de abordar qualitativamente os problemas educacionais a partir das narrativas dos alfabetizadores. Pois a evidência das narrativas orais pode auxiliar na elucidação os silêncios e das deficiências na documentação escrita nessa área.

As fontes orais representam uma possibilidade real de troca de experiências, de diálogo, de registro, de preservação e crítica da prática docente. Nesse sentido, constituem-se, assim, no procedimento metodológico desta pesquisa, em um espaço e um tempo em que pesquisador e sujeito trocam saberes e aprendem nas tramas da experiência.

Trata-se, portanto, de um estudo que visa a produzir um outro conhecimento, não especificamente sobre como se alfabetiza, ou sobre o alfabetizador, mas sobre como e o que é ser alfabetizador em Patos de Minas.

Esperamos que esta investigação possa trazer contribuições para o processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores. Dessa forma, o estudo sinaliza para a adequação do currículo do curso de pedagogia, como também dos cursos de formação continuada e, assim, fornecer subsídios teóricos e práticos aos alfabetizadores, instrumentalizando-os para que realizem uma prática de alfabetização adequada ao contexto da escola, da criança, do jovem e do adulto reais, não imaginários.

Inseridos na categorização de histórias de vida realizado os estudos de Huberman (1995), citados anteriormente, reportam-se à categoria de investigação *versus* profissão do professor e são aqui abordadas com maior profundidade porque serão utilizados como um dos subsídios para a análise das histórias de vida obtidas dos alfabetizadores.

O teórico francês Huberman (1995) trabalhou com as histórias de vida, enfatizando o ciclo de vida profissional de professores sob a perspectiva da carreira docente. Nesse sentido esse estudo serviu como subsídio para análise das histórias de vida que obtemos junto aos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Esse pesquisador considera que esse tipo de pesquisa vem das proposições dos indivíduos sobre os fatos e não dos fatos em si. É um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das suas representações.

Um dos aspectos levantados por Huberman (1995) é a relação que se verifica entre as representações e as ações do indivíduo em contextos precisos, como a instituição escolar; outro é como as pessoas analisam um mesmo momento da sua carreira ao passar dos anos. Sinaliza, também, sobre outra situação a ser observada, que consiste em ouvir a pessoa que fala: “É evidente que a pessoa que mais sabe sobre sua trajetória profissional é a que a viveu” (HUBERMAN, 1995, p.38). Em relação à questão do ciclo, esse mesmo autor afirma que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (p.38). Portanto, não segue uma linearidade. Uma fase prepara a subsequente, mas não pode determinar a sua seqüência. Para o autor, as fases da carreira de ensino são as seguintes:

A primeira fase é a da entrada na carreira, dois a três primeiros anos de ensino, em que a literatura pertinente fala de um estágio de sobrevivência e de descoberta. O que se pode caracterizar respectivamente como: “choque do real”, o confronto inicial com a complexidade da profissão; em contrapartida a “descoberta” revela o entusiasmo, o sentimento de ter responsabilidade, de se sentir colega de profissão num corpo de profissionais. Segue-se a fase da estabilização no ensino, significando uma escolha subjetiva, em que há um comprometimento definitivo com a profissão. A pessoa passa a ser professor, não necessariamente para sempre, no mínimo, de oito a dez anos de exercício na profissão. Colocadas na situação de efetivas, afirmam-se perante os colegas com mais experiências e, sobretudo, perante as autoridades. A estabilização proporciona um sentimento de “competência” pedagógica crescente.

Na fase da diversificação os professores, uma vez estabilizados, encontram-se em condições de questionar o sistema. Nessa fase das suas carreiras teriam mais motivação, mais dinamismo, empenhados nas comissões de reforma que surgem nas escolas. O professor busca novos desafios e estímulos e apresenta receio de cair na rotina.

O pôr-se em questão representa uma fase em que o professor se questiona, mas de modo diversificado. Há uma diversidade de sintomas, dentre eles citamos a sensação de rotina, a crise existencial. Essas questões não podem ser generalizadas, pois há influências de vários aspectos tais como as condições de trabalho na escola, que podem contribuir para aumentar ou diminuir a monotonia. Há indicações de que o questionamento não acontece no mesmo período de vida entre homens e mulheres, ou melhor, para os primeiros inicia-se aos trinta e seis anos e pode durar até cinquenta e cinco anos, mas para as mulheres este período chega mais tarde, por volta dos trinta e nove aos quarenta e cinco anos.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, conforme descrições feitas por Peterson (1995, p.44), nesse grupo etário, entre os quarenta e cinco a cinquenta e cinco anos, iniciam-se as lamentações do período de ativismo. Mas, em contrapartida esses professores demonstram uma “grande serenidade” e uma atitude mais tolerante em sala de aula, porém, há um distanciamento entre eles e os alunos, apresentando menos sensibilidade, ou vulnerabilidade à avaliação dos outros. No estudo de Prick (1986, p.44), a questão passa, igualmente, pela “reconciliação” entre o eu ideal e o eu real.

De um modo geral, na faixa etária entre cinquenta e sessenta anos, na fase do conservantismo e lamentações, conforme as investigações psicológicas encontradas na literatura pertinente, os professores se caracterizam por serem mais dogmáticos, mais rígidos, apresentando resistência às inovações.

Outra questão a considerar é o cuidado em analisar pontos comuns entre os sujeitos da pesquisa. No presente estudo optamos pela profissão docente: de alfabetizadores, e pela região geográfica: cidade de Patos de Minas-MG.

Procuramos abranger docentes com 25 anos, ou mais, de experiência na alfabetização, que tiveram diferentes experiências em instituições e acontecimentos históricos diferentes.

A última fase apresentada de Huberman é a do desinvestimento. A postura das pessoas é até certo ponto positiva, pois libertam-se do investimento do trabalho, dedicando mais tempo a si mesmas, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social. Outros estudos analisados por Huberman (1995) sinalizam que algumas pessoas, não alcançando seus objetivos, desinvestem da carreira, ou, desiludidos com os resultados esperados, canalizam suas energias para outras situações.

Nesse sentido, é relevante considerar que os percursos de vivências, as histórias vividas e construídas, marcam significativamente o exercício da profissão, constituindo-se na própria identidade do ser professor. De outro modo: as questões que dão significado à vida dos professores apresentam-se irrevogavelmente associadas às suas práticas.

Podemos afirmar, baseando-nos nessas reflexões, que uma compreensão da profissionalidade da docência é mais consistente quando a voz do professor é ouvida. É nessa perspectiva que podemos considerar a seguinte afirmação de Goodson:

[...] o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado a prática. É como o professor *fosse* a sua própria prática [...] o que afirma, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor* [...] necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (IN: NÒVOA, 8-69, aspas e grifo do autor).

Estamos defendendo que o conhecimento sobre a vida dos professores é importante para as investigações e estudos no campo da educação. Para nós, no âmbito desta pesquisa, conhecer a vida dos alfabetizadores de Patos de Minas torna-se fator imprescindível para o entendimento do processo de alfabetização desse município. Mesmo porque estamos convencidos de que, à medida que se tornaram alfabetizadores, comprometeram a totalidade de seus “eus” no exercício

a profissão, se equilibrando entre os conflitos, as tensões, os valores pessoais e as responsabilidades profissionais. Dessa forma, muitos são os fatores que envolveram e os envolvem, como afirma Holly (In NÓVOA, 1992):

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (p. 82).

Essa investigadora nos incita a admitir que nas diversas vozes dos alfabetizadores há diversos “egos”, o que nos leva a compreender a existência de múltiplas vozes e múltiplos “eus” no processo de alfabetização delineado pelos colaboradores deste estudo. Mais ainda: escutá-los nos ajudou a compreender a realidade a partir de como eles próprios se vêem na ligação que estabeleceram com o ato de ensinar e na vivência com seus pares. Enfim, a compreensão de suas identidades nos leva a compreender, também, como fizeram educação, como alfabetizaram, pois,

A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade [...] constitui também a apropriação subjectiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (MOITA, In: NÓVOA, 1992, p. 115).

Esta citação nos mostra até que ponto o fazer docente e a direção que os professores dão a esse fazer podem ser entendidos por meio de histórias de vida. Leva-nos também a crer na intrínseca relação existente entre as experiências de vida e o meio sociocultural em que os docentes realizam seu trabalho e dão sentido aos seus “eus”. Assim, se não podemos separar o ser-professor do ser-pessoa, podemos afirmar que a identidade profissional

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do

grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MOITA, In: NÓVOA, 1992, p. 118).

Nessa perspectiva, entendemos que as narrativas dos alfabetizadores, sujeitos históricos deste estudo, permitiram-nos delinear contornos a respeito de suas identidades profissionais e descobrir como, efetivamente, realizaram a alfabetização ao longo de suas carreiras docentes.

1.2- O CAMPO DA MEMÓRIA

Ao trabalhar, neste estudo, com histórias de vida, necessariamente trabalhamos com a memória dos narradores, porque eles retomam as lembranças do seu passado, próximo ou distante, reinterpretando momentos de suas vidas e de suas carreiras profissionais. Assim, investigamos produções nessa área, na perspectiva das ciências sociais. Optamos por trabalhar com autores como: Bosi (1998); Halbwachs (1990); Benjamim (1986); Catani (2003); Fonseca (2002). A referência bibliográfica não se esgota com estes autores, mas os mesmos foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Halbwachs (1990) foi um dos pioneiros da discussão no campo das ciências sociais, da memória individual e memória coletiva. Segundo esse autor quando várias pessoas lembram de uma certa circunstância que ocorreu com elas há algum tempo, certamente, cada uma delas apresentará uma versão diferente, não uniforme. Isso se justifica porque não há mais uma situação real, no momento, para representar. Afirmar, ainda, que nossas lembranças permanecem coletivas, Halbwachs (1990, p. 26), porque as partilhamos com outros sujeitos que também viveram conosco. Pertencemos a vários grupos e nossas lembranças saltam de um grupo para outro: “Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo” (p.27). Para que uma lembrança seja reconstruída em nossa memória é necessário que tenhamos algum traço de identidade dela dentro de nós, como uma semente, caso contrário não conseguiremos reconstruir o que pretendemos.

Assim, para Halbwachs (1990), a memória coletiva tira sua força e duração de um grupo de sujeitos, uma vez que cada um deles tem suas lembranças. As lembranças não serão as mesmas que aparecerão em cada membro do grupo. Nessa perspectiva, esse autor afirma que podemos considerar a memória individual como o ponto de vista de cada um sobre a memória coletiva, e esse ponto de vista muda de acordo com o lugar que ocupamos e que esse mesmo lugar muda de acordo com as relações que mantemos em outros contextos.

Como podemos compreender, essa unidade se converte numa multiplicidade, haja vista a complexidade de combinações a que a memória individual está sujeita: “[...] um estado pessoal revela assim a complexidade da combinação de onde saiu” (HALBWACHS, 1990, p. 15).

Halbwachs (1990, p. 53) apresenta uma visão otimista em relação à memória coletiva. É preciso considerar, no entanto que o grupo social constrói a sua memória perante a sociedade, mas a memória coletiva do grupo, para existir, depende das memórias individuais dos seus membros de pertencimento.

Dessa forma, somos sujeitos singulares no universal, como afirma Ferrarotti (in: NÓVOA, 1993). Seguindo o pensamento desse autor, entendemos 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 se configura como “[...] o espaço onde ocorre a síntese das práticas sociais de seus membros” (KRAMER e 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:

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! (2002, p. 101).

O mais importante a considerar neste estudo não é a quantidade de pessoas entrevistadas que narraram suas histórias. Adquire maior relevância as informações dos alfabetizadores, pois “As narrativas revelam que: [...] 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, 2002, p. 100).

A partir das entrevistas realizadas e da revisão bibliográfica, realizamos uma análise de como cada alfabetizador se apropriou dos conhecimentos referentes ao processo da alfabetização, através de suas respostas e das mensagens implícitas e “não ditas”.

Fonseca (2002), fornece subsídios para a compreensão desses aspectos, pois “[...] as narrativas construídas pelos sujeitos ensejam múltiplas leituras, possibilitando [...] interpretações, reflexões sobre aquilo que os narradores contaram [...]” (p. 86). Entendemos, assim, que através de suas narrativas, tendo a memória como suporte, desvelamos as histórias de vidas dos alfabetizadores.

Benjamim (1985) tem sido utilizado como fonte de inspiração e encorajamento para muitos pesquisadores que estão trilhando o caminho da história oral. Segundo ele “[...] não se percebeu até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução” (p. 210).

Nesse sentido, foi importante respeitar os alfabetizadores, sujeitos deste estudo, suas lembranças, posições, explicações e, sobretudo, pela autoridade dos mesmos sobre o que deve ou não ser conservado.

Acreditamos que, em muitos momentos, os posicionamentos dos alfabetizadores, ou seus relatos, podem ter sofrido a influência da situação de pesquisa, como a presença da entrevistadora e a gravação das entrevistas. Entretanto, o conjunto de dados coletados capta a linha de pensamento dos

alfabetizadores, pois afirma Halbwachs (1990) "[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva" (p.51). Apesar de relatarmos fatos da sala de aula, opiniões e sua trajetória pessoal e profissional, caso houvesse diferença entre o relatado e o acontecido em situações não acompanhadas na pesquisa, isso poderia, segundo Zalbaza "[...] alterar a natureza objetiva dos fatos, mas não o pensamento dos professores sobre os fatos" (Zalbaza, 1994, p.188), que é o que aqui se estudou.

As pesquisas no Brasil que utilizaram como abordagem metodológica a história oral de vida, estão de alguma forma ligadas aos estudos de memória desenvolvidos pela Psicologia Social. Muitas pesquisas tiveram como referência o conceito de contexto e função social da memória, desenvolvido pela professora Bosi (1983), apoiada em Halbwachs. Nessa perspectiva, "[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo" (BOSI, 1983, p.14).

O processo de recordação é construtivo e depende da situação presente. Para Bosi (1983), "Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho" (p.37).

Halbwachs (1990), afirma que

[...] a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto (p.51).

O registro das histórias permitiu uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão, não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstruíram suas experiências passadas. Para Portelli (1995),

[...] a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forçadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. As fontes

orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (p.6-8).

Kenski (1995), analisando o pensamento de Benjamim sobre a memória, afirma que

[...] na recuperação da memória, as condições dadas são as do momento presente. A lembrança não se encontra bloqueada e fechada na pureza original com que os fatos se deram. Ao contrário, Benjamim considera que um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. [...] A memória, nesse sentido, é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito presente (p.146).

O processo de realização das entrevistas foi entendido nesta pesquisa como um trabalho aberto e sujeito a mudanças. Cada entrevista foi, sem dúvida, uma nova experiência, um encontro ímpar e desafiador. O respeito pelo narrado foi passado para o entrevistado em cada novo encontro, junto à curiosidade em querer descobrir e desvendar o desconhecido. Procuramos observar detalhes, valorizando o alfabetizador como uma pessoa que tinha um conhecimento e era dono de uma experiência valiosa para outros alfabetizadores.

Bosi (1983), coloca-nos a possibilidade de clarear e humanizar o presente, pela troca de experiências. Para ela é preciso conservar a arte de narrar, esta forma primitiva de comunicação, como define Benjamim (1985, p.201). Isso pressupõe uma interação entre o sujeito que narra e o ouvinte, pois, segundo ele, "[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes".

Trata-se de um processo onde o narrador é o sujeito, personagem da história e o narrar, o registro; a passagem do oral para o escrito, faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador/ouvinte. Pela história oral de vida, um mundo de vivências, contradições, projetos que não vingaram, pode chegar até nós, não como realmente existiram, mas como foram experimentados e como, hoje, são vistos retrospectivamente. O que nos interessa nesta pesquisa é a significação e representação das narrativas dos alfabetizadores.

1.3- O CAMPO DA REPRESENTAÇÃO

Esta investigação preocupa-se, também, em situar quais são as representações dos alfabetizadores entrevistados a respeito da prática de alfabetizar, bem como que significados estas representações tiveram no seu fazer pedagógico em sala de aula. Portanto, enfocaremos alguns conceitos de representação que consideramos pertinentes para este estudo.

A representação será abordada tendo como discussão os conceitos de Lefebvre (1983); Chartier (1988); Penin (2003); Fontana (1995); Certeau (2003).

De acordo com Lefebvre (1988),

[...] representações são práticas culturais, isto é estratégias de pensar a realidade e construí-la; a preocupação centra-se no próprio sujeito e desta perspectiva o entendimento de representação é o de algo formado na imbricação entre as representações chamadas “sociais” e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos (p.19).

Do ponto de vista de Chartier (1983) as representações são “[...] contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo na escala social” (p.20). Portanto, as representações sociais ou representações coletivas têm uma existência no social independente de cada sujeito particular.

Penin (2003) entende que

[...] representação é algo formado na imbricação entre as representações “sociais” e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos.[...] o interesse da sua pesquisa centra-se no modo como essas representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, com base em sua vivência, elaboram-nas e reagem às mesmas (p.32).

Nesse sentido a representação é construída nas relações sociais que o sujeito estabelece na sua experiência pessoal, e não somente nas suas representações organizadas. Esse entendimento nos permite afirmar que nas

relações sociais que estabelecemos podemos introduzir novos elementos, nelas interferindo.

Para Perrenoud (1993) “as competências são indissociavelmente teóricas e práticas” (p. 178) e são criadas, no caso do alfabetizador, em seu processo de desenvolvimento profissional, quando constrói uma teoria da prática, ou seja, um processo de constante revisão sobre a sua prática, que mobilize os conhecimentos acadêmicos de que dispõe, mas também a experiência vivenciada, a fim de que recrie sua prática no processo de transposição didática.

Perrenoud concebe, portanto, que o tipo de formação é constitutivo da natureza das competências esperadas no nosso caso específico do alfabetizador na prática e, mais ainda, da relação reflexiva, ativa e assumida do profissional com seus saberes e saber-fazer.

Dessa forma a prática docente mobiliza as representações do alfabetizador, seus saberes científicos, seus saberes práticos, seus valores, suas crenças quando ele é capaz de mobilizá-los na ação. “As representações, por muito fundadas e sofisticadas que sejam, não têm nenhum impacto sobre as práticas se o actor não dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação” (PERRENOUD, 1993, p.179), ou seja, combinar os saberes científicos e formais com os saberes intuitivos, transpor a teoria, utilizar esquemas de ação, ou o *habitus*, que muitas vezes escapa à nossa consciência. “Nisso reside a verdadeira articulação entre teoria e prática, entre representação do mundo e acção” (p.179). Para formar o alfabetizador dever-se-ia desenvolver melhor uma teoria da prática, e levar em consideração que essa formação é, necessariamente, uma “formação global da pessoa”.

Com o registro das histórias orais, dos testemunhos de diferentes alfabetizadores, analisei as mudanças ocorridas nos processos de apropriação do conhecimento acumulado ao longo dos anos de formação e constituição da carreira docente, as práticas de alfabetização. Esses registros possibilitaram investigar o movimento do pensamento e o ofício dos alfabetizadores, o modo como, hoje, interpretam as ações, as mudanças ocorridas na maneira de

alfabetizar, no processo de formação e na constituição da carreira docente no Brasil.

Diante dos caminhos diversos, que abordam a formação e experiências dos professores, a opção pela história oral está fundamentada nos estudos e reflexões desta área. O registro das histórias dos alfabetizadores, suas maneiras de ser e ensinar, encontra-se, sem dúvida, num “campo movediço” em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias.

Hoje é possível encontrar no meio acadêmico um reconhecimento da necessidade de registrar as histórias dos alfabetizadores. Nessa perspectiva, a opção pela história oral representou uma possibilidade concreta de pesquisa, no próprio campo da historiografia. Do mesmo modo, as investigações pedagógicas, que até pouco tempo insistiam em estudar a educação, a escola e o currículo, ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do entendimento de uma questão óbvia: não há educação ou ensino sem professor, e o professor é uma pessoa.

Fazer história oral de alfabetizadores consistiu numa tentativa de produzir interpretações das narrações, nas quais os alfabetizadores que ensinaram crianças em Patos de Minas, interior de Minas Gerais, explicitaram e atribuíram diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

Para Fonseca (1996) o importante neste tipo de estudo é:

Primeiramente, é preciso clarificar as obrigações éticas que envolvem o trabalho. E, em segundo lugar, é necessário deixar claro para a Academia, que julga, e para o leitor os procedimentos utilizados para se chegar ao texto final de cada história. Isto evita, a meu ver, críticas e preconceitos em relação à História Oral, além de permitir ao leitor conhecer o processo de construção do trabalho, seus bastidores e o contexto geral da produção (p.57).

As pesquisas que abordam a história oral, valorizando a vida do sujeito, dizem respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa nos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado. Nesse campo, há, especialmente, uma ênfase nos

estudos que procuram dar voz, como afirma Thompson (1998), aos sujeitos considerados excluídos da História (negros, mulheres, judeus, índios etc.).

Segundo Chartier (1990, p.16-17), cada pessoa tem sua maneira particular de constituir e delimitar um campo; expressa, explicitamente ou não, uma representação de sua totalidade, do lugar que se pretende ocupar e do que deve ser deixado ou recusado às outras maneiras de fazê-lo. As representações do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, o que torna necessário relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza, e compreender as lutas travadas no campo intelectual como lutas de representações.

Para Fonseca (1996), a leitura do conjunto de obras produzidas por Bom Meihy, relativas à investigação pedagógica e historiográfica, cruzou diversos campos do saber que se ocupam do registro da experiência humana. Reavivando na pesquisadora a crença na viabilidade da história oral como alternativa capaz de redimensionar estudos e projetos. Para ela, trata-se de uma das formas mais apropriadas para rever e propor estudos na área de formação de professores: “As fontes escritas e visuais, em geral, são restritivas, ou escassas, não permitem registrar certas faces da historicidade das produções, das mudanças, a vida, a ação dos sujeitos produtores” (p.40).

A pesquisa em educação e a própria prática educativa têm apresentado, já há algum tempo, a convicção da necessidade de romper com a tradição positivista de ciência e de adotar propostas alternativas. Vemos progressivamente a opção por métodos qualitativos de pesquisa e ensino, e a busca de novos parâmetros que embasem a análise, a interpretação e a ação educativa em uma perspectiva crítica. Entretanto, muitas vezes, apesar da adoção de um construto e um vocabulário teórico afinado com as teorias críticas vigentes, tanto pesquisadores quanto alfabetizadores ainda se apresentam imersos na tradição. A seriedade dessa questão reside em que, muitas vezes,

[...] alguns construtos teóricos, dos quais se vêm lançando mão para desmistificar o real e chegar o mais próximo de seu verdadeiro sentido-por estarem sendo usados indiscriminada e acriticamente, reproduzindo um modismo, paradoxalmente

transformam-se eles próprios em elementos mistificados e mistificadores (COSTA, 1994, p.16-17).

O que se pode afirmar é que alguns pesquisadores, apesar de utilizarem uma linguagem e um posicionamento teórico crítico, revelam uma conduta positivista, que é a de tentar encaixar a realidade em um modelo. Se a verdade está dada de antemão e o que se faz é buscar evidências para sua comprovação, não importando que flexões ou pressões precisem ser impostas à realidade para que ela corresponda ao esperado, mantém-se o dualismo empirista entre sujeito e objeto. Não é possível atermo-nos a uma análise reducionista de toda a problemática que envolve o alfabetizador, tentando identificar uma única dimensão dos problemas vividos por ele. Temos vivenciado uma oscilação entre, de um lado, um reducionismo psicológico, que justifica quaisquer anomalias ocorridas na prática e no espaço educacional do alfabetizador por um viés individualista e interno, abstraindo as características sociais, culturais e históricas desse fenômeno, o que nos leva a culpar, muitas vezes erroneamente, o alfabetizador pela incompetência no ensino e o aluno por sua dificuldade de aprendizagem. De outro lado, numa tentativa de nos livrar desse reducionismo, uma tendência, mais ampla no nível sociológico, que acaba por generalizar o comportamento humano e as teorias e ações educativas, o que nos leva a desprezar o individual, o local, o contextual de cada situação, e a observar a escola e seus sujeitos como pré-determinados pela voraz lógica social, política e econômica.

CAPÍTULO II

PROFISSÃO DOCENTE: HISTÓRIA, SUJEITOS E IDENTIDADE

Este capítulo foi estruturado em três partes que estabelecem entre si uma comunicação extremamente significativa para a pesquisa que ora se apresenta. Inicialmente, buscamos elucidar a história da profissão docente, contextualizando o surgimento do alfabetizador. Em seguida apresentamos quem são e o que fazem atualmente os alfabetizadores de Patos de Minas, delineando o perfil de cada um dos colaboradores desta investigação. Finalizamos, refletindo sobre a identidade do sujeito que alfabetiza, o docente.

2.1-O PROCESSO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE

Ao tratar, nesta investigação, do processo histórico da profissão docente e, conseqüentemente, da formação do alfabetizador, o aspecto relacionado à profissionalidade foi enfocado porque, quando nos referimos ao professor, falamos de um profissional que apresenta características peculiares e inerentes à sua profissão. Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Sacristán (1995), ao definir a profissionalidade do professor, afirma que “não é um conceito simples, está em constante elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar”.

“O ensino é uma prática social, pois a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). A atividade do docente é uma prática social e, por isso, reflete a cultura e o contexto social dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ainda sobre o assunto, nos reportamo-nos ao trabalho de Popkewitz (1997). O autor faz uma análise do significado da palavra profissão dentro do contexto educacional. Sacristán (1995) e Popkewitz (1997) afirmam que profissão é uma palavra de construção social e, sendo assim, o conceito muda de acordo com as condições em que as pessoas a utilizam.

Segundo Popkewitz (1997), a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão. Contudo, esse tipo ideal tem uma frágil base de sustentação, “[...] na medida em que ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões” (p. 39).

Esse mesmo autor afirma que essas características, associadas a determinadas atividades, são mitos que legitimam o poder instituído e a autoridade. Exemplifica ao citar o poder do sistema jurídico e a autoridade centrada nos médicos na sociedade americana.

Em relação aos professores, o autor concorda com a seguinte retórica oficial disseminada nos Estados Unidos da América – EUA: os professores deveriam realizar suas atividades com autonomia, integridade e responsabilidade, visto que a afirmativa pode ser importante no quadro de reestruturação do sistema educativo.

É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implantação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores (POPKEWITZ, 1997, p 40).

As reformas educacionais realizadas nos Estados Unidos da América – EUA – até os dias atuais têm reduzido a responsabilidade dos professores, pois, uma vez mais, formas de controle hierárquicas foram implementadas.

Constatamos que no Brasil situação similar vem ocorrendo, porque algumas categorias profissionais legitimam o poder nas instituições e na sociedade, mas outras não possuem um estatuto próprio e sofrem o desprestígio que isso acarreta. No caso da profissão docente no nosso país, verificamos que a mesma acaba por não ter a autonomia que é peculiar a cada profissão. Destacamos, novamente, as afirmações de Sacristán (1995) e Popkewitz (1997) no sentido de que a profissão é social e historicamente construída, e a falta de autonomia resulta das implicações sociais e históricas construídas em torno da carreira docente.

Acreditamos que a questão histórica é importante para a compreensão e o significado da profissão docente hoje. A partir de uma análise do processo histórico de profissionalização do professor em Portugal, Nóvoa (1995) apresenta uma série de fatos que elucidam, em parte, o lugar que o professor alcançou hoje. A gênese da profissão docente, segundo esse autor, tem lugar no seio de congregações religiosas jesuítas e oratorianos, verdadeiras congregações docentes, que dominaram o conhecimento nos séculos XVII e XVIII. No processo de estatização do ensino, com a substituição de professores religiosos por leigos, o modelo do docente leigo continuou próximo ao do padre, portanto, houve um enquadramento estatal que instituiu os professores como corpo profissional.

O final do século XVIII é um período relevante na história da educação e da profissão docente na Europa. Foi nessa época que surgiram as primeiras preocupações com a profissão do professor, dentre elas a proibição de lecionar sem licença ou autorização do Estado. Esse documento constituiu um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, e foi um fator primordial no processo de profissionalização, pois começava, assim, a delinear a carreira do professor e suas funções.

Naquele momento a escola se impunha como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passaram a ocupar uma posição estratégica

no percurso de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: eles assumiram o papel de agentes culturais e políticos. Ao assumir a tarefa de promover o valor da educação, criaram condições para a valorização das suas funções.

No século XIX, a expansão escolar acentou-se sob a pressão de uma procura social: a instrução era sinônimo de superioridade social. Reivindicações socioprofissionais docentes foram realizadas: institucionalização de uma formação específica, especializada e longa.

Em pleno século XIX deu-se a criação de instituições de formação com o surgimento da Escola Normal, que contribuiu para a profissionalização dos professores, abriu espaço para a elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Nóvoa (1995) entende que houve nesse período a produção de uma cultura da profissão docente:

Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (p. 18).

A segunda metade do século XIX foi um momento para compreender a ambigüidade do estatuto dos professores, pois não há uma identidade do grupo. Eles são vistos como sujeitos entre várias situações. Não eram burgueses, mas, também, não era povo; não deviam ser intelectuais, mas tinham que possuir um bom acervo de conhecimentos; não eram notáveis em seus locais, mas tinham uma influência nas comunidades, devendo manter relações com os grupos sociais, sem privilégios. Não exerciam suas atividades com independência, mas desfrutavam de certa autonomia.

Esses aspectos foram acentuados com a feminização do professorado. Mais notados na viragem do século, criou um dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão. Nesse sentido, é importante destacar a questão de gênero na profissão docente. Vale ressaltar que vários autores têm abordado a relação profissão docente e gênero de forma significativa.

Assim, a indefinição do estatuto e o isolamento social dos professores provocou um esforço do coletivo no sentido de buscar sua identidade profissional.

As atividades das associações dos professores foram muito importantes nesse momento do processo de profissionalização.

A profissão docente foi exercida a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e valores. No início do século XX houve uma crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Portanto, foi a época de glória do modelo escolar, o período de ouro da profissão docente, com a criação das associações, da Escola Normal, da licença oficial para lecionar, entre outros, fato ocorrido também no Brasil.

De acordo com Cole e Walker (1989), Powell e Solity, (1990), “[...] os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos”. Nóvoa, (1995, p. 15) dois estudos recentes dos autores Ball e Goodson (1989) e Woods (1991) evocam este processo de forma distinta, mas com idéias convergentes. Os anos 1960 foram um período em que os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa. O período relativo aos anos 1970 foi enfatizado como uma fase em que foram “esmagados” sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais (grifo nosso). E os anos 1980 foram marcados como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Para Nóvoa (1995, p. 75), com a publicação do livro de Ada Abraham “O professor é uma pessoa”, em 1984, a viragem tinha-se iniciado. A literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, estes foram recolocados no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Consideramos importante a afirmação de Nias (1991, IN: NÓVOA, 1995, p. 15) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, pois estamos no cerne do processo identitário da profissão docente: “[...] Esse processo caracteriza a maneira de como cada um se sente e se diz professor, pois este continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor* [...]” (NÓVOA, 1995, p. 15, grifos do autor). Portanto, torna-se relevante desvelar como

é que cada um se tornou no professor que é hoje, por que, de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional do professor.

Mencionaremos os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de ADESAO, porque para ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores e a projetos, um investimento nas potencialidades dos alunos; A de AÇÃO, pois é devido à forma de agir, que tomamos decisões de ordem profissional e pessoal. Sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser, “marcam” nossa postura pedagógica; A de AUTOCONSCIÊNCIA, porque o processo de reflexão que o professor faz sobre sua ação é uma dimensão importante, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica dependem do pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 16).

A identidade é um processo complexo, dinâmico, em que se entrelaçam as maneiras de ser e as maneiras de agir, ou de estar na profissão, como afirma Nóvoa (1992):

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. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realizando a masela dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (p 16).

No Brasil, ocorre um processo histórico semelhante ao de Portugal, como apontam as pesquisas sobre o assunto. O país foi colônia de Portugal por muitos anos. Com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549, iniciou-se o processo de escolarização. Esse fato faz com que a gênese da profissão docente tenha lugar no seio da ordem religiosa dos jesuítas, que dominaram o conhecimento ao longo dos séculos XVI e XVII. Além de sua primeira missão, catequizar os povos gentios, cuidaram da educação da aristocracia até meados do século XVIII, quando foram expulsos da metrópole e das colônias, mas deixaram vários colégios em diversas regiões do Brasil: Bahia, Maranhão, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo. Dessa forma, segundo Romanelli (1976),

Em princípio [...] pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois, pudemos verificar que houve tempos em que essa visão tinha razão de ser, dado o contexto sócio-cultural em que estava inserida a instituição escolar brasileira (ROMANELLI, 1976, p. 13).

Entendemos, assim, que as representações sobre o magistério, até meados do século passado, eram as seguintes no imaginário social: o professor era considerado “sacerdote” e a escola “templo sagrado”, no qual ele ministrava um “culto”. Havia, então, uma identificação entre professor e sacerdote salvador de almas. Essas representações sobre o professor têm suas raízes com a educação dos jesuítas.

Após a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, conseqüentemente sua predominância na nossa educação, inicia-se o processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios.

Com a transferência da família Real para o Brasil, em 1808, as discussões sobre a educação escolar ganharam novos rumos: a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, em seu Artigo I, preconizava que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas das primeiras letras que forem necessárias” (p.101). Esta foi a primeira e única legislação sobre educação, durante o período Imperial. Para Villela (2003),

[...] com a promulgação da Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) [...] A proposta de formação de professores contida na Lei Geral do Ensino de 1827 não tivera desdobramentos concretos [...] Neste contexto, a intenção de formar professores encontra conjuntura mais favorável [...] A partir de então, uma seqüência de atos de criação dessas escolas em várias províncias: Minas Gerais (1835) e outras mais[...] (p.101-104).

Segundo essa mesma autora, “Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores” (2003, p. 101). Dessa forma, houve a descentralização administrativa sobre a educação.

Podemos constatar, a partir de então, uma seqüência de atos de criação dessas escolas em vários pontos do país, dentre elas na Província de Minas Gerais.

Villela (2003) afirma que,

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário (p. 101, aspas do autor).

Mas, de acordo com Romanelli (1976), as Escolas Normais existem no Brasil desde o Século XIX. A primeira foi criada em 1830, em Niterói, de caráter público. Depois uma dezena delas foi criada até 1881. Durante o Período Republicano as escolas normais tiveram um desenvolvimento acentuado. Em 1949, elas eram 540 instituições espalhadas pelo território nacional.

Entendemos, assim, que no Brasil o processo de institucionalização da formação docente teve início com o surgimento das primeiras escolas normais, no século XIX.

Segundo Villela (2003),

Por volta da década de 70, século XIX, percebemos na corte, e em algumas províncias, indícios de formas de organização [...] momento de tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional (p. 127).

Um dos indícios, dentre outros, dessa organização dos professores foi a publicação do jornal *A verdadeira Instrução Pública*, com existência curta, mas seus integrantes participaram de debates sobre os aspectos pedagógicos. Segundo Villela (2003), existe registro de que em 1870 os professores conseguiram criar uma associação de professores, citando o referido jornal, nº 10, de 30 de outubro de 1872:

Em 1870 fizemos os maiores esforços no intuito de auxiliar o espírito da classe, a ver se conseguíamos mais tarde a criação de uma sociedade de professores com um órgão da imprensa [...] Não nos enganamos [...] acham-se hoje agrupados em torno de nossa bandeira, que é a dignidade de nossa classe [...] (p. 129).

Mas, para Nagle (1976), a profissionalização da atividade docente, realizou-se no início dos anos vinte (séc. XX), surgindo os educadores profissionais:

[...] Por isso mesmo, a preocupação com o professorado primário estimulou ampla discussão em torno da escola normal e o motivo disso era um só: diante da responsabilidade da escola primária, tornava-se necessária a reformulação dos padrões de ensino na escola normal [...] A escola normal [...] vai sofrer transformações mais profundas do que a escola primária (NAGLE, 1976, p.218).

Assim, o magistério foi reconhecido como atividade profissional a partir do início do século XX, até essa época não havia um grupo profissional específico que ocupasse da atividade. Dessa forma, profissionais de outras áreas acumulavam a função de professor; havia, então, a figura do professor leigo.

A Constituição da República de 1891 consagrou a descentralização do ensino e a dualidade do mesmo. À União cabia controlar as escolas superiores, bem como o ensino secundário acadêmico no Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais, nível médio para moças e escolas técnicas para os homens.

Na década de vinte do séc. XX, devido às transformações pelas quais passou o modelo econômico brasileiro, ou seja, a passagem do modelo agrário-exportador para o modelo capitalista urbano-industrial, houve um redimensionamento na educação por influência de novos ideais pedagógicos. Isso teve repercussão na formação de professores.

As décadas de 1920 e 1930 representam momentos importantes na modernização da educação e do ensino. Reformas foram realizadas nos estados, baseadas no ideário da Escola Nova.

Assim, esse movimento renovador teve na Associação Brasileira de Educação – ABE – seu órgão representativo e centro divulgador, e foi o começo de uma luta ideológica que culminou na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Romanelli (1999), em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a ação sobre a educação se fez sentir logo, através dos atos legais de seu primeiro Ministro Sr. Francisco Campos.

Nunes (apud ROMANELLI, 1999, p. 131), ao referir-se à Reforma Francisco Campos, relata que “Ela é, teoricamente, uma grande reforma”, pois, um de seus méritos foi o de haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, imposta a todo o território nacional. Assim, era o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

Em 1942, no Estado Novo, algumas reformas foram realizadas com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, através do Ministro Gustavo Capanema, abrangendo o ensino industrial, o ensino secundário, o comercial e a criação do SENAI.

Em 10 de novembro de 1937 é outorgada uma nova Constituição. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

No governo provisório, foram baixados alguns decretos-lei: Decreto-lei 8529, 2 de janeiro de 1946-Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei 8530, 2 de janeiro de 1946-Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei 8621, 10 de janeiro de 1946-criam o SENAC; Decreto-lei 9613, 20 de agosto de 1946-Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estes decretos regulamentaram o ensino primário e médio.

De acordo com Romanelli (1999), o Decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, instituía e oficializava como finalidade do ensino Normal, o seguinte:

1- Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2- Habilitar administradores escolares destinados as mesmas escolas; 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação infantil (p. 163-164).

Pela legislação, o ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: curso de 1º ciclo, para formação de regentes do ensino primário, com duração de 4 anos, funcionaria em Escolas Normais regionais; Curso de 2º ciclo, já existentes, com duração de 3 anos, oferecidos em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

No currículo de ambos os ciclos predominavam as matérias de formação geral sobre as de formação profissional. Não havia, portanto, mais cuidado com as disciplinas de formação especial, assim, não se preparava o alfabetizador. Em relação à legislação, havia falta de flexibilidade quanto ao ensino superior, limitando a entrada dos estudantes normalistas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

Atentemos para a questão discriminatória da legislação, que em seu artigo 21 determinava: “Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos 1º e 2º ciclos, candidatos maiores de 25 anos”. Não se compreende uma exigência nesse aspecto, visto que, a maioria dos professores era leiga, estava desqualificada para a função, além de a faixa etária ser superior a que preconizava a lei.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. Muitas iniciativas marcaram esse período, talvez o mais fértil da História da Educação no Brasil.

Depois do golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros, exilados, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função.

É no período mais cruel da ditadura militar, em que qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. As instituições que marcaram esse período foram os colégios Polivalentes, os quais tinham um currículo de cunho acadêmico e profissionalizante. Para ingressar nessas escolas era necessário fazer o curso de admissão, que ocorria na passagem da 4ª para 5ª série do Ensino Fundamental.

O Projeto de Lei da nova LDBEN foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio em 1988. No ano seguinte, o Deputado Jorge Nagle enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo Projeto que acabou por ser aprovado após 4 anos de discussões, com modificações no Projeto original e que deu origem à nova LDBEN/1996, legislação do ensino em vigor, atualmente. Esta legislação preconiza que a partir da década da educação, de 1997 a 2006, a formação dos professores far-se-á em nível superior.

As raízes da criação e organização da primeira escola pública municipal de Minas Gerais encontram-se em um conjunto de circunstâncias históricas, globais e locais, que remontam à Revolução de 1930, através da qual Getúlio Vargas ascende ao poder, ao Estado Novo, que instalou a ditadura varguista no país, e ao processo de (re)democratização que caracteriza o período pós-45.

Desde os primeiros anos, Getúlio Vargas dispensou uma grande atenção à educação, que viria cumprir um papel fundamental na consolidação da ordem política que se instalava no país. Nesse período, como já vinha ocorrendo desde a década de 1920, os debates educacionais foram intensos.

Uma diversidade de propostas se apresentava para a sociedade, envolvendo as duas principais correntes do pensamento educacional: de um lado, os partidários de idéias renovadoras, conhecidos como “profissionais da educação” e, de outro, o grupo dos conservadores, adeptos da pedagogia tradicional, abrigando facções ligadas à Igreja Católica.¹ O Estado procurou controlar as diversas tendências educacionais, mediando as disputas entre as duas grandes correntes do pensamento educacional; pendeu, entretanto, em favor das forças conservadoras.²

1 Os “profissionais da educação” defendiam basicamente a gratuidade do ensino, a laicidade, a co-educação e a responsabilidade pública na educação, ao passo que os conservadores eram partidários da subordinação da educação à doutrina religiosa, da diferenciação entre classes femininas e masculinas, e da responsabilidade da família na educação.

2 A constituição da historiografia da educação brasileira enquadrava uma distinção entre liberais e conservadores em um cenário de teorias didático-pedagógicas concorrentes. No entanto, a disputa pelo controle da educação não significou uma divisão intransponível entre liberais e católicos. Trata-se, por exemplo, dos postulados da Escola Nova, aos quais os católicos não eram totalmente refratários e da participação dos “profissionais da educação”, mais tarde, na consolidação do Estado Novo.

O que ocorreu na educação durante o governo Vargas foi parte de um projeto mais amplo, voltado para a estruturação de um sistema nacional e unificado de ensino, até então inexistente. Dentre as medidas tomadas, as reformas educacionais dos Ministérios Francisco Campos e Gustavo Capanema foram as de maior impacto.

Na exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Gustavo Capanema assim se pronunciava sobre a finalidade específica do ensino secundário: “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”.³ Trabalhos manuais, educação física e canto orfeônico eram disciplinas obrigatórias, visando a enfatizar as “*práticas educativas*” destinadas à formação física, cívica e moral da juventude, superando o caráter “*acentuadamente instrutivo*” das escolas do país, que punham muita ênfase no ensino propriamente científico e literário.⁴

Na essência, o regime varguista oficializou o dualismo educacional: um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário destinado a formar as “elites condutoras” e um ensino técnico-profissionalizante para as classes populares, definindo o lugar que cada camada social deveria ter na construção da nação brasileira.

O Estado de Minas Gerais representou, ao lado de São Paulo e Rio de Janeiro, o que os políticos denominavam de Triângulo das Bermudas do regime militar de 1964, ou seja, a perda de apoio político nesses estados, significava o fim do poder militar no Brasil. Tal desarticulação política ocorreu em 1982 com as eleições diretas para governador de Minas Gerais e dos demais estados.

Desse modo, os primeiros governadores mineiros⁵ tomaram posse e apresentaram novas propostas voltadas para a escola, em que assumiam o

3 Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1/4/1942. GC 36.03.24/1, pasta 1K, doc.1. In: SCHWARTZMAN, S. et al. Tempos de Capanema, p. 192.

4 CAPANEMA, G. Educação. In: SCHWARTZMAN, S. et al. Estado Novo, um auto-retrato, p. 371.

5 Primeiro mandato frente à redemocratização política foi o Governo de Tancredo Neves, de 1983 a 1987, que representou na sociedade o anseio de luta, democracia e participação à educação. Assim tivemos como governos subseqüentes de Hélio Garcia, Newton Cardoso e outros.

compromisso de oferecer e organizar uma escola democrática, com ampla elaboração de princípios e desenvolvimento de políticas educacionais.

Em várias regiões do Brasil surgiram propostas voltadas para a implementação de projetos e/ou programas para as escolas da rede pública, cuja preocupação básica era a formação permanente de alfabetizadores.

A exemplo, tivemos projetos no Rio Grande do Sul “Alfabetização em Classes Populares,” do Grupo de Estudos de Educação Pré-Escolar-GEEMPA (1987); em São Paulo, o “Projeto IPÊ” (1985) e, também, o “Ciclo Básico” proposto pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP; em Pernambuco, o “Projeto Aprender Pensando” (1983); no Rio de Janeiro, o “Projeto de Assessoria à Educação Pré-Escolar” (1989); já no Estado de Minas Gerais, o “Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita”-CEALE, da UFMG, (1989).

De modo especial, os anos 1980 foram marcados por um conjunto de planos educacionais⁶, que propunham democratizar o sistema de ensino através da expansão do atendimento oferecido pela escola. O Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, Octávio Elíseo Alves de Brito, sob o lema “Educação para todos”, no discurso de posse assumiu perante a elite mineira que estava presente na sua posse que faria um

[...] compromisso de um esforço para fornecer educação para todos e da melhor qualidade, a busca de uma escola democrática e comprometida com o contexto sócio-cultural específico de cada região, e com tipos alternativos de escola e de pedagogia (BRITO, 1983, p.5).

Esta democratização trouxe à escola uma nova demanda de alunos advindos das camadas menos favorecidas economicamente, o que exigiu mudanças significativas no processo pedagógico, principalmente na prática dos alfabetizadores. A escola deveria apresentar condições para assegurar a permanência efetiva dos alunos. É o que nos afirmou o Superintendente Educacional de Minas Gerais:

6 Nas escolas da rede estadual de Minas Gerais os planos mais significativos foram: Colegiado Escolar, Eleição para Diretores, Planos de Desenvolvimento da Escola.

A renovação da prática educativa exige clareza a respeito de alguns aspectos relativos ao comportamento dos educadores e de que certas condições de trabalho na escola sejam preenchidas. O educador não é apenas aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, aos quais se atribui um estado de ignorância absoluta. O educador deve levar o aluno a compreender a realidade cultural, social e política, a fim de que se torne capaz de participar do processo de construção da sociedade. O educador deve trabalhar no sentido de formar um cidadão consciente, crítico e participativo, ou seja, um “ser político”. Ser político é ser participante da pólis, da vida social e cultural (RODRIGUES, 1985, p.101).

Os discursos políticos defendiam a melhoria da educação pública, gratuita e de qualidade, uma escola voltada para a formação do cidadão crítico e com habilidades para a construção de um novo perfil social. Vale destacar que houve uma conscientização sobre a necessidade de expansão e melhoria da qualidade da educação escolar. Segundo Silva (1999), no campo da educação em Minas Gerais repercutiram dois importantes processos nesse período:

O primeiro foi à organização dos profissionais da educação em entidades de classes, com característica de sindicato. Em vários estados brasileiros os professores começaram a lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, pela melhoria da qualidade de ensino e pela expansão do ensino público, gratuito [...] O segundo processo foi a realização das Conferências Brasileiras de Educação (C.B.Es.). As C.B.Es. constituíram-se, nos anos 80, em um espaço privilegiado para o desenvolvimento de análise, debates e encaminhamentos da problemática pedagógico-política da educação brasileira (p.34).

Minas Gerais, estado o qual nascemos, é o palco deste estudo, inserido no macro contexto da federação brasileira, não se distanciou do quadro geral que apresentava a educação no Brasil⁷. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais implementou projetos financiados pelo Banco Mundial, cujas diretrizes estavam voltadas para um Ensino Fundamental eficaz que assegurasse a permanência efetiva dos alunos na escola, visando à garantia da produtividade dos alunos no mercado de trabalho. Isto é, existia a preocupação política em expandir a qualidade e quantidade das escolas públicas. Este aspecto é reforçado em

7 Do mesmo modo aconteceram diversos movimentos dos educadores entre os quais foram significativos: ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação, as Conferências Brasileiras de Educação e reuniões científicas promovidas pela SBPC- Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência.

documentos expedidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que divulgou:

Uma vez compreendido por todos o objetivo universal da educação escolar- formar o cidadão - a escola tem que reconhecer a necessidade do conhecimento das condições sociais, econômicas, políticas e culturais desse cidadão, da comunidade onde atua, para que este conhecimento subsidie a elaboração de seu plano global de trabalho (SEE-MG, 1985, p.95).

Investir na melhoria da qualidade da educação pública tem feito parte dos discursos dos governantes mineiros⁸. E isso por um motivo bastante fácil de ser entendido: a educação pública que se materializa na formação de recursos humanos é considerada como caminho que garante a produtividade, atendendo, por um lado, às exigências de mão-de-obra qualificada para o mercado capitalista e, por outro, à melhoria dos salários e à distribuição de renda no país.

Os estudos de Antunes (2002) revelam profundas transformações no mundo do trabalho nos anos 1980, em que se instala, nos setores econômicos, grande salto tecnológico, através da automação, informática, robótica e microeletrônica. A inserção de novos processos produtivos e formas transitórias de produção em busca da qualidade total, visando à melhoria de mercadorias, que se constitui, também, em marcas que caracterizam esse período. Este mesmo quadro interfere e traz mudanças significativas para o mundo do trabalho, da economia, da política e da educação em Minas Gerais, no qual houve um considerável aumento quanto ao número de escolas públicas, uma vez que estas deveriam incorporar necessariamente os processos em mudanças propostos pelo modelo vigente naquele período.

Dentre as diversas inovações historiográficas, pode-se destacar a valorização das pesquisas que almejam dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando o que se passa no interior das escolas. Parece-nos que a ênfase dada às análises mais sistêmicas cedem lugar às análises que

8 As ações pioneiras foram a realização do I Congresso Mineiro de Educação em 1983 e o Plano Mineiro de Educação de 1984, cujo propósito era aprofundar questões e problemas referentes à escola, tais como proposta de educação e proposta pedagógica.

privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos que envolvem as representações, as práticas, os sujeitos e os processos escolares.

Santos (1995) ao situar a literatura educacional da década de 1980, mostra que a questão central de análise das pesquisas se fixava nas relações de classes no capitalismo, havendo mais justiça social com o fim desse tipo de sociedade. O professor, um intelectual orgânico, atuaria como um líder nesse processo de transformação.

Progressivamente, começa a se deslocar a preocupação das questões estruturais para as culturais, e esse tipo de análise vai sendo substituído por estudos que valorizam os aspectos microssociais, pela ênfase no papel do agente-sujeito, pela desconfiança em categorias objetivas e pela predominância do uso de procedimentos interpretativos.

2.2- OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS

Todos os atores envolvidos realizaram sua prática de alfabetizar no município de Patos de Minas, atuaram na rede pública estadual e municipal de ensino; uma alfabetizadora, além de trabalhar na rede pública estadual, atuou, também, na rede particular de ensino.

Consideramos relevante apresentar quem são os colaboradores deste estudo, fazendo um breve relato que possibilite ao leitor o conhecimento de algumas variáveis importantes sobre a trajetória pessoal e profissional de quatro alfabetizadores. Assim, conhecer melhor o contexto em que cada alfabetizador desenvolveu a sua vida profissional. Destacaremos também, dados importantes relacionados à prática de alfabetizar vivenciada pelos colaboradores, que podem dar uma noção da vivência com a alfabetização em suas respectivas histórias. Nesse aspecto tornou-se necessário destacar que todos/as possuíam ampla experiência na docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isto é, lecionaram a vida toda na alfabetização de crianças e que o professor SILVA lecionou no MOBREAL, alfabetizando jovens e adultos.

Atualmente, todos estão aposentados, e continuam atuando em outras áreas profissionais, com exceção do professor SILVA, com 82 (oitenta e dois anos) e que mora com uma filha e uma neta estudante de Direito. As demais alfabetizadoras exercem as seguintes funções: FERNANDES hoje é supervisora educacional da rede estadual de ensino, no final de carreira, pois atuou nesta função, paralelamente à ação de alfabetizar. Seus filhos estudam em Belo Horizonte, o mais velho faz Engenharia de Controle e Automação, hoje se encontra na Alemanha, fazendo estágio; o mais novo cursa Ciências Biológicas, com especialização em Biogenética. GONÇALVES é comerciante, possui uma loja de vestuários e acessórios femininos no bairro em que mora. Seus filhos já estão formados, um é dentista e o outro, o mais novo, é advogado. VIEIRA tem dois filhos, um é formado em Ciências Contábeis e o outro em Direito. Ela é recepcionista do filho que exerce a função de advogado.

2.2.1-Alfabetizadora FERNANDES

FERNANDES nasceu em Patos de Minas, é casada, tem dois filhos, sua mãe mora com ela. Atualmente, seus filhos estudam em Belo Horizonte. Aos três anos mudou-se com sua família para a zona rural, num vilarejo denominado Galena, Distrito de Presidente Olegário que confronta com o município de Patos de Minas. Seu processo de alfabetização aconteceu de maneira informal, porque, nesse período ela morava perto da escola, como relata:

Eu morava bem próximo à escola que era pequena, com três salas de aula. Como era vizinha, e não tinha o que fazer ficava por ali, sapeando, olhando pela greta da porta, subindo nas janelas, enquanto a professora dava aula. Estava com seis anos quando, de repente, perceberam que eu já sabia ler, de tanto sapear por ali. [...] Lembro-me, também, na época de escola de participar de teatrinhos, havia muitos teatros, e até me lembro de algumas canções, de alguns números que a gente fazia, por lá, na época (FERNANDES, 2005).

Seu processo de alfabetização foi prazeroso por causa da metodologia trabalhada, não houve sofrimento para que esse processo acontecesse. Ela conviveu, na 1ª série, época em que uma grande maioria de crianças aprendia a ler, com outras crianças mais velhas. Com oito anos a família mudou-se para Patos de Minas e, por problemas de saúde, não freqüentou a escola por um ano. Seus pais lhe compraram livros para que ficasse quieta.

Relatou também que a família dava muito valor à educação, uma vez que seu pai era analfabeto; e como comerciante do meio rural, ela realizava anotações e aprendeu “a fazer contas de juros” com ele. (Grifo nosso).

Na formação básica fez o Curso Normal que era específico para a formação de professores que atuariam somente nas quatro primeiras séries. Uma das professoras que a marcou muito foi Dona Filomena de Macedo Melo, professora de Didática; que também, lecionava Prática de Ensino. Ela era diretora da Escola Normal, que tinha classes anexas com o intuito das normalistas fazerem seus estágios. Destacou, também, a importância da Psicologia, da Biologia, da Matemática, que davam um enfoque para a formação do professor.

FERNANDES, a única colaboradora que fez o curso superior, em Patos de Minas, habilitando-se em Administração. Ressaltou que a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa não dava ênfase para a alfabetização. Fez nova habilitação, em Itaúna/MG, na área da Supervisão Educacional.

Esta alfabetizadora fez curso de Pós-graduação lato sensu, cuja ênfase foi em Alfabetização. Ela sinalizou a importância desse curso para sua trajetória profissional como alfabetizadora:

Esse curso lá em Belo Horizonte me ajudou muito, foram vários módulos e neles o assunto foi só mesmo alfabetização. [...]Aí a gente via tudo, anotava e essas anotações eram levadas para a sala de aula, depois que assistíamos às aulas, a professora da sala era convidada a participar do debate e discutir tudo o que tínhamos visto e sanar as nossas dúvidas a respeito do que ela havia apresentado (FERNANDES, 2005).

Analisamos na trajetória desta alfabetizadora, especificamente na sua formação continuada, que ela participou de vários cursos de quarenta ou oitenta horas. Esses cursos influenciaram sua prática pedagógica, como afirma nesta narrativa: “ [...] a cada curso que eu ia fazendo, a cada material que me era disponibilizado para ler e estudar, isso foi mudando a minha visão a respeito de alfabetização, a respeito da minha prática” (FERNANDES, 2005).

A sua entrada na carreira, isto é, o tateamento nos dois primeiros anos, foi no meio rural e sem material de apoio, tinha como suporte para suas aulas os relatórios elaborados nas aulas práticas do Curso Normal. Depois veio lecionar no meio urbano, com turmas de primeira série. O método de alfabetização era imposto de forma vertical. Trabalhando em turmas com ritmo diferenciado de aprendizagem pôde experimentar outros métodos de alfabetização, por iniciativa própria, tendo em vista o perfil dos alunos. Foi possível constatar que FERNANDES buscava interagir com as demais colegas alfabetizadoras, a partir de encontros no coletivo, bem como sua disponibilidade em repassar os saberes construídos na sua prática como fica explícito em sua narrativa:

[...] com as colegas, às vezes quando a gente planejava junto aquilo que eu experimentava e achava que dava certo, eu colocava para elas, aquilo que eu experimentava e achava que não foi muito bem, então, a gente voltava atrás, replanejava, repensava o que poderia fazer, posteriormente [...] A minha vida toda fui muito atirada, nunca esperei as coisas virem para

mim. Então aconteceu o seguinte: eu tentava organizar o meu trabalho, os meus planos, as minhas atividades e essas atividades que eu preparava é que serviam de apoio para as minhas colegas (FERNANDES, 2005).

Em relação à metodologia, como enfocamos anteriormente, FERNANDES possui experiências diversificadas com alunos, assim usou variadas formas de alfabetizar, o que possibilitou realizar novas descobertas no campo da alfabetização, teorizou a sua prática, utilizou modos e recursos dos mais variados para alfabetizar seus alunos. No início, afirmou que encontrou muitas dificuldades com material de leitura e escrita, pois era escasso, usou o livro de Literatura Infantil Pérolas Infantis (autor desconhecido). Contava e recontava as histórias, recortava textos de livros velhos, e reescrevia-os no quadro, usava textos criados pelas crianças ou por ela mesma.

FERNANDES fez uma avaliação positiva de sua prática, na época em que foi alfabetizadora. Caso iniciasse hoje faria diferente da forma como começou, mas com a mesma força de vontade e curiosidade de estudar,

“Ser alfabetizadora” (grifo nosso) foi a sua vida, viveu e se preparou para esta função. Mas isto tem um significado para ela como relata: “acho que não ensinei ninguém a ler e escrever, eu acho que as pessoas, elas é que de repente descobriram que sabiam ler e escrever” (FERNANDES, 2005).

2.2.2- Alfabetizador SILVA

O alfabetizador SILVA nasceu no meio rural, na localidade Mata do Brejo, município de Patos de Minas. É filho de um lavrador, e sua mãe trabalhava também na roça, “serviços de mulher”, como diz ele. Tem três irmãos e uma irmã de criação.

Casou-se aos 21 anos de idade, só no religioso, e teve dois filhos: Antônio Afonso da Silva e Celina Maria da Silva. A esposa o abandonou e ele sozinho cuidou dos filhos, Celina fez o 2º grau, o filho estudou até completar a quarta série, com a professora Dona Margarida Maria Lacoc. Depois, ele não disse para onde seu filho foi: *“tomou seu destino para lá”*.

Seu processo de alfabetização foi numa escola particular, com oito anos de idade. A metodologia com a qual ele aprendeu a ler, conforme sua narrativa, foi a seguinte: *“primeiro a carta de sílaba, depois cartas de nome, e as cartas de fora”*. Com doze anos de idade, em outra escola, acabou de estudar as cartas de sílabas, as cartas de nomes, e depois as cartas de fora, ou seja, eram cartas de pessoas que o professor dele recebia. Estudou, também na Cartilha Nacional. De quatorze para quinze anos estudou noutra casa particular, muito pouco tempo e parou. Fez outros estudos por conta própria e estudou em livros que ele mesmo comprava.

O alfabetizador SILVA teve boas recordações das escolas em casas particulares. Lembra que os professores eram bons, mas bravos e castigavam. Os colegas eram muito bons e alegres. Revela que os alunos gostavam muito de brincadeiras, como expressa no seguinte relato:

[...] das brincadeiras, também, porque o professor João Pinto gostava muito de brincar junto com os alunos. Ele era muito nervoso, mas era ótimo, brincava junto com a companheirada. Nessa ocasião, estudei bastante, e a recordação que eu tenho é só essa brincadeira. E por último, em outra escola que estudei, o professor já era velho, até era um casado com minha tia, chamava-se Raimundo Gonçalves. Nesta também os alunos eram grandes, estavam com quinze anos. Nós brincávamos muito, íamos lá pra represa, nadava bastante e brincava (SILVA, 2005).

Outra lembrança prazerosa para ele foi um desafio, cujo nome era “grumento”, que significa, segundo suas explicações “*ser o rei da turma*”. Dessa brincadeira os alunos gostavam demais, principalmente ele, porque esse jogo, ou desafio, ganhava, nunca deixou de acertar.

A memória revelada sobre sua alfabetização, foi a de um professor que ensinava via cartilha, as sílabas. A cartilha daquele período era denominada Carta, assim ele narrou:

[...] o início da primeira escola que eu tive, comecei primeiro com o professor que ensinou o A B C; fiquei uns três dias até dar conta de aprender o A B C. Depois que ele começou deu o B A –BA, aí eu terminei de ler o B A – BA; tinha [...]. Assim foram todos aqueles tipos de escritas que têm pra gente escrever; o professor, sempre, me ensinou. Lá nessa outra escola foi que eu aprendi tudo; passei a estudar as cartas de nomes: o professor escrevia um papel cheio de tudo quanto é nome, e a gente ia estudando, a hora que a gente terminava tudo, passava a leitura junto com ele, pra saber se a gente já sabia essa leitura. Depois pegou a dar as cartas de fora: as cartas de fora eram assim: recebia cartas de amigos de um outro local, então ele pegava aquelas cartas e dava para os meninos estudarem. Depois passou uns tempos e pensei que essas cartas de fora num foi um estudo muito bom, não, porque todo mundo escrevia com dificuldade, falhava muita coisa; então os alunos aprendiam errado, muitas coisas erradas. Por isso nunca concordei com essas cartas de fora (SILVA, 2005).

Depois que terminou essas cartas de fora ele passou para o segundo ano, estudou numa terceira escola e passou para o terceiro ano, na quarta escola estudou o quarto ano. Quando terminou, estudou sozinho. E, assim, ele nos narrou sobre esse período:

Sr. Salvino Antônio Gomes, zelador e presidente do apostolado da oração, lá da Mata do Brejo, fazia sempre a assinatura do Mensageiro do Coração de Jesus e quando ele acabava de fazer a leitura, ele me passava a revista; fui lendo isto foi bastante tempo, sempre lendo, lendo até que dei conta de desenvolver bastante a minha leitura. Ele me dava as revistas e eu lia sozinho, depois que acabava de ler aquela revista, toda, tornava a devolver pra ele. [...] A hora que eu acabei tudo é que eu passei a comprar livro e estudar. [...] Foi onde ele viu que eu gostava muito de fazer leitura, e ele me deu essas revistas para que eu pudesse ler (SILVA, 2005).

A sua formação básica foi do ensino do primeiro grau, e com essa escolaridade ele lecionou da primeira a quarta série do primeiro grau, numa escola

municipal, na localidade de Mata do Brejo. Na formação continuada, o alfabetizador SILVA estudou na Escola Normal, com a Dona Filomena, que distribuiu alguns livros para os alunos. Com esses livros conseguiu fazer os estudos necessários, e Dona Filomena o avaliou.

SILVA assim como muitos outros alfabetizadores, cursou o magistério do segundo grau no final da sua carreira, em 1983, modalidade de ensino supletivo. Obteve dessa forma a habilitação específica do segundo grau para o exercício do magistério. Não teve uma preparação especial para alfabetizar, como também não pôde fazer curso superior.

Na formação continuada, a Prefeitura oferecia cursos de atualização, sempre no início de cada ano escolar. Ele participou desses cursos durante trinta anos. Em relação à alfabetização, a primeira vez que recebeu orientações foi sobre o método global de contos: O livro era Os Três Porquinhos.

Na história da alfabetização existem dois métodos de alfabetização o Sintético e o Analítico e vários processos oriundos dos dois métodos. Todos os processos foram denominados pela cultura escolar de métodos de alfabetização. O global de contos, pertence ao grupo do método analítico, nesse processo cabe ao alfabetizador orientar as ações do aluno, no sentido de transformar os sinais gráficos em sinais sonoros; parte da análise do todo para os elementos mínimos, dessa forma, alfabetiza-se partindo do texto à palavra.

SILVA conta que os cursos dos quais participou modificaram, no início, sua prática. De vez em quando, na formação continuada ofereciam alguma prática que parecia uma boa receita, pois renovava a metodologia do ensino de Geografia, Matemática, como também sobre avaliação.

Na sua trajetória como alfabetizador, ele encontrou um aluno que, após um diagnóstico, o encaminhou para estudar numa escola em Patos de Minas, pois tinha muita facilidade. Atualmente, esse ex-aluno é engenheiro em Ituiutaba, cidade que compõe a região do Pontal do Triângulo Mineiro no Estado de Minas Gerais.

O alfabetizador SILVA construiu seus saberes com os colegas, com as professoras de Patos, com os livros que comprava e nos cursos de formação

continuada. O livro de Metodologia do Ensino Primário que ele comprou, ajudou-o muito, assim como, um livro de Aritmética Progressiva. O alfabetizador não lembra dos detalhes editoriais do livro.

No início de sua trajetória como alfabetizador, sem documentação para lecionar, começou a dar aula particular no meio rural, em casas particulares. Na Prefeitura iniciou em 10/08/1959, no meio rural, na localidade chamada Mata do Brejo. Trabalhou como docente durante 30 anos, somente nessa localidade, numa Escola Rural Mista “Eduardo Noronha”, que depois foi denominada Escola Municipal “Eduardo Noronha”. Um colega de trabalho que o marcou sua vida profissional foi o professor Sebastião, com quem trocava experiências.

Na docência como alfabetizador, sua metodologia para que os alunos lessem e escrevessem era a seguinte: fazia uma leitura com eles, em seguida os alunos liam sozinhos. Depois ele ia dar aulas para as outras turmas, porque trabalhava com classes multisseriadas. Conforme suas lembranças, o que fez bem feito foi a alfabetização, a leitura e a escrita. Os textos que levava para a sala de aula eram dos seus livros.

Para alfabetizar usou durante quase toda sua carreira as cartilhas, utilizou, também, o método global de contos Os Três Porquinhos, da autoria de Lúcia Casassanta. O material do alfabetizador, para a fase do conto, constituía de treze cartazes em tamanho grande, com desenhos e escrita, mas os dos alunos, eram menores. Ao terminar a apresentação dos cartazes os alunos já liam alguma coisa.

A avaliação que o alfabetizador SILVA faz de sua prática é que sempre trabalhava com muita boa vontade, gostava muito de trabalhar como educador. O que ele mais lembra era ver que os alunos também ficaram muito satisfeitos com o seu trabalho.

“Ser alfabetizador”(grifo nosso) para SILVA significou muita alegria, satisfação, porque não só ensinou, mas também aprendeu como diz ele: “[...] aprendi mais do que eu ensinei para os alunos”. Tem como realização pessoal e profissional a contribuição que deu para o ensino primário, no meio rural, alfabetizando, porque quando começou a lecionar quase ninguém sabia ler, nem

escrever, e hoje na localidade ninguém mais é analfabeto. Dessa forma a comunidade o homenageou com duas placas, com os seguintes dizeres:

Ao Sr Maurício Severo por esses trinta anos dedicados à escola, queremos parabenizá-lo pelo seu esforço e dedicação, felicidades. Pais, alunos e professores da escola municipal Eduardo Noronha Mata do Brejo 15 de dezembro de 1.989. Professor Maurício, educar tarefa que exige amor dedicação e doação de si mesmo, temos certeza de que você fez isso durante esses vinte e cinco anos de trabalho, hoje trazemos a você o reconhecimento e a gratidão da Prefeitura Municipal, Patos de Minas outubro de 1.989 (SILVA, 2005).

2.2.3- Alfabetizadora VIEIRA

VIEIRA nasceu na cidade de Patos de Minas, é a filha mais velha de 8 irmãs, todas fizeram o magistério, e seis delas foram e são professoras. Casada, tem dois filhos formados em cursos superiores, Ciências Contábeis e Direito. Está aposentada, mas continua auxiliando seu filho no escritório de advocacia, no período da tarde.

O início de sua vida escolar foi na única Escola Estadual da época, em 1952. Seu processo de alfabetização aconteceu de forma tranqüila, sua professora utilizou o método global de contos: Lili, Lalau e o Lobo. VIEIRA narrou sobre a importância de ser alfabetizadora:

[...] naquela época o professor era muito valorizado, quando a gente ouvia falar a fulana ou a da fulana é uma professora, para os pais e o pessoal da família era como se fossem Doutores hoje [...] A minha primeira professora [...] era minha vizinha, uma pessoa muito tranqüila, abraçou o magistério mesmo por vocação (VIEIRA, 2005).

Por isso, quis a carreira docente desde criança. Lembrou das brincadeiras de dar aulas e da admiração que tinha pela sua primeira professora. Sobre como foi alfabetizadora VIEIRA lembra dos momentos prazerosos e lúdicos que a marcaram:

[...] junto com o processo de alfabetização eu me lembro que a gente fazia muito teatro, contava muita história, poesias e, acho que isso tudo enriquece ajuda na hora de ser alfabetizada, na primeira série [...] A gente contava histórias e representava [...] a professora sempre nos incentivava o teatro. Uma vez nós apresentamos uma peça que falava do Sítio do Pica-Pau Amarelo, com os personagens da Narizinho, da Emília, do Rabicó, e isso teve uma repercussão tão boa [...] A partir daí a gente começou sempre a fazer teatro e apresentações [...] tenho boas lembranças da minha época de alfabetização [...] dos teatros, das festas, era assim uma espécie de festival, havia canto tudo isso me marcou muito (VIEIRA, 2005).

Após a fase da alfabetização, o que marcou suas lembranças foram os colegas, companheiros em que a mãe confiava para que pudesse sair, o método das outras disciplinas, como em Ciências, que ela contou sobre a “metamorfose do bicho da seda e do sapo”, aulas em que usava-se o método científico. Gostava de

literatura porque foi incentivada à leitura e, também, ao realizar apresentações teatrais: “[...] eu li e continuo lendo até hoje, foi um hábito que eu passei lá pra minha casa [...]”.

Na sua formação básica fez o Curso Colegial Normal. Além das disciplinas específicas para o magistério das quatro primeiras séries, no currículo constava Física e Química. Tinha aulas de manhã, com aulas expositivas, copiava-se o programa da SEE/MG, e à tarde o estágio de observação e de intervenção, sempre com a presença da professora de Didática, Dona Filomena, nas classes anexas. VIEIRA não falou sobre a formação específica para ser alfabetizadora, no Curso Normal. No entanto, deixou claro que a postura tradicional dos seus professores lhe deixou marcas:

Então nós éramos avaliadas, pelas dissertações, pelos experimentos, e dificilmente uma coisa que modificou muito no decorrer do tempo que eu estudei para o tempo que eu fui educadora, foram as excursões [...] na minha época, era mais o falatório mesmo, a gente falava e decorava, você não tinha oportunidade pra conhecer [...] (VIEIRA, 2005).

A alfabetizadora VIEIRA não fez curso superior, apesar de ter prestado vestibular duas vezes, porque casou-se e vieram os filhos; além de que lecionava em dois períodos.

Na sua formação continuada, no decorrer de sua trajetória de alfabetizadora, VIEIRA participou de vários cursos, com palestrantes de renome nacional e internacional. Ela nos narrou como os cursos modificaram sua prática, porque foi adequando o material que recebia às necessidades dos alunos. A escola em que trabalhava, denominada Escola Normal Oficial, formadora de profissionais da educação das quatro primeiras séries, tinha suporte pedagógico do Instituto de Educação, como relata:

[...] na Escola Normal nós estávamos agregados, vinculados ao Instituto de Educação Superior de Belo Horizonte o pessoal vinha a Patos de Minas pra trazer tudo que a gente precisava, naquela época. O material que eu ia trabalhar, como eu ia passar aquilo pros meninos, era uma espécie de supervisão que a gente tem hoje, então era uma orientação que a gente recebia do Instituto de Educação (VIEIRA, 2005).

A entrada na carreira, ou melhor, sua primeira experiência como alfabetizadora, foi na escola em que se formou, em Patos de Minas, situada no meio urbano. Iniciou substituindo sua ex-professora. Suas lembranças demonstram entusiasmo, mas ao mesmo tempo responsabilidade, compromisso, preocupação, segundo sua narrativa:

[...] a minha primeira turma de alfabetização, apesar de ter sentido dificuldade, peguei a coisa rápido porque no período preparatório já fui me soltando [...] era uma novata que estava começando e com gente pra assistir aula na minha sala, porque fui pra classe de demonstração. Então tinha uma preocupação, mas tive muito apoio, a Dona Filomena era exigente, mas apoiava, estava sempre disponível pra tudo que você precisasse. Os primeiros seis meses eu ficava única e exclusivamente por conta da escola, não ia mais em lugar nenhum, acabou tudo: passeio, tudo quanto há, porque até que eu coordenasse o material e me engajasse na aula, tive um pouco de dificuldade porque quando a gente aprende uma coisa na teoria e a prática é completamente diferente [...] (VIEIRA, 2005).

Além disso, a alfabetizadora lembra que, apesar da turma ser de um meio sócio-econômico e cultural bom, havia crianças provenientes da classe popular, mas que aprendiam como os outros, porque “[...] se o menino não tem deficiência nenhuma ele aprende a ler normalmente igual a todo mundo”. Ela demonstra o orgulho que sente quando encontra com seus ex-alunos, e alguns já cursaram o Ensino Superior e recordam o tanto que escreviam, por causa do método, e que têm facilidade na leitura e escrita.

Na sua trajetória como alfabetizadora ela construiu seus saberes com as orientações da diretora, com suas irmãs, professoras, com as especialistas, supervisoras, nos cursos, em periódicos, nos livros e experiências de outras escolas.

Na prática pedagógica com a alfabetização ela usou sempre o método global de contos, porque o que ela aprendeu sobre como alfabetizar foi no estágio ao cursar o Magistério. E nesse estágio, na alfabetização era utilizado esse método. Os recursos que ela usou foram: o mimeógrafo, o material próprio do pré-livro “Os três porquinhos”, as leituras intermediárias, o livro básico, murais com as histórias dos alunos, xerox, o computador, vídeo. Na realidade ela foi se atualizando à medida que houve avanço na tecnologia e na comunicação.

A alfabetizadora fez uma avaliação positiva da sua prática na alfabetização revelando que “ [...] eu fiz de coração, porque eu amava, acreditava no que fazia, [...] sei que fiz um bom trabalho [...] porque se alguém reconhece e fala, é porque o trabalho foi bem feito”.

Ser alfabetizadora foi seu sonho realizado, porque quis sempre ser professora, “[...] se pudesse começar de novo queria ser alfabetizadora, porque amei, pra mim valeu muito porque gostava. Meu filho mais novo aprendeu a ler comigo acompanhando o meu trabalho em casa, vejo isso como algo muito positivo na minha vida”.

2.2.4- Alfabetizadora GONÇALVES

GONÇALVES nasceu na localidade Serra dos Queiroz, no meio rural, município de Patos de Minas. Seu pai era lavrador e sua mãe fazia trabalhos domésticos e tiveram 10 filhos. Dos seus irmãos, somente três estudaram até a 8ª série, os outros tiveram poucos estudos. Tem dois filhos que fizeram curso superior de Direito e de Odontologia, ambos foram alfabetizados por ela. Para estudar, GONÇALVES veio para a cidade, trabalhava de babá durante o dia e estudava à noite.

Seu processo de alfabetização aconteceu de forma tranqüila, mas percebemos que sua vida foi sofrida, porque ainda jovem tinha que trabalhar. Contou com a solidariedade dos colegas e da professora, como narra:

[...] minha primeira professora foi Dona Vita [...] por volta de um ano e pouquinho, que eu me alfabetizei [...] era uma maravilha você sentir que está descobrindo as primeiras leituras, as primeiras palavras, Dona Vita era entusiasmada, a turma era muito amiga, solidário uns com os outros [...] e não tinha muito tempo de brincar não, era só estudar mesmo. Levava as tarefinhas para casa e fazia; se tinha dificuldade, procurava os vizinhos, os amigos, minhas colegas para fazer sempre correto, sempre fui muito estudiosa e gostava de fazer as coisas certas, e tudo em dia (GONÇALVES, 2005).

Compreendemos que GONÇALVES lembra dos primeiros anos de escolarização com boas recordações. Mas constatamos que somente pela força de

vontade que ela demonstrou ter que continuou a estudar. Pois narrou que passou a estudar numa Escola Estadual, também à noite. Suas lembranças ligam-se aos colegas, à tia que a acompanhava, às professoras, à metodologia usada, aos eventos da escola. Seu desejo de ser docente foi observando suas professoras dar aulas, como nos relatou:

[...] já era menina moça, imaginava quando a professora estava ali, escrevendo no quadro, e sonhava: daqui algum tempo será que é eu que vou estar lecionando igual a Dona Abadia, ali na frente? Era o meu sonho, eu sempre brincava de escolinha, queria ser a professora, estar explicando. Meus colegas; eles ficavam todos criticando de mim. Fui crescendo com essa intuição, com esse sonho de ser sempre uma professora [...] (GONÇALVES, 2005).

Após concluir a 6ª série, com 16 anos, GONÇALVES retornou para o meio rural, iniciando sua carreira docente, pela Prefeitura Municipal. Como não poderia lecionar com essa idade e, portanto, nem receber salário, sua tia, com mais idade, assinava o ponto e a documentação dos alunos, legalizando a situação.

A colaboradora, já morando no meio rural, não desistiu de seu objetivo e sonho, continuou estudando e concluiu a 8ª série através do ensino na modalidade supletivo.

Sua formação básica para o exercício do magistério das quatro primeiras séries foi concluída, também, através do ensino supletivo. Assim, ela nos narrou: “[...] os professores passavam pra gente os livros, então estudava vários dias em casa. Depois que dominava aquela matéria, fazia a prova [...]”. Ela não fez Curso Superior porque se sentiu impossibilitada, uma vez que era casada e tinha que cuidar dos filhos.

Entendemos que na sua formação continuada seus estudos se intensificaram. A alfabetizadora fez cursos, participou de congressos, e estudou, também com as supervisoras Lenita Eustáquia de Mello, Madalena Maria do Valle, e com a pesquisadora, pois fui sua supervisora nesse período. Os cursos dos quais participou modificaram sua prática pedagógica, segundo afirma “[...] ficou mais atualizada, moderna, aprendeu a alfabetizar com mais eficiência e rapidez, lecionava com mais vontade, alegria, e as aulas eram prazerosas”.

A entrada na carreira como alfabetizadora foi como professora leiga, aos 16 anos, na zona rural. Para ela a palavra leiga a entristecia, pois o sonho era fazer o Magistério. Inexperiente, trabalhando com turmas de alfabetização em salas multisseriadas, no meio rural, encontrou dificuldades que aos poucos foram sendo superadas com sua própria prática pedagógica e com a troca de experiências com os colegas.

Nesse sentido, essa alfabetizadora construiu seus saberes, inicialmente sozinha, depois através de livros e com trocas de experiências com outros alfabetizadores. Os alunos, o cotidiano da sala de aula e, também, os parceiros de trabalho auxiliaram nessa construção. Após transferir-se para Patos de Minas reunia-se com alfabetizadores para planejar e estudar, o trabalho era realizado com mais facilidade.

Compreendemos que nas suas lembranças das primeiras escolas, locais em que lecionou, sentia-se sozinha, pois “[...] eu era sozinha, não tinha a quem recorrer, também eu era tudo ali: diretora, professora, orientadora, mãe, pai, arrumadeira”. Passou por algumas escolas no meio rural, numa delas já tinha colegas, como narrou: “Lá éramos três: eu, a Abigail e a Elmira. Foi bem melhor de trabalhar, tinha sala individual para cada turma. A Abigail era amiga, tinha experiência, ali era prazeroso e o trabalho era agradável”. Outro momento, em outra época, a alfabetizadora foi trabalhar numa escola nucleada, “uma das melhores escolas, as turmas eram seriadas, as colegas amigas”. A comunidade escolar campesina deixou lembranças positivas, pois a alfabetizadora, assim, nos relatou: “Temos várias lembranças boas: os pais eram maravilhosos, o pessoal do meio rural, geralmente, são pessoas bondosas, humildes, dedicados, que valorizam muito o professor”. Gonçalves aposentou-se trabalhando numa escola municipal do meio urbano. As colegas que a marcaram nesse período foram: “[...] a Célia, a Eunice e a Sônia. Quando encontrava dificuldade, discutia qual a melhor maneira de dar aquela matéria/[...]/”.

Ao iniciar sua carreira, GONÇALVES utilizou cartilha, depois com o decorrer do tempo e a troca de experiências com colegas e cursos que fez, sua prática foi se modificando: “depois eu passei a utilizar esses métodos mais

modernos que eram jogos, baralhinhos, recortes de jornais e revistas e etc”. Ao narrar sobre suas lembranças positivas a respeito da alfabetização, ela lembrou que:

[...] minhas experiências bem sucedidas são às vezes que eu penso como que eu achava que uma determinada criança ia demorar a aprender a ler, a ser alfabetizada [...] depois você vê eles descobrindo as primeiras leituras, as primeiras letrinhas e formando para a gente aquela leitura, não tem como esquecer (GONÇALVES, 2005).

Relata com orgulho que utilizou variados recursos, começando com a cartilha, depois jogos, baralhinhos de letras, jornais, revistas, poesias e histórias.

Ser alfabetizadora para GONÇALVES “[...] foi porque corri atrás e esforcei o máximo, pois queria realizar o meu sonho de ser uma professora [...] Eu aprendi com os alunos, mas eles aprenderam muito comigo também, e fico feliz de saber que contribui para alguém ser feliz, descobrir a leitura, e as maravilhas que a leitura traz para si, para alma do ser humano”.

GONÇALVES avaliou sua prática de alfabetização como válida, pois vários de seus ex-alunos são homens e mulheres bem sucedidos, com curso superior, inclusive seus dois filhos, que foram alfabetizados por ela e fizeram Odontologia e Direito.

2.3-A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Neste tópico adotamos como pressuposto teórico a combinação de perspectivas que se articulam dialeticamente Nóvoa (1995); Perrenoud (1997); Tardif (2002). Uma delas se apóia no pensamento de Nóvoa (1995) que considera que há necessidade de se redimensionar o campo da investigação educativa, olhando com mais atenção para o fazer do professor, olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho do docente que atua na alfabetização isso significa desvelar suas representações, seus saberes, suas práticas, seus processos de apropriação e transmissão do conhecimento acumulado historicamente.

São exatamente essas considerações citadas acima que autorizam a adoção de outro pressuposto teórico, a saber, a profissionalização do alfabetizador, expressa em suas habilidades, que, para Perrenoud (1997), são habilidades necessárias que formam o "*habitus*", isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou a "personalidade profissional", expressando um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano”(PERRENOUD, 1999, p.45).

Somos sabedores de que cada alfabetizador possui um conhecimento advindo de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, que influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Atualmente, as idéias educacionais apresentam uma produção acelerada, bem como o contexto em que o alfabetizador atua vem transformando-se de forma desafiadora. Tal fato exige um investimento maior dos profissionais e da própria escola. Ao investir em sua formação, o alfabetizador apropria-se de novos conhecimentos que pressupõem uma atualização permanente e o acesso a informações recentes divulgadas pela ciência, base de um trabalho educativo consistente e acompanhado do exercício de reflexão sobre a própria prática e que o leva a ocupar uma posição de destaque em relação ao grupo de profissionais da escola, pelo fato de que possui, utiliza e produz saberes específicos para o exercício de sua prática. Tardif (2002) afirma que ambos os sujeitos são importantes para a escola e o ensino:

[...] os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto da escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (p. 228).

Dessa forma, os alfabetizadores não devem ser vistos como objetos de pesquisa, mas como profissionais que adquiriram e detêm saberes específicos às suas atividades. Faz-se necessário, portanto, considerar sua subjetividade a partir da posição de Tardif (2002), quando pontua que a subjetividade dos

alfabetizadores não se reduz somente à cognição ou à vivência pessoal, mas remete à categoria, às regras e às linguagens sociais que estruturam e configuram a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação escolar.

Nessa perspectiva, o pensamento, as competências e os saberes dos alfabetizadores não se constituem em realidades estritamente subjetivas, já que são socialmente construídas e partilhadas. Os alfabetizadores, enquanto sujeitos da pesquisa, também não se configuram como um objeto, mas como indivíduos potenciais na melhoria da qualidade do ensino a partir de sua subjetividade.

Consideram Tardif, Lessard e Lahye (1991) que, no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são, muitas vezes, previsíveis e passíveis de uma definição acabada. O alfabetizador enquanto docente, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar.

Nessa perspectiva, os saberes do profissional que atua na alfabetização, que servem de base para o ensino, provêm de diferentes fontes, tais como: a formação inicial e continuada de professores, currículo e a socialização escolar; do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas; da experiência na profissão, a cultura pessoal profissional, a aprendizagem com os pares. Essas questões serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO, OFÍCIO E VIDA

3.1- O campo da formação inicial e continuada: entre saberes e práticas

Ao analisarmos a formação dos alfabetizadores entrevistados foi possível constatar que a mesma foi construída distante da realidade sócio-histórica, econômica e cultural do contexto escolar brasileiro.

Nos cursos de formação inicial que fizeram, esses alfabetizadores tiveram uma formação acadêmica teórica desvinculada do contexto educacional, ou seja, uma dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, constatamos nas narrativas que o currículo, voltado para a formação dos alfabetizadores, foi estruturado de forma que o alfabetizador tivesse preparo para realizar sua prática pedagógica com o aluno considerado “padrão” (aspas nossas), ou melhor, que aprende. Mas, no contexto de trabalho, encontraram alunos “reais” (aspas nossas) que apresentavam, dentre outros aspectos, problemas de caráter cognitivo, emocional, social, econômico e afetivo.

Esse quadro mostra de forma marcante que, com a democratização do ensino público, especialmente nos anos 1980, a expansão do atendimento trouxe para a escola alunos da classe popular, que antes não a freqüentavam. Isso colocou todos os profissionais da educação num dilema: como trabalhar com alunos que fugiam do modelo padrão, com o qual não sabiam lidar, exigindo mudanças significativas na prática pedagógica, em especial dos alfabetizadores?

Além do considerável aumento quantitativo de escolas públicas, houve entre os alfabetizadores uma divulgação intensa da pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita, realizada por Ferreiro (1993).

Esse estudo gerou grandes polêmicas no meio acadêmico e interpretação conceptual errônea pelos educadores, além de que muitas escolas foram obrigadas a se tornarem construtivistas. A chegada da teoria construtivista no Brasil configurou-se como marca nas práticas de alfabetização e formação dos alfabetizadores. Interessante pontuar nesta investigação foi nos atentarmos para o fato de que nenhum dos alfabetizadores entrevistados citou Ferreiro como exemplo teórico nos seus estudos, nem na formação básica, nem na continuada.

Essa ausência de Ferreiro nas narrativas marca o que já temos constatado na vivência de docente do curso de pedagogia que tanto a formação inicial quanto a continuada têm tratado de forma equivocada o profissional que atua na alfabetização, simplificando e fragmentando seu conhecimento e necessidades diante da complexidade do processo ensino e aprendizagem da nossa língua.

Os pesquisadores brasileiros estão divididos em dois grupos: os que enxergam a realidade e denunciam as práticas pedagógicas e se sentem realizados academicamente; os que enxergam, criticam e propõem intervenções na realidade do alfabetizador, extrapolando limitações da academia.

Os estudos sobre a formação do professor também tomam novos caminhos¹. No início, durante parte do século XX, o enfoque de formação do professor era acadêmico. O ensino era visto como um processo de transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, e a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas, cujo conteúdo deve transmitir, além da metodologia específica de ensino dessa disciplina, ou seja, acreditava-se que a formação se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica (disciplinar e didática) apenas de sua disciplina específica. Apesar dessa formação

1 SACRISTÁN e PÉREZ GOMES (1998) dedicam um capítulo de seu livro à descrição e análise das diferentes perspectivas da função e formação do professor construídas historicamente.

disciplinar, não havia uma preocupação específica com a formação de alfabetizadores.

Na segunda metade do século XX em diante, com o objetivo de dar ao ensino o status e rigor dos quais necessitava a prática tradicional, passa-se a considerar o ensino como ciência aplicada, intervenção tecnológica. A formação do alfabetizador seria feita através de treinamento técnico/instrumental, anterior ao ingresso na profissão e, depois dele, na perspectiva de reciclagem/atualização, que o capacitaria a fazer uma boa transposição didática, adequando teorias elaboradas por cientistas básicos e adaptadas por tecnólogos da educação à especificidade das salas de aula.

No caso específico da alfabetização foi enfatizado uma abordagem psicológica nessa formação, particularmente através da instrumentalização dos alfabetizadores para aplicarem testes e treinamentos motores e perceptuais, anos áureos da alfabetização.

Entretanto, a tecnologia educativa não pode enfrentar a complexidade da educação, que é um fenômeno social. Schön, citado por Sacristán e Pérez Gomez (1998) explica que

As zonas indeterminadas de prática - incerteza, singularidade e conflito de valores - escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica do problema depende da construção prévia de um problema bem definido, o que em si mesmo não é uma tarefa técnica. Se alguém reconhece uma situação como única, não pode tratá-la somente mediante a aplicação de teorias e técnicas derivadas de seu conhecimento profissional. Em situações de conflitos de valores, não há nem claras, nem consistentes metas que guiem a seleção técnica dos meios (p. 362).

Partindo da concepção de ensino da leitura e da escrita como atividade complexa, singular, contextualizada, imprevisível e carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas, o alfabetizador passa a ser visto como um profissional que tem que desenvolver seu saber prático e sua criatividade para enfrentar as situações únicas e conflitantes da sala-de-aula. Como formar esse alfabetizador? Como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerja dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação?

Após esse período de formação técnica, passa-se a estudar a construção da identidade do profissional da educação, considerando o desenvolvimento pessoal como elemento fundamental de seu processo de formação. Trabalha-se com as idéias sobre a prática pedagógica que os alfabetizadores trazem de sua vida de alunos, de suas experiências profissionais, de seus espaços de formação² e, sobretudo, analisam-se os processos por meio dos quais os alfabetizadores constroem seu conhecimento prático, ou seja, formados durante o desempenho de sua atividade profissional.

O saber prático, ou o conhecimento vivido pelos alfabetizadores, passa a ser valorizado e se derruba a dicotomia racionalidade técnica/racionalidade prática, configurando-se assim uma nova visão do saber docente.

Nessa nova abordagem, as atividades de análise e interpretação crítica da prática profissional contribuem para a transformação dessa prática, tendo papel fundamental na constituição do que se passa a chamar de desenvolvimento profissional do professor. Se até então os alfabetizadores eram formados por agentes externos, recebendo informações gerais que deveriam ser por eles aplicadas às situações concretas de sala de aula, em uma reflexividade meramente técnica, agora se acredita que eles podem ser os principais sujeitos de sua formação, na medida em que forem capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica, já que essa prática é singular, complexa e impossível de ser abordada e trabalhada através de prescrições gerais e externas.

Para Tardif (2002), os saberes do profissional que exerce a docência servem de base para o ensino, pois eles são construídos na formação básica e permanente de alfabetizadores, nos programas, na socialização das vivências escolares de práticas coletivas, nos conhecimentos a serem ensinados, na experiência pessoal e profissional, na aprendizagem com seus pares.

2 O roteiro de entrevistas orais temáticas utilizado nesta pesquisa se fundamenta nestes três eixos, e se justifica pela crença de que a construção da identidade/profissionalidade de cada alfabetizador está muito ligada ao seu ambiente familiar e cultural, através dos modelos e valores com os quais se criou, além de se relacionar a seu processo de escolarização (sua vida de aluno, seus professores, seu ambiente escolar) e sua vivência profissional.

Tardif (2002) define por saberes os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade: “Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator [...]” (p. 199).

Discutir a formação de alfabetizadores pressupõe, como afirma Nóvoa (1995), concebê-la

[...] como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante produz-se neste esforço de inovação e de outros setores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de procura de melhores percursos para a transformação da escola (p. 25).

Esse pesquisador parte do princípio de que os alfabetizadores devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua atuação, para reconduzi-la no sentido adequado. Para ele, ensinar não é tarefa simples, pois requer um conhecimento da realidade e de todos os envolvidos.

Dando continuidade às indagações que trazem inquietude e para as quais pesquisamos em busca de respostas, respaldamo-nos em Gauthier (1998, p.23) quando afirma que o conhecimento dos elementos do saber profissional docente é fundamental, pois, por meio deles os professores exercem o seu ofício com mais competência. No caso dos alfabetizadores, o que é preciso para ensinar?

Os saberes docentes não se restringem àqueles conhecimentos sistematizados, já constituídos, mas sua prática integra vários outros, podendo ser definidos como

[...] um saber plural, formado de diversos saberes, provenientes das instituições formadoras, da formação profissional, do currículo, e da prática cotidiana, portanto apresenta bem heterogêneo, integrado por saberes provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p.58).

Esses pesquisadores apresentam uma visão de ensino, concepção segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo alfabetizador, tais como, o saber disciplinar, referente à matéria; o saber curricular, que corresponde ao programa; o saber das ciências da educação, adquirido durante a formação; o saber da

tradição pedagógica, correspondendo ao uso; o saber experiencial, as próprias experiências; e o saber da ação pedagógica.

Enfocamos alguns desses saberes por considerá-los pertinentes para nossa pesquisa. Consideramos que os saberes das disciplinas correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, sob a forma de disciplinas. Assim, esses saberes emergem da tradição cultural e grupos sociais que produzem saberes. Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos, que os docentes devem aprender e depois, na sua prática, aplicá-los. Os docentes na sua prática pedagógica desenvolvem saberes específicos, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento da realidade na qual atuam, brotam da experiência e são validados por ela. Incorporando-se à vivência individual e coletiva, estes são os saberes da experiência.

Concordamos com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que os saberes da experiência são relevantes, pois a partir deles os docentes tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática.

Nesse sentido, para esses estudiosos:

[...] os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são [...] formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. Os saberes da experiência passarão a ser reconhecidos a partir do momento que os professores manifestarem suas próprias idéias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e sobre sua formação profissional de professor (p. 232, aspas dos autores).

Os saberes da experiência se articulam ao seguinte aspecto mais amplo: o ensino desenvolve-se numa relação de interações múltiplas que constituem limites à atuação do docente, pois para Tardif, Lessard e Lahaye (1991),

O docente atua raramente sozinho, encontra-se em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes... Essas interações são mediadas por diversos canais:

discursos, comportamentos, maneira de ser, etc. Elas exigem do(a)s professore(a)s [...] uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas (p. 228).

Dessa forma, as interações sociais se desenvolvem num contexto e universo institucional, em que os alfabetizadores buscam do seu jeito adaptar-se e integrar-se à escola. Os saberes da experiência fornecem aos alfabetizadores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a favorecer sua integração, por meio de três “objetos”: a) eles dizem respeito às relações e interações que os alfabetizadores estabelecem e desenvolvem com seus pares, na realização de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais o seu trabalho deve se submeter; c) a instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas. Esses objetos constituem, então, as condições da profissão.

Se o processo de internalização do conhecimento cultural não é passivo, mas de transformação, de síntese, concluímos que o alfabetizador é um construtor de conhecimento. E essa construção é que gera a transformação na educação, através do conflito na prática e da reflexão sobre ela, ou seja, da criação do saber docente, como afirma Nóvoa (1995): “É essa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (p.23).

Nóvoa (1995) parte do princípio de que os professores, independentemente do nível de ensino em que atuam, devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua atuação, para reconduzi-la, no sentido adequado. Para ele, ensinar não é tarefa simples, porque requer conhecimento do contexto mais amplo que rodeia esse ato, requer um conhecimento da realidade dos elementos envolvidos.

Segundo Zabala (1998), na consecução desse objetivo, dois aspectos devem ser observados: o conhecimento, que provém da investigação, sobre as variáveis que intervêm na prática educativa, e a experiência para dominar tais variáveis (a experiência particular, e a experiência dos outros). Para ele, conhecimentos e saberes não se limitam à *descrição* dos resultados, mas podem fornecer *explicações*, isto é, conhecimentos que permitam a compreensão dos

processos que se produzem na prática educativa. Nesse campo não existem marcos teóricos tão fiéis ou sólidos.

As coletâneas de estudos sobre docência, memória e gênero que trabalham com a história de vida e de formação dos professores, realizadas pelo grupo da professora Catani (1997), e a coletânea Vidas de Professores, de Nóvoa (1995), auxiliaram a compreender a encruzilhada que existe na formação do alfabetizador.

Perrenoud (1993) acredita que, aparentemente, as críticas ao sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório, a formação de professores. No nosso caso específico dos alfabetizadores, a formação é considerada curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Entretanto, segundo esse pesquisador, ela não merece nem esse excesso de honra, nem essa indignidade:

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias activas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-nos sempre à conclusão de que é preciso formar os professores! Essa fé revela um duplo optimismo: supomos que a formação inicial ou contínua tem um certo peso nas práticas dos professores, ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação; pensamos que ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez até o homem e a sociedade (PERRENOUD, 1993, p. 93).

O discurso excessivo de que a formação dos alfabetizadores pode mudar os rumos da nação, quanto ao fracasso da escola pública, é uma leitura que tem trazido sérios problemas para o alfabetizador.

Pode-se afirmar que o alfabetizador é um sujeito que deve saber como o processo de alfabetização acontece, além de dominar um conjunto de saberes e metodologias que proporcionam a socialização dos conhecimentos específicos do ato de alfabetizar. O resgate da totalidade do saber docente, conforme preconizam os autores acima citados, no sentido de que saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.

3.2- O CAMPO DA SUBJETIVIDADE: ENTRE A VIDA E O OFÍCIO

Neste tópico analisamos a subjetividade revelada pelos sujeitos deste estudo. Os alfabetizadores vão construindo seu caminho por meio de suas maneiras de agir, de fazer, de pensar, de dizer, de desdizer. E vão construindo a vida num processo marcado por avanços e rupturas, idas e voltas, de buscas e de renúncias. Mas há sempre uma luta de conquistas orientada por desejos e sonhos.

Para Candau (1997), é com base no saber da experiência que o professor dialoga com as disciplinas e realiza sua prática. Interessa-nos, portanto, aqui, entender como o trabalho dos alfabetizadores, os saberes que articulam e as ações que desenvolvem cotidianamente configuram seus jeitos de ser. Kramer (1993) ressalta que esses elementos são de natureza sócio-política, mas também de ordem étnica, ética, religiosa e artística. Quando consideramos as narrativas dos alfabetizadores, estamos optando por valorizar a subjetividade como elemento constitutivo da formação da sua identidade de alfabetizador.

Pela complexidade do fenômeno que é a alfabetização, não ousamos, e nem teríamos como fazê-lo, criar um sistema explicativo único que o aborde. Podemos, isso sim, tentar situar/contextualizar a análise de partes desse fenômeno, na busca de explicações temporariamente satisfatórias e que nos permitam caminhar, tirando-nos do imobilismo que a crítica externa faz do alfabetizador, destituída de praticidade e aplicabilidade.

Ao recuperar a história da investigação pedagógica, Nóvoa (1995), afirma que, durante muito tempo, especialmente no pós-guerra, “[...] se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (p.15). Ele classificou os anos 1960 como sendo o período em que os professores foram “ignorados”, permaneceram “ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa”. Nos anos 1970, os professores foram “esmagados” (aspas nossas) e foram acusados de reproduzir as desigualdades sociais, nos anos 1980, os mecanismos de controle e práticas de avaliação dos professores foram redobradas.

Nóvoa (1995) afirma que os professores não são os “salvadores do mundo”, mas também não são 'meros agentes' de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma re-elaboração permanente da identidade profissional dos professores é que estes poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é pouca coisa.

O ofício da docência constitui uma atividade inerente ao processo educativo realizado pelo alfabetizador na escola, seja por meio de reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia, ou formalmente, por meio de uma ação sistemática e planejada da sala de aula, ou em espaços não convencionais. Assim, os valores, as crenças e os princípios que orientam a ação do alfabetizador têm origem num universo mais amplo que reflete a própria construção da identidade docente.

Santos (2001) afirma nos seus estudos que os modos como o alfabetizador mobiliza sua prática escolar está diretamente relacionada às suas experiências de vida, ou seja, ele forma-se no dia-a-dia da escola e, nesse contexto, configura-se sua identidade profissional. Além disso, o que ele é, em cada momento, resulta de uma combinação de elementos diversos, sua história de vida e das relações que vivencia, principalmente com o conhecimento e com os alunos. Dessa forma, acreditamos que o cotidiano é a temporalidade fundamental para a compreensão do processo de constituição do sujeito alfabetizador. Nesse cotidiano, ele articula seus saberes e ações. O saber da experiência constitui-se numa síntese que articulam todos os outros relacionados com a vida e, principalmente, à docência e constitui um “saber-fazer”. Esse saber-fazer envolve o alfabetizador, sua história, seus valores e ideais.

Diante de tudo que vivenciamos e apresentamos neste estudo não caberia colocar as histórias dos alfabetizadores nos anexos, como um apêndice. A opção por coloca-las no texto da dissertação é fruto da compreensão que dá voz aos alfabetizadores, é assumi-los como co-autores desta pesquisa. Nossa pretensão é somar as narrativas às demais reflexões realizadas sobre e nas histórias de vida dos quatro alfabetizadores de Patos de Minas.

3.3- HISTÓRIAS DE VIDA DE QUATRO ALFABETIZADORES DE PATOS DE MINAS

3.3.1-HISTÓRIAS DA ALFABETIZADORA: SÔNIA DOS REIS ROCHA FERNANDES

Esta entrevista foi realizada na residência da colaboradora, na Rua João XXIII, 210, Bairro Sobradinho, na cidade de Patos de Minas_ MG, no dia 06 de janeiro de 2005.

A colaboradora nasceu em Patos de Minas, em 17 de junho de 1953 e trabalhei como alfabetizadora por 25 anos. A primeira escola, em que atuou 2 anos, foi a Escola Estadual “Presidente Vargas” em Galena, Distrito de Presidente Olegário; e a segunda, Escola Estadual “Dona Guiomar de Melo” em de Patos de Minas, instituição em que trabalhou 23 anos, totalizando 25 anos de carreira.

PESQUISADORA: Fale um pouco das lembranças positivas, das marcas que o processo de alfabetização deixou em você, como se deu esse processo de sua alfabetização; como você aprendeu a ler e escrever?

FERNANDES: O meu processo de alfabetização foi muito interessante, desde pequena eu me interessava muito por livros, por qualquer material. Houve uma época, de três a sete anos, que a minha família mudou pra roça, um vilarejo chamado Galena, distrito de Presidente Olegário. Eu morava bem próximo à escola. Era uma escola pequena, com três salas de aula. Como era vizinha, e eu não tinha o que fazer, ficava por ali, sapeando, olhando pela greta da porta, subindo nas janelas, enquanto a professora dava aula. Estava com seis anos quando de repente, perceberam que eu já sabia ler, de tanto sapear por ali. Fizeram minha matrícula e me lembro que uma moça que ajudou a minha mãe a nos criar, tinha um namorado, e toda vez que ele chegava em minha casa, eu pegava os cadernos, os meus objetos e fazia com que ele me ensinasse.

PESQUISADORA: Depois dessa fase inicial, o que mais marcou na escola: o método, o professor, os colegas. Por quê?

FERNANDES: Essa nova etapa foi muito prazerosa, porque eu convivía com crianças bem mais velhas do que eu, já que era a mais nova lá da turma. Não houve dificuldade, não houve sofrimento para que a alfabetização acontecesse e, só sei que no final do ano, consegui passar, naquela época, em terceiro lugar. No ano seguinte, nós mudamos aqui para a cidade, e eu tinha muito problema de garganta. Nossa vinda para cá, coincidiu com uma dessas crises violentas de garganta: apareceu reumatismo infeccioso, e com o problema fiquei sem conseguir andar uns seis meses, assim não pude frequentar a escola durante um ano. Mas ao mesmo tempo foi muito positivo, porque como gostava muito de ler e estava de repouso e, para que eu ficasse quieta, meus pais, principalmente meu pai, que dava muito valor à educação, uma vez que ele era semi-analfabeto e queria o melhor para a gente, comprava livrinhos. Ele fazia negócios com o pessoal lá da roça e pedia para eu fazer anotação, para eu fazer as contas, me ensinava fazer contas de juro. E me lembro até dos primeiros livros que ele comprou, eram livros lindos, coloridos, das Edições Paulinas, um se chamava Fradinho e outro Rainha da Primavera. Eu acho que eram os livros mais lindos, mais coloridos que eu já vi, nunca vi livros com coloridos igual na minha vida. Então, são esses os primeiros passos que eu passei no processo de alfabetização. Meus colegas usaram uma cartilha, que se chamava Cartilha do Povo, mas eu não me lembro de passar por ela. Eu, quando entrei para a escola, já tinha passado a fase da cartilha, então já fui direto aos textos. Participei também de teatrinhos; havia muitos teatros, e até me lembro de algumas canções, de alguns números que a gente fazia, por lá, na época.

PESQUISADORA: Como foi sua formação para ser alfabetizadora, no curso de Magistério do 2º grau, ou na universidade? Quais eram as disciplinas? Quais professores, que metodologia utilizavam? Como avaliavam?

FERNANDES: Na minha formação inicial no magistério de 2º grau, o Curso Normal, era especificamente para a formação do professor das quatro primeiras séries. Não tinha Química, Física e a Matemática e a Biologia eram voltadas para as quatro primeiras séries. Quem fazia o Curso Normal tinha que

voltar sempre à escola, naquela época não havia Curso Normal noturno, as alunas dedicavam o período todinho, à preparação para a formação do professor. Na parte da manhã, tínhamos as nossas aulas e, à tarde, assistíamos às aulas práticas dadas pelos professores das quatro primeiras séries, da mesma Escola Normal. Após assistirmos às aulas, fazíamos relatórios, mostrava-os para a professora de Didática, que na época era a Dona Filomena. Também tive outras professoras, de Psicologia como a Dona Vilma, que ajudava e também nos orientava. A avaliação era por provas; era uma prova no bimestre e que valia um determinado número de pontos, me parece que eram cem, e se a gente tinha mais de oitenta por cento em todas as provas, não era preciso fazer a prova final; se tivesse menos, fazia prova final valendo uma quantidade de pontos. Depois do magistério, fiz o Curso de Pedagogia na Faculdade daqui de Patos de Minas. Primeiramente, fiz Administração, e no curso de Administração havia Metodologia da Língua Portuguesa, mas sem nenhuma ênfase em alfabetização, era de modo geral mesmo. Quando terminei Administração aqui não havia Supervisão, então eu fiz nova habilitação em Supervisão Educacional na cidade de Itaúna/MG.

PESQUISADORA: Depois de formada, você continuou estudando? Os cursos dos quais você participou modificaram sua prática pedagógica?

FERNANDES: Depois disso frequentei vários cursos de Pós-graduação, inclusive aqui em Patos de Minas fiz um, e fiz outro em Belo Horizonte voltado, unicamente, para a alfabetização. Esse curso, lá em Belo Horizonte, me ajudou muito, foram vários módulos e neles o assunto foi só mesmo alfabetização. Era a seguinte metodologia: as aulas eram presenciais e à distância. Quando a gente estudava, em Belo Horizonte, nas aulas presenciais, assistimos muita aula na Escola Leon Renault, que ficava dentro da Fundação João Pinheiro, parece que o local foi feito, justamente, para capacitar professores. A sala de aula ficava embaixo, e a parte de trás da sala era separada por um biombo; havia algumas cadeiras onde assentávamos e ficávamos como telespectadoras mesmo, como se fôssemos assistir a um cinema. Dali a gente via tudo, anotava e essas anotações eram levadas para a sala de aula. Depois que assistíamos às aulas, a professora da sala era convidada a participar do debate e discutir tudo o que tínhamos visto e sanar as nossas dúvidas a respeito do que ela havia apresentado. Então foi muito

produtivo, e a gente pôde aprender bastante nessa época. Cursinhos de 40(quarenta) horas, 80 (oitenta) horas, eu participei de tantos que nem sei enumerar. É que todos que aparecem por aqui, sou uma das primeiras a participar. Com o tempo, a cada curso que eu ia fazendo, a cada material que me era disponibilizado para ler e estudar, foi mudando a minha visão a respeito de alfabetização, a respeito da minha prática.

PESQUISADORA: Conte como foi sua primeira experiência como alfabetizadora.

FERNANDES: A vida da gente como profissional eu acho que é uma história; é claro que os dois primeiros anos de aula que eu dei aula lá na roça, não tinham material nenhum, não tinha nada, e a minha fonte de pesquisa eram os relatórios que eu havia feito no Curso Normal, quando eu assistia às aulas práticas. Na época, eu me lembro que o que estava no auge era o Método Global de Contos. Então, o livro dos TRÊS PORQUINHOS e o relatório das aulas que eu havia assistido, é que foi o meu ponto de apoio.

PESQUISADORA: Na sua trajetória de alfabetizadora, como construiu seus saberes?

FERNANDES: Mais tarde, quando eu já estava aqui em Patos, na Escola Estadual “Dona Guiomar de Melo” deram-me turmas de primeiro ano, mas era imposto um determinado método de trabalho: de alfabetização. Eu me lembro de uma vez que foi me dado uma turma com muita, mas muita dificuldade. Como os alunos não aprendiam, não decoravam os cartazes, eu fui obrigada a fazer algumas modificações e, essas modificações me foram muito úteis, principalmente no desenvolver da minha prática nos anos seguintes. Depois dessa fase do método global, passou o método fônico, passaram outros métodos globais, o método silábico, e eu trabalhei com todos eles, até chegar a febre do construtivismo. Na época, procurando entender, procurando conhecer, comecei a estudar. Nesse período estava com uma turma de Pré-escolar, e tentei aplicar alguns conhecimentos recentes que eu tinha estudado e pesquisado, resolvi experimentar. Dessas experimentações houve muita coisa boa, e muito da nossa prática teve que ser refeita. Às vezes, quando planejava com as colegas, aquilo que eu

experimentava e achava que dava certo, eu colocava para elas, aquilo que eu experimentava e achava que não foi muito bem, a gente voltava atrás, replanejava, repensava o que poderia fazer, posteriormente.

PESQUISADORA: Fale um pouco das escolas em que trabalhou, dos colegas com os quais teve um vínculo mais significativo, contribuindo para sua carreira profissional.

FERNANDES: A minha vida toda foi muito atirada, nunca esperei as coisas virem para mim. Eu tentava organizar o meu trabalho, os meus planos, as minhas atividades e essas atividades que eu preparava é que serviam de apoio para as minhas colegas. Na época, raramente, com as minhas colegas de escola, nos reuníamos para planejar ou fazer alguma coisa. Quando eu disse, anteriormente, de trabalho coletivo, troca de idéias, é no sentido de que eu não tinha momentos com professores em outro horário, na escola em que lecionava. Eu era também supervisora em outra escola, e era com essas professoras que a gente parava para discutir, analisar, repensar; não com as minhas colegas de trabalho da mesma escola, porque a gente não tinha espaço, nem disponibilidade, para isso.

PESQUISADORA: Como foi sua prática pedagógica na alfabetização? Fale das suas experiências bem sucedidas.

FERNANDES: Já tive bastante experiência na minha vida com aluno com facilidade de aprender e com dificuldade de aprender, e, em cada situação, às vezes, foi utilizada uma metodologia diferente. O que proporcionou nesses últimos dez anos a seguinte descoberta: o aluno com muita dificuldade de aprendizagem quando ele aprende o nome das letras, dificulta o processo de decodificação, vou justificar melhor: nem sempre o valor sonoro da letra é o nome da letra; a diferença entre o grafema e o fonema dificulta. Quando você fala o nome da letra não é o fonema, em alguns casos como: B, T, D, V tudo bem, mas nos casos como F, L, S, aí as coisas complicam. Por isso muitas crianças ao ler, só falam o nome das letras; por exemplo, a palavra LATA: ele escreve Lata, mas ele fala L(ele) A (A) T (TE) A (A), porque ele não conseguiu é diferenciar grafema de fonema. E pra esses casos de criança com muita dificuldade, é o que a minha experiência demonstrou que se a gente colocar referenciais fica mais fácil

para eles. Por exemplo: a letra “B” de Bola; a letra “L” de Lata, a letra “F” de faca; palavras que começam como FACA, as palavras que começam como LATA. Aí a aprendizagem é pela sonoridade, e eu concordo com os autores que dizem que, às vezes, o método fônico é mais fácil para as crianças aprenderem, não isoladamente, porque nem letra sozinha, nem sílaba sozinha, nem palavra sozinha tem valor, mas esse processo dentro do contexto. Trabalhando tudo ao mesmo tempo, eu acredito que o sucesso é maior. Depois que o aluno faz correspondência grafema/fonema, aí não tem problema nenhum. Pode dar nome de letra do jeito que quiser, como for, que não tem problema nenhum. Eu poderia enumerar inúmeras experiências bem sucedidas, graças a Deus, as não sucedidas é que foram poucas. Durante a minha trajetória como alfabetizadora, as minhas experiências foram bastantes sucedidas, mas algumas nos marcam mais. Parece que foi em 78 ou 79. Eu tinha terminado a Faculdade e ia fazer Supervisão em Itaúna, e para que isso acontecesse era necessário trabalhar de manhã; é porque na 6ª feira, meio dia, a gente tinha que viajar e ficava lá pra assistir aula na 6ª feira e no sábado. Então a diretora me deu um segundo ano, cujos meninos haviam sido meus no primeiro, e eram os meninos um brinco, um encanto de meninos. Eu estava super satisfeita, quando no final de fevereiro, a minha colega Alzira, desesperada, procurou a diretora e disse que não dava conta, que estava difícil demais e que não era possível ela continuar. A diretora me chamou e perguntou se eu não me importava de trocar com a Alzira: eu voltaria para o 1º ano e a ela ficaria com o 2º ano. Assim, voltei e colocaram o 1º ano de manhã, para eu trabalhar com alfabetização. Aconteceu também a mesma coisa anos mais tarde. Eu estava trabalhando com o pré-escolar e a escola não tinha professor/alfabetizador; todos os professores, que iam entrar para o 1º ano seriam designados, e a diretora estava muito indecisa; novamente ela me perguntou se eu não poderia encabeçar o 1º ano, para que as outras professoras me acompanhassem. Também não tive problema nenhum, voltei para o 1º ano e me parece que fiquei por dois anos, até as outras professoras adquirirem experiências. Outro fato que me marcou bastante é o de um aluno que não tinha pai, a mãe era alcoólatra, parece que saía à noite e só voltava de manhã e as crianças eram todas soltas na rua, roubavam, praticavam pequenos delitos. Esse menino tinha

difficuldade inclusive na fala, ele trocava d por t, g por d e ele falava tasa, tamisa, é dato e assim por diante; e ele descobriu onde eu morava, começando uma relação mais íntima comigo. Quando vinha em minha casa, eu procurava ajudá-lo de toda forma: uma vez ele pegou uma bicicleta, eu o fiz devolver; chegava com flores, eu perguntava onde que arrumou flores pra me dar, ele dizia que “era da tasa do vizinho” e assim por diante; mas paralelo ao trabalho que eu fazia na escola com ele, eu comecei a fazer um outro trabalho com ele, na minha casa, já que as visitas eram constantes. Eu inventei, parece até que é Deus que inspira a gente, atividades, ginásticas com a língua, brincadeiras mesmo, de estalar a língua, de movimento com a língua e, dentro de pouco tempo, ele corrigiu a fala. Na época era muito difícil material de leitura, a gente não tinha muito acesso a livros de literatura, então os livrinhos de história, as antigas Pérolas Infantis, é que eram os recursos para eu ler para as crianças. Ali contava e recontava. Quando existia livro velho, recortava seus textos, colocava num pedaço de cartolina e levava pra ler: nossa biblioteca era biblioteca de textos. Naquela época não tinha livros didáticos para todo mundo, era a gente que tinha que se virar mesmo, até mesmo inventando textos. Aí fico pensando que a gente trabalhava com texto, como pretexto, às vezes, ele nem tinha muito sentido, e fico pensando, “será que eu não perdi tempo com isso?...”. Mas a intenção, de qualquer forma, era boa e só sei que eu não perdia é oportunidade de escrever história, de registrar as histórias dos meninos, de valorizar a linguagem das crianças, de contar histórias mostrando gravuras, de recortar textos de livros que iam ser jogados fora, textos escritos no quadro, textos inventados pelos meninos, textos inventados até por mim mesma... é o que a gente mais usava.

PESQUISADORA: Que avaliação você faria do seu trabalho como alfabetizadora?

FERNANDES: Acredito que eu desempenhei, na época, com os recursos e conhecimento que eu tinha, um bom trabalho para a sociedade, só porque, se estivesse começando hoje, seria outra coisa, eu faria tudo de maneira diferente da forma como eu comecei. Talvez com o mesmo empenho, a mesma força de vontade, a mesma curiosidade de estudar, isso eu continuaria, mas da mesma forma, eu acho que não.

PESQUISADORA: Para você o que significou ser alfabetizadora em Patos de Minas?

FERNANDES: Ser alfabetizadora foi a minha vida. A vida inteira eu vivi para isso, me preparei pra isso, ainda continuo me preparando, buscando, estudando. Olha, pra começar, eu acho que não ensinei ninguém a ler e escrever, eu acho que as pessoas, elas é que, de repente, descobriram que sabiam ler e escrever; a contribuição para a sociedade vai depender do que cada pessoa irá fazer uso ou não dessa leitura, dessa escrita; e isso cabe a cada um.

3.3.2-HISTÓRIAS DO ALFABETIZADOR: MAURÍCIO SEVERO DA SILVA

Esta entrevista foi realizada na residência do colaborador, na Rua Elói Magalhães, nº 600, Bairro Jardim Califórnia, na cidade de Patos de Minas_ MG, no dia 09 de janeiro de 2005.

Ele nasceu no meio rural, na comunidade de Mata do Brejo, município de Patos de Minas, em 07 de dezembro de 1922. Trabalhou como alfabetizador por 30 anos.

SILVA: Meu primeiro trabalho como alfabetizador, foi dando aula primeiro na casa do senhor João Antunes Gomes, durante um ano, por duas horas, à noite; depois na casa do Sr. Modesto Teixeira da Silva, por dois anos; e na casa do Sr. Pedro Faustino, por seis meses. Na Prefeitura comecei em 10/08/1959, no meio rural, na localidade chamada Mata do Brejo, o nome da escola lá, era Escola Rural Mista “Eduardo Noronha”, depois passou a chamar Escola Municipal “Eduardo Noronha”.

PESQUISADORA: Fale um pouco das lembranças positivas, das marcas que o processo de alfabetização deixou em você, como se deu esse processo de sua alfabetização; como você aprendeu a ler e escrever?

SILVA: Meu processo de alfabetização começou em uma escola particular, na casa de minha madrinha, estava eu com oito anos de idade. Lá, estudei com bastante afinco, com boa vontade, o professor tinha o apelido de Guim, mas o nome dele era Vicente. O modo de estudar lá era aquele antigo b a – ba, b é–bé; era aquela carta de sílaba. Depois, cartas de nome, a gente lia os nomes, e por último as cartas de fora. Mas não foi nessa escola que eu comecei não, eu fui só até as cartas de sílabas. Passados quatro anos, eu com doze anos de idade, entrei em outra escola, acabei de estudar estas cartas de sílabas, as cartas de nomes, e depois cartas de fora. Nesta escola, comecei a estudar uma cartilha por nome Cartilha Nacional, e quando terminei esta Cartilha Nacional peguei o primeiro livro, até não era o primeiro livro, era um livro de Tomás Galhardo, do segundo ano. E nesta escola, eu terminei por aí. Em outra escola, estudei mais um

mês e tanto, o meu pai comprou outro livro também do segundo ano. O professor era por nome de João Pinto da Rocha, ele, aliás, tanto lá na primeira escola, lá dos doze anos, como essa de um mês, foi o mesmo em dois lugares diferentes, em casa particular. Depois a última escola foi outra casa particular, estava com quatorze/quinze anos, eu estudei com um professor por nome Raimundo Gonçalves. Nesta, nem recordo quais os livros que eu estudei, parece que foi o terceiro ano e, nesta, também, foi só um pouquinho de tempo, muito pouco tempo e logo parei de estudar. Minha vida de escola ficou só nisso, os outros estudos, eu estudei em livros que comprava, fui estudando e eu tenho até hoje alguns desses livros, são os estudos que eu fiz durante esse tempo.

PESQUISADORA: Depois dessa fase inicial, o que mais marcou na escola: o método, o professor, os colegas. Por quê?

SILVA: Esse período que eu tive na escola, tenho boa recordação. Tinha um professor por nome João Pinto da Rocha, que era um professor muito bom, mas era muito bravo, que castigava por qualquer coisa. Agora, os colegas dessa escola eram muito bons, muito alegres. O professor dava sempre um desafio lá por nome de bromento, cada um ia fazer uma letra boa, e quem fizesse a letra melhor, ia dar o bolo em tudo; ou quando fazia uma pergunta de tabuada, quem ganhasse, também, dava bolo em tudo. Dessa brincadeira o povo gostava demais, nessa tabuada de multiplicação, esse jogo, toda vida, eu ganhei, nunca deixei de acertar. Aprendi essa tabuada de multiplicar e nunca mais eu esqueci, até hoje, qualquer hora que me perguntar, qualquer multiplicação ou tabuada, respondo sem pensar, sei até hoje. Então, foi muito bom esse trabalho, lá nessa segunda escola que frequentei, local em que teve essa brincadeira.

Depois, quando foi na terceira, tinha muita brincadeira, também, porque esse mesmo professor, João Pinto, gostava muito de brincar junto com os alunos. Ele era muito nervoso, mas era ótimo, brincava junto com a companheirada, com os companheiros todos. Nessa ocasião, estudei bastante, e a recordação que tenho é só essa brincadeira.

E por último, essa outra escola que estudei, o professor já era velho, até era casado com minha tia, chamava-se Raimundo Gonçalves. Nesta também, os alunos eram grandes, estavam com quinze anos. Nós brincávamos muito, íamos lá pra represa, nadávamos bastante.

Das lembranças da minha alfabetização, o que tenho é só mesmo do professor ensinar sobre as cartilhas, os estudos de carta e sílaba, é o que ele ensinava sempre; o que eu tenho lembrança de alfabetização foi só isso. Agora dessa escola mais adiantada, eles só passavam leitura para a gente, depois a gente continuava fazendo a leitura, quando não dava conta, pedia uma explicação sobre aquele trabalho, era só isso. No início da primeira escola que eu tive, comecei primeiro com o professor que ensinou o A B C; fiquei uns três dias até dar conta de aprender o A B C. Depois que ele começou, deu o B A –BA, aí eu terminei de ler o B A – BA; tinha outro também por nome de daquela B R A – BRA, B R E, e tinha outra por nome de M A –MA, M E- ME, M I – MO. Assim foi todo aquele tipo de escritas que têm pra gente escrever. O professor sempre me ensinou, mas quando eu acabei de terminar isso tudo foi na segunda escola. Lá nessa outra, foi que eu aprendi tudo; passei a estudar as cartas de nomes: o professor escrevia um papel cheio de tudo quanto é nome, e a gente ia estudando, a hora que a gente terminava tudo, passava a leitura junto com ele, pra saber se a gente já sabia essa leitura. Depois pegou a dar as cartas de fora. As cartas de fora eram assim: recebia cartas de amigos de um outro local, então ele pegava aquelas cartas e dava para os meninos estudarem. Depois passou uns tempos e pensei que essas cartas de fora num foi um estudo muito bom, não, porque todo mundo escrevia com dificuldade, falhava muita coisa; então os alunos aprendiam errado, muitas coisas erradas. Por isso nunca concordei com essas cartas de fora. Depois que terminou essas cartas de fora é que eu passei para o segundo ano, estudei lá na terceira escola e passei para o quarto ano. A quarta escola, também, essa já estudei no terceiro ano, junto com esse Raimundo Gonçalves. Quando terminei esses estudos, então fui para casa estudar sozinho. E o Sr. Salvino Antônio Gomes, zelador e presidente do Apostolado da Oração, lá da Mata do Brejo, fazia sempre a assinatura do “Mensageiro do Coração de Jesus” e, quando ele acabava de fazer a leitura, ele

me passava à revista. Fui lendo isto, foi bastante tempo, sempre lendo, lendo até que dei conta de desenvolver bastante a minha leitura. Ele me dava as revistas e eu lia sozinho, depois que acabava de ler aquela revista toda, tornava a devolver pra ele. No outro mês, a mesma coisa, porque todo mês vinha uma outra e, assim, eu estudava o tempo todo. Vinham doze revistas por ano e eu fazia sempre essa leitura. A hora que eu acabei tudo, é que eu passei a comprar livro e estudar. A revista, é porque ele era um homem muito bom, era um homem muito enérgico, mas muito bom, ele desejava muito bem para as pessoas; ele era um senhor que todo mundo respeitava e gostava dele, sempre ajudava aquelas pessoas que precisavam. Foi onde ele viu que eu gostava muito de fazer leitura, então me deu essas revistas para que eu pudesse ler. Positivo mesmo foi a leitura da gramática, é o estudo mais positivo que eu fiz. Não, tem a matemática também, eu gostava demais da matemática e da gramática; os mais positivos que eu fiz foi só esses, que eu lembro e que eu recordo.

PESQUISADORA: Como foi sua formação para ser alfabetizador, no Curso de Magistério do 2º grau ou na universidade? Quais eram as disciplinas? Quais professores, que metodologia utilizavam? Como avaliavam?

SILVA: A minha formação como alfabetizador, foi do ensino do primeiro grau, com direito a lecionar da primeira à quarta série do primeiro grau. Eu comecei a estudar na Escola Normal, com a Dona Filomena, pelo convite que me fizeram para pegar essa escola (Mata do Brejo) e comecei a preparar; ela distribuiu alguns livros com os alunos, deu-me um livro e foi neste livro que eu estudei. Com esse livro consegui fazer os estudos necessários, e Dona Filomena me cobrou o que eu tinha aprendido nos livros. Eu sou formado no magistério do segundo grau, mas agora no final da minha carreira, em 1983, conclui o ensino de segundo grau, via ensino supletivo, e obtive habilitação específica do segundo grau para o exercício do magistério. As disciplinas do magistério, segundo constam no diploma são: História da Educação, Didática Geral, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Estudo e Funcionamento do Primeiro Grau, Orientação Educacional, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências Físicas e Biológicas, Currículo do Primeiro Grau, Didática da Educação Física, Técnica de preparação de material

didático, Didática da Educação Artística, Recreação e Jogos, Estágio Supervisionado, e Estágio não Supervisionado. Foram duas as professoras, a Terezinha, que lecionava para nós durante todo esse tempo e a Maurícia, elas davam aulas no ensino total e também as provas; avaliava através de prova constantemente. A escola fornecia para os alunos uns livrinhos, que eu até não gostava de falar o nome não, o povo falava versículo. Cada livrinho tinha mais ou menos vinte páginas, ou trinta; sempre pegava uma porção desses livrinhos e a gente ia estudar. No fim de cada um, a gente tinha que fazer uma prova. e recebia uma nota. As outras disciplinas do magistério de segundo grau são: a Linguagem de Português, Literatura Brasileira, Linguagem Estrangeira Moderna, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, O.S.P.B., Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde. As disciplinas instrumentais são: Informações Pedagógicas, Técnicas de Estudo e Organização do Trabalho Intelectual. Valeu muito essas disciplinas, com os estudos que a gente fazia sozinho, através do CESU, dava para fazer só as provas. Não tinha uma preparação especial que ensinava a gente a alfabetizar. Não fiz nenhum curso universitário.

PESQUISADORA: Depois de formado, você continuou estudando? Os cursos dos quais você participou modificaram sua prática pedagógica?

SILVA: A Prefeitura oferecia curso de reciclagem, tinha sempre no início de cada ano escolar: em fevereiro tinha um cursinho, não era grande, era só uns três ou quatro dias, e quando passava as férias, ou depois, dava um estudo mais longo: dez dias ou até mais, com as explicações sobre o ensino. Então eu fiz isso tudo durante esses trinta anos, e fui estudando. Os estudos que eu fazia, durante esse tempo, foi em várias escolas aqui de Patos: no FORRÓ, Escola Normal, Escola Estadual “Marcolino de Barros”, na Escola Estadual “Professor Zama Maciel”. Dessas reciclagens eu não me recordo do que eles davam, porque sempre todas as vezes que a gente ia estudar, davam aquelas mesmas coisas, eram aqueles estudos de atualização. Explicavam alguma coisa sobre as regras que a pessoa tinha que dar na escola, de quando em quando sempre tinha uma modificação, teve uma ocasião que a Matemática tinha um nome, passava uns tempos recebia outro nome: Aritmética. Na alfabetização, a primeira vez que eles me deram

orientações era aquele livrinho dos Três Porquinhos, era o modo de dar aula que eu nem recordo mais. Os cursos que participei modificaram minha prática só no início, depois no fim modificou e continuou sempre do mesmo modo, não mudava mais não, nunca mais mudou, só renovava as coisas que a gente já tinha dado, era só mesmo um modo de esclarecimento do que a gente já sabia. Os materiais que eu recebia da Prefeitura eram só mesmo os materiais para os alunos. Para mim mesmo eu não recebi nenhum, que tudo foi às minhas custas, que eu comprei no início. A Prefeitura fornecia para os alunos algumas apostilas. Lembro que de vez em quando dava alguma prática boa, porque eles davam algum trabalho pra gente de algum ensino de dar geografia, dar matemática, dar prova, também como a gente podia aplicar as provas, as notas dos alunos tinham sempre de vez em quando que dar umas explicações certas.

PESQUISADORA: Conte como foi sua primeira experiência como alfabetizador.

SILVA: Antes, fiquei dando aulas particulares por aqui e por ali. Logo que fiz esse cursinho na Escola Normal, comecei a dar aula, mas eu não tinha preparo nenhum. Só o que eu pensava era Geografia, História, e Matemática, as únicas disciplinas que eu aplicava para os alunos. Depois é que fui aprendendo e estudando. Mas sem documentação nenhuma. Todo mês, a Prefeitura dava a reciclagem, dava sempre no princípio do ano, em fevereiro, no 1º semestre e em agosto ou setembro no segundo semestre. Era a ocasião que a prefeitura sempre dava reciclagem pra nós, de uns dois dias. Quando era na ocasião de mês de julho, nas férias, aí davam vários dias de aula pra gente. Fui lendo e dando aula, estudando mais e dando aula, e com isso eu fui me preparando, com esse preparo eu peguei a comprar mais livros. A minha primeira experiência com alfabetização, foi na casa de João Antunes Gomes, dei duas horas de aula durante um ano; dava aula de Matemática, Português, e Caligrafia. Depois passei para as outras aulas, principalmente para um menino muito inteligente, hoje ele é engenheiro lá em Ituiutaba. Fiquei impressionado, dava pra eles sempre os ensinamentos que eu costumava dar, era mais ou menos só três classes de coisas que a gente dava pra eles: Matemática, Linguagem, e Estudos Sociais. Como trabalho, eu dava todos os dias uma tarefa para casa; então dei uma tarefa pra esse rapazinho, um problema,

por brincadeira; passei para ele um problema mais difícil para fazer a conta e ele foi para casa, e, com um espaço de tempo, voltou com a resposta certinha. Fiquei impressionado, e com isso avisei para o pai dele que esse menino não podia ficar, tinha que procurar uns estudos maiores. Aconteceu que o pai pegou esse menino e veio aqui para Patos. Pôs ele numa escola por nome Maria Madalena, e até os outros alunos ficavam com raiva dele, porque todo fim de mês tinha de fazer uma prova e todo fim de mês, tirava em primeiro lugar; sempre ganhava prêmio e os outros meninos ficavam com raiva. Aconteceu que esse menino foi lá pra Belo Horizonte, fez o vestibular e tirou em primeiro lugar, e hoje ele é um engenheiro lá em Ituiutaba, então nessa escola foi assim, o mais importante. Depois dessa escola fui em outras escolas, na escola do Modesto Teixeira da Silva, dei a alfabetização lá, misturada; foi do primeiro até a quarta série. Pra ensinar os meninos a lerem e a escreverem no início de tudo, a gente tinha de fazer o traslado, uma cópia para o aluno, que ia copiando. No início, quando o aluno não sabia ler, nem escrever, a gente escrevia para ele as primeiras letras. Porque sempre toda vida o ABC, eu ensinava eles desde o princípio, ensinava primeiro o ABC depois é que começava a ler numa cartilha. Então foi das cartilhas que a gente tirava, copiava uma escrita para eles também escreverem; quando os alunos já davam conta de escrever alguma coisinha, a gente mandava eles tirarem a cópia. A gente tinha de escrever sempre num papel uma cópia para eles copiarem até que eles desenvolvessem bastante. Aprendiam, sempre aprendiam, mas já houve aulas que eu lecionei, e tinha aluno que não conseguia desenvolver não, aí fazia o possível. Então, de vez em quando, a gente encontrava aluno que não conseguia aprender, mas sempre os alunos que eu pegava, quase todos, mais devagar ou mais depressa sempre desenvolviam.

PESQUISADORA: Na sua trajetória de alfabetizador, como construiu seus saberes?

SILVA: Quando vinha estudar aqui, com as professoras aqui de Patos, a gente tirava várias coisas, vários trabalhos que elas ensinavam, e a gente pegava aquilo para transmitir para os alunos. Mas o que eu mais aprendi foi com o livro de Metodologia do Ensino Primário que eu comprei, também um livro de Aritmética Progressiva que serviu para ensinar Matemática para os meninos.

Comprei um livro de gramática, do ensino primário, para transmitir para os alunos; a Geografia e cada matéria, também, sempre comprava o livro de primeiro até o quarto ano para eu ler e fazer a transmissão para os alunos. O que mais me ajudou foi mesmo esse estudo nosso; com as coisas que a gente já sabia e com as professoras aqui de Patos. Nos ensinamentos que a gente tinha durante o ano, as aulas que a gente tinha explicação de fevereiro e junho, por exemplo, sempre todo dia tinha várias explicações, e tinha umas professoras muito boas, e com elas a gente aprendia muita coisa. Assim como tinha uma professora por nome de Maria Auxiliadora, é professora que era boa gente! E deve ser até hoje, já deve estar de idade, mais deve estar muito boa ainda.

PESQUISADORA: Fale um pouco das escolas em que trabalhou, dos colegas com os quais teve um vínculo mais significativo, contribuindo para sua carreira profissional.

SILVA: No início eu não tinha ainda documentação nenhuma; comecei a dar aula particular lá na roça. Dei aula primeiro foi na casa do senhor João Antunes Gomes, um ano só, duas horas à noite; na casa do Sr Modesto Teixeira da Silva, dois anos; e na casa do Sr. Pedro Faustino, seis meses. Na Prefeitura comecei em 10/08/1959, no meio rural, na localidade chamada Mata do Brejo, continuei lá os 30 anos de aula, mas foi só na Mata do Brejo; o nome da escola lá era Escola Rural Mista “Eduardo Noronha”, depois passou a chamar Escola Municipal “Eduardo Noronha”. Colegas que me valeu muito foram mesmo esses colegas que eu já disse, o professor Sebastião, e um outro que eu não me recordo o nome dele agora; a gente trocava explicação um com o outro, com eles que eu aprendi bastante, e, também as professoras tinham algumas muito importantes, que a gente pegava muita coisa com elas, que dava pra gente aprender.

PESQUISADORA: Como foi sua prática pedagógica na alfabetização? Fale das suas experiências bem sucedidas.

SILVA: A metodologia que eu dava para ler e escrever, primeiro é como eu já disse, que a gente tinha que primeiro, que dar uma norma para copiarem e também tinha alguns alunos, quase todos no início eu os mandava comprarem um caderno, aquele caderno de caligrafia para aprender a escrever certo; todo aluno

tinha um caderno daquele, para escrever. Agora para ler, sempre a gente fazia leitura com eles do livro, fazia uma leitura com eles e depois eles iam ler sozinhos. Então ia dar explicação para as outras turmas, porque a gente trabalhava classe multisseriada. Quando a gente estava dando aula, fazendo explicação pra uma turma, a outra ia ler, depois passava para outra também e fazia a mesma coisa. Passava uma leitura no livro deles, e depois mandavam eles lerem, ou a gente ensinava alguma coisa que eles não davam conta, e eles iam ler sozinhos. Quando eles estavam mais ou menos dando conta de fazer a leitura sozinhos, a gente ia lá no quadro negro, agora é quadro giz, e passava algumas coisa para eles responderem alguma pergunta, ou resposta. O que eu fiz bem feito, que eu lembro direitinho, foi a alfabetização, foi mesmo a leitura e a escrita. Os textos que eu levava, sempre, porque os alunos tinham lá só o material deles, era dos meus livros, do meu material que sempre eu dava os trabalhos para eles.

O que mais utilizava era mesmo o quadro de giz e as cartilhas, porque lá no quadro a gente fazia os desenhos para os alunos que iam desenhar, escrever e copiar. As cartilhas eram boas porque tinham vários desenhos, a gente os mandava colorirem, e com isso eles iam desenvolvendo devagarzinho. É porque durante o tempo que eu estava fazendo o trabalho de alfabetização, eu ensinava quase que era só nesse ensino (com as cartilhas). Com esse ensino dos Três Porquinhos, era um cartaz grande, tinham treze cartazes, a hora que a gente terminava de dar esses treze cartazes os meninos já sabiam ler alguma coisa.

PESQUISADORA: Que avaliação você faria do seu trabalho como alfabetizador?

SILVA: Minha avaliação como alfabetizador, nem sei responder direito não, porque sempre trabalhava com muito boa vontade, nunca tive preguiça hora nenhuma de trabalhar; gostei demais do ensino dos trabalhos escolares. Mas o que mais me lembro é ver que os alunos também ficavam muito satisfeitos com a gente. Toda vida me deu bastante gosto, prazer em saber que eles aprenderam com boa vontade e até hoje, todos eles me estimam demais.

PESQUISADORA: Para você o que significou ser alfabetizador em Patos de Minas?

SILVA: Ser educador para mim significou, que me deu muita alegria, muita satisfação de ter aprendido muito, porque até hoje a gente ainda fala: a gente não só ensinou como aprendeu muito, então eu tenho muita satisfação pelo que eu já contribui no ensino primário, e também aprendi muito, aprendi mais do que eu ensinei para os alunos. A contribuição lá da zona rural eu acredito que dei, foi muito bem e estão satisfeitos até hoje. Porque quando a gente começou a lecionar, quase ninguém sabia ler, nem escrever, e com o ensino, com explicação que a gente dava, o esforço que a gente fazia com eles, não só com os alunos, como também com os grandes, com isso, hoje na localidade ninguém mais é analfabeto.

Homenagens recebidas da comunidade-placas com os seguintes dizeres:

Ao Sr. Mauricio Severo por esses trinta anos dedicados à escola, queremos parabenizá-lo pelo seu esforço e dedicação, felicidades. Pais, alunos e professores da escola municipal Eduardo Noronha Mata do Brejo 15 de dezembro de 1989.

Professor Mauricio, educar tarefa que exige amor dedicação e doação de si mesmo, temos certeza de que você fez isso durante esses vinte e cinco anos de trabalho, hoje trazemos a você o reconhecimento e a gratidão da Prefeitura Municipal, Patos de Minas outubro de 1989.

3.3.3-HISTÓRIAS DA ALFABETIZADORA: HELENICE MARIA DE SOUSA VIEIRA

Esta entrevista foi realizada no escritório de advocacia do filho da colaboradora, na Rua Major Gote, n.º 585, sala 403, Bairro Centro, na cidade de Patos de Minas_ MG, no dia 14 de janeiro de 2005.

Ela nasceu em Patos de Minas, em 08 de novembro de 1945. Tem 39 anos de formada, formou em 20 de dezembro de 1965. Trabalhou como alfabetizadora por 32 anos. Durante todo o seu tempo de Educadora trabalhou só com Alfabetização, no final, próximo de se aposentar, trabalhou em biblioteca.

VIEIRA: Eu atuei na Escola Normal Oficial, hoje Escola Professor Antônio Dias Maciel, Escola Estadual Santa Terezinha, na Escola Estadual Cônego Getúlio, no Instituto das Irmãs Sacramentinas, conhecido como Colégio Nossa Senhora das Graças, Colégio das Irmãs.

O PERCURSO ESCOLAR DA ALFABETIZADORA

PESQUISADORA: Fale um pouco das lembranças positivas, das marcas que o processo de alfabetização deixou em você, quando era criança; se você foi alfabetizada na família, na escola, como se deu esse processo de sua alfabetização; como você aprendeu a ler e escrever?

VIEIRA: Eu fui pra escola, estudei na Escola Estadual “Marcolino de Barros”, e comecei minha vida escolar em 1.952. Naquela época era a única escola estadual que a gente tinha aqui em Patos. A minha primeira professora foi a Da Héli da Queiroz. Gostava muito de escola, toda vida eu gostei de frequentar. Sempre brincava de escolinha, quando era pequena, não sei se porque nós éramos muitas na minha casa, então a gente brincava de escola. Naquela época o professor era muito valorizado, quando a gente ouvia falar a fulana ou a Dona fulana é uma professora, para os pais e o pessoal da família era como se fossem Doutores hoje. Cresci, desde a minha infância eu pensava em ser uma professora, porque eu achava que era assim uma coisa de suma importância, como pra mim na realidade foi. A minha primeira professora a Da Héli da, era minha vizinha, uma pessoa muito tranqüila, abraçou o magistério mesmo por vocação, porque ela era muito paciente e eu adorava estar na sala dela e aprender. Fui alfabetizada pelo livro de Lili, era um pouco de conto, porque a gente ficava conhecendo a história, a gente trabalhava muito com as palavras e com sílabas e eu aprendi a ler rapidinho. Falo que não tive dificuldade nenhuma em aprender porque tinha muita vontade. Naquela época, fazia mais ou menos as salas homogêneas, sempre tive sorte de frequentar os primeiros turnos. O pessoal então era bem interessado, e junto com o processo de alfabetização eu me lembro que a gente fazia muito teatro, contava muita história, poesias e, acho que isso tudo enriquece e ajuda na hora de ser alfabetizada, na primeira série. Quando eu comecei a me alfabetizar

achei muito bom, porque além do livro que a gente tinha, sempre que a gente recebia um cartaz novo, parece que eram 12 ou 13 cartazes, não me lembro, só sei que tinha a Lili, o Lalau, o Lobo. A gente contava histórias e representava desde aquela época, acho que isso chamava muito minha atenção, lá fazíamos muito teatro. A Da Héliida era uma professora que valorizava tanto a linguagem, tanto a alfabetização, que ela sempre nos incentivava o teatro. Uma vez nós apresentamos uma peça que falava do Sítio do Pica-Pau Amarelo, com os personagens da Narizinho, da Emília, do Rabicó, e isso teve uma repercussão tão boa que nós fomos convidados pra apresentar para o pessoal da Faculdade, numa igreja velha, que tinha aqui em Patos de Minas. A partir daí, a gente começou sempre a fazer teatro e apresentações, então foi uma época muito boa e eu tenho boas lembranças da minha época de alfabetização e de escola no curso primário por causa disso: dos teatros, das festas, era assim uma espécie de festival, havia canto, tudo isso me marcou muito.

PESQUISADORA: Depois dessa fase inicial, o que mais marcou na escola: o método, o professor, os colegas. Por quê?

VIEIRA: Eu tive assim uma fase escolar muito marcante, costumo falar assim quando a gente conversa sobre escola, colegas, falo que foi a melhor época da minha vida, quando eu estava na escola. Tive sorte de ter excelentes professores, estudar por métodos que eram assim agradabilíssimos, que gostávamos muito, colegas maravilhosos que até hoje a gente encontra. Tenho ex-colegas que lembram daquelas partes que a gente fez desde o curso primário: o Dr. Cristiano, que é médico, ele fala: “Você lembra? Fui ser médico porque a gente errou tudo quando estava fazendo o auditório e falava sobre o corpo humano”, e ele trocou as partes do corpo humano, então marcou a minha vida mesmo. A melhor época da minha vida foi o tempo que eu estive na escola. De outras coisas, além de alfabetização, que pra mim foi de suma importância, as aulas de Ciências Naturais eram muito legais, porque a gente trabalhava com o bicho mesmo. Lembro quando a gente trabalhava com o bicho da seda, nós mesmos pegávamos a lagarta, nas folhas de amoreiras, ficava esperando o casulo pra pegar a seda. Com o sapo era a mesma coisa, a gente ficava trocando a água dos girinos, dos ovos até que os sapos nascessem. Se estudássemos sobre o

intestino, a gente abria uma ave, tirava o intestino; essas aulas eram gratificantes, tanto que depois quando eu fui atuar como professora, procurei sempre fazer mais ou menos neste estilo, elas eram assim mais difíceis, as turmas eram maiores.

Tem também os teatros da Escola Normal, antigamente, na minha época era como se fosse festival de canção, época dos grandes festivais, apresentações por causa do aniversário da escola, que vinham personagens e políticos importantes de Belo Horizonte, e das redondezas todas para participar, tamanha era a grandiosidade dos teatros. Todo mundo já ficava esperando os tempos de bailes pra ver os teatros; foi durante muito tempo que estes teatros aconteceram. Tinha uma professora de Francês, que nós fazíamos as peças de teatro e, principalmente, apresentando as fábulas De La Fontaine, tudo em francês. Foram épocas marcantes na minha vida, da qual sinto saudades, gosto de rememorar e às vezes falo pro pessoal de hoje: “você não sabem viver a vida de escola”, porque naquela época, era escola mesmo, a gente conhecia os colegas, os professores, você tinha carinho por eles, era como se eles fossem da sua família, isso foi na época de primário. Quando você passa pro ginásio, já tem outro tipo de turma, você já passa a ver os colegas, já saía com a turma, hoje o pessoal é bem difícil de ser amigo. A gente tinha amigo mesmo, você saía e a mãe falava: “você toma conta”. Acho que os meus colegas foram muito especiais na minha vida, meus professores e a maneira como eu aprendi, era bem diferente de hoje, porque tabuada era de cor, você tinha de decorar; fazia prova escrita e prova oral. Prova oral era o quê? Era decorar, se falava pra você assim: o que você sabe do rio Nilo? Tinha que falar tudo sobre o rio Nilo. Naquela época era isso que as pessoas falavam, gostei muito porque me ajudou. Sendo assim, apesar de não ter um curso superior, me julgo bem culta, pelo muito que aprendi na escola. As professoras também incentivavam a literatura, sempre gostei de literatura, gostava muito de ler, lia tudo que caía na minha mão, desenvolvi gosto pela leitura. Isso me ajudou a crescer, eu li e continuo lendo até hoje, foi um hábito que eu passei lá pra minha casa, o pessoal lá também adora ler. Se tivesse que fazer uma faculdade teria feito alguma coisa ligada à literatura, comunicação, ao jornalismo, porque é disso que eu gosto.

FORMAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

PESQUISADORA: Você lembra da sua formação para ser alfabetizadora, no curso de magistério do 2º grau? Quais eram as disciplinas? Quais professores, que metodologia utilizavam? Como avaliavam?

VIEIRA: Depois fiz o colegial normal, apesar de estar me preparando para o magistério. Era colegial normal porque no primeiro ano, a gente tinha noções de Física, Química, Estatística, Sociologia, Psicologia, Filosofia, e Didática. Minha professora de Didática era a Dona Filomena, dava metodologia. A gente aprendia Didática de Português, Matemática, Ciências, todos separados. E o processo era o seguinte: primeiro você copiava o programa lá da Secretaria da Educação, passava as férias copiando o programa, depois quando você chegava em sala de aula, Dona Filomena pegava o programa de Matemática, então a gente dava a maneira de como você ia dar determinado assunto. Ela falava junto conosco, dissertava sobre aquilo, perguntava se a gente tinha alguma dúvida, praticamente era aula só falada, esplanada, ela simplesmente dava a teoria. Nós tínhamos aula de manhã e à tarde. De manhã era aula teórica, depois à tarde nós voltávamos pra escola, a classe de alfabetização da Escola Normal foi anexada para o treinamento dos professores quando foi criado o magistério, pra ter um local das futuras professoras fazerem estágio, então elas foram criadas com esse objetivo, e nós voltávamos pra assistir a prática, com as professoras das classes anexas, do que a gente tinha visto de manhã, na parte teórica. Aprendíamos por esse método e depois nós éramos avaliadas, a gente assistia às aulas, fazia relatórios e você era avaliada pelos relatórios. Tinha as avaliações escritas que valiam notas, e nas avaliações orais você era obrigada a falar, por exemplo, suponhamos: como é que você agiria se fosse pra você dar uma aula sobre a chuva? A gente descobria as maneiras que nós íamos falar, poderia ser do que a gente havia escrito, copiado dos programas, ou o que a gente havia escutado a Dona Filomena falar, ou então uma aula de demonstração assistida. Tinha todo um critério pra assistir aula, pra não atrapalhar os alunos. Lembro o que me marcou foi quando eu falei da chuva, porque nós estávamos assistindo aula numa experimentação de evaporação e, quando a colher começou a pingar e a professora perguntou pros alunos o que aconteceu, minha colega respondeu: “choveu”,

porque estávamos tão envolvidas. Foi tão interessante que na minha época como professora, eu fiz a mesma experiência com meus alunos, quando perguntei o que tinha acontecido minha aluna falou: “a senhora fez mágica”, porque havia acontecido a chuva naquela experimentação. Então nós éramos avaliadas pelas dissertações, pelos experimentos, e dificilmente uma coisa que modificou muito no decorrer do tempo que eu estudei para o tempo que eu fui educadora, foram as excursões. A gente fazia pouca excursão. Lembro-me de pouquíssimas vezes que visitamos algum lugar. As excursões não eram assim o forte na minha época, era mais o falatório mesmo, a gente falava e decorava, você não tinha oportunidade pra conhecer. Lembro-me que na minha época de escola quase não havia excursão, muito pouco, acho que uma visita a um poço artesiano, a uma exposição literária, alguma coisa que a gente não fazia, todas as avaliações eram escritas mesmo.

PESQUISADORA: Você conseguiu fazer alguma licenciatura na universidade? Qual? Em que local? Você lembra das disciplinas que tratavam especificamente da alfabetização ou a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa das séries iniciais? O que esse curso auxiliou para compreender a área de alfabetização?

VIEIRA: Eu não fiz nenhuma licenciatura na universidade, eu só tenho este curso. Na verdade quando surgiu a faculdade aqui em Patos, fiz o primeiro vestibular pra Biologia, e fui classificada, mas estava no início do casamento, com menino, não continuei, não senti vontade de ir pra faculdade. O tempo foi passando, veio outro filho, estava mais difícil, mesmo assim eu tentei uma segunda vez pra pedagogia, não fiz o vestibular todo porque eu tive problema de saúde. Não voltei mais porque tive a criação dos filhos a meu cargo, porque meu marido trabalhava fora, trabalhava os dois horários, de manhã e à tarde, com criança pequena pra poder sair de noite, não voltei pra faculdade. Agora até andei escutando por aí, que a faculdade vai ter Comunicação, quem sabe eu ainda vou pra lá, Comunicação Social, que é uma área que eu amo de paixão, sabe; às vezes, se eu não tiver achando que eu estou muito velha, mas eu acho que ainda dá pra ir ainda.

PESQUISADORA: Depois de formada, você continuou estudando? Onde? De que forma? O que era trabalhado nos cursos? Qual metodologia utilizada? Como era o trabalho?

VIEIRA: Apesar de não ter cursado nenhuma faculdade durante toda a minha carreira como educadora, sempre tive que estar sempre atualizada, em contínuo aperfeiçoamento, crescimento, porque na Escola Normal nós estávamos agregados, vinculados ao Instituto da Educação/BH. O pessoal vinha a Patos de Minas pra trazer tudo que a gente precisava, naquela época. O material que eu ia trabalhar, como eu ia passar aquilo pros meninos, era uma espécie de supervisão que a gente tem hoje, era uma orientação que a gente recebia do Instituto de Educação. Tinha a Dona Zilca Fonseca, que na época trabalhava e prestava assessoria aqui na Escola Normal; tinha a Dona Rosa Emília de Araújo, que também fazia estes trabalhos com a gente. Elas que traziam pra nós, e às vezes a gente ia lá também, pra participar de cursos que elas ofereciam para os professores. Fui várias vezes ao Instituto de Educação para participar de cursos. As avaliações vinham de lá, nós éramos avaliadas naquela época, tínhamos nota e, os meninos, nos primeiros anos que estive lá, eram avaliados não por mim, as avaliações vinham do Instituto de Educação. Era pra ver se a gente, realmente, estava seguindo a orientação que elas davam lá, porque as provas vinham para os meus alunos, e era até uma outra pessoa aqui na escola, na época a Dona Maura da Biblioteca, quem aplicava as provas, que eram corrigidas em Belo Horizonte. Quer dizer, então, que era uma maneira de não propriamente fiscalizar, mas, saber se você estava realmente dando aquilo que foi passado. Porque você recebia, elas vinham e nos treinavam, explicavam, você ia lá, e na hora de avaliar as crianças, a avaliação vinha de lá, quer dizer se você não estava cumprindo com aquilo, os meninos realmente iam fracassar. Graças a Deus eu não tive este problema. Participei, ainda, em 68/69 das chamadas jornadas pedagógicas, elas aconteceram em Minas Gerais todinha, na época do José Maria de Alckimin, ele era Governador do Estado, e Patos foi uma cidade pólo na região, seria como se fosse um Congresso de Educação hoje em dia. Participei dessas jornadas pedagógicas como professora que já tinha recebido do Instituto de Educação, eu já fui preparar para dar cursos para os professores que vieram participar. Abrangeu professores

da zona rural, Carmo do Paranaíba, Patrocínio, Paracatu, Lagoa Formosa e várias cidades, para o pessoal daqui de Patos, a gente deu aula. Foi um momento que aconteceu em todos os grupos da cidade. Na época, lembro que foi no “Santa Terezinha”, “Monsenhor Fleury”, Marcolino e na própria Escola Normal, seria como se fossem oficinas de trabalhos, porque no instante que acontecia determinadas oficinas na Escola Normal, acontecia outras no Monsenhor Fleury, acontecia outra no Santa Terezinha. Depois havia o rodízio para que todo mundo pudesse saber, então foi uma espécie de reciclagem na educação, onde tudo foi feito: alfabetização, matemática, geografia, leis. Na época eles lançaram um programa novo de ensino, que estava até em estudos, foi um momento pra gente poder estar refletindo, estudando. Depois de ter apresentado, dado aula aqui nestas jornadas pedagógicas, fiz apresentação em Patrocínio e no Carmo do Paranaíba, eu fui lá pra poder passar como convidada. Tinha gente de Patrocínio que tinha vindo fazer aqui, participar da jornada, mas não vieram todos, então eles pediam pra gente fazer lá, e nós fomos fazer na parte principalmente de alfabetização. Depois eu dei aula lá e continuei participando de congressos e de estudos, porque lá no Instituto das Irmãs Sacramentinas, todo ano a gente participava do chamado A E C (Associação de Educação Católica), por ser uma escola católica, mas que não visava apenas a parte religiosa, havia projetos pra você colocar dentro de sala de aula. Eu participei de todos que teve enquanto estive lá, uns cinco ou seis encontros. Uma vez participei até em Brasília, foi a nível nacional, já participei depois em Boa Esperança, em Cachoeira do Campo, em Mendes lá no Rio de Janeiro, teve em Belo Horizonte, e aqui o colégio ofereceu congressos de educação, que aconteceram aqui em Patos; estava sempre participando. O colégio fez encontros de pais, oficinas de educação e eu sempre estava atualizada porque se não fiz faculdade, cursos eu fiz muitos. Fiz no Instituto da Criança, em Belo Horizonte, uma época eu fiquei um mês lá pra participar de um encontro de pré – escola, na época estava dando alfabetização lá no Instituto da Criança, eu estava sempre reciclando e fazendo cursos. Participações em Congressos de Educação juntamente com as outras Escolas Sacramentinas em: Niterói/ Mendes_ RJ, Manhumirim, Retiro das Rosas, Cachoeira do Campo, Belo Horizonte/ MG, Encontro Nacional da AEC/ Brasília_ 1989(4/julho), Curso de férias_ Instituto da

Criança em BH, atualização em alfabetização(junho/julho de 1989), Alfabetização- Colégio Nossa Senhora das Graças-CNSG: assessoria pedagógica de Zélia Almeida- 1992; educadores que ministraram palestras, conferências ou oficinas nos Congressos dos quais participei: Rubem Alves, Thiago Adão Lara: Cachoeira Campo; Danilo Gandim, Miguel Arroyo, Carlos Carrilho- Niterói; Angélica Sátiro- Mendes/RJ; Gaudêncio Frigoto/Retiro das Rosas e Patos de Minas.

PESQUISADORA: Os cursos dos quais você participou modificaram sua prática pedagógica? Como? Nesses cursos era disponibilizado algum material de apoio, você lembra como eram?

VIEIRA: Ao longo da minha carreira, é lógico que a gente vai modificando muita coisa em nossa prática pedagógica, o essencial a gente conserva, agora o método e o material a gente vai adequando de acordo com o passar do tempo. Eu me lembro, por exemplo, quando comecei com o método global, foi o que dei sempre, utilizava muitas fichas, cartazes, o quadro negro, depois à medida que eu fui fazendo curso a gente já foi usando outras metodologias. Usava tampinhas, ábaco, e depois com o passar do tempo a gente foi fazendo isso de várias formas, aí já tinha o material dourado que eu já usava lá pra poder contar e já tinha os mines. Lá no colégio, por exemplo, a gente já usava uma espécie de minicomputador pra ensinar a contagem em outras bases. A gente passou também pro áudio, pro vídeo, então já era mais ou menos, naquela época no princípio, usava-se o slide. A gente já foi modificando já foi passando pro retroprojeter, depois a gente já passava pra televisão, depois no final já estava usando até a tela de computador. Nós já estávamos dando aula levando os meninos pra ver coisas no computador, ou mesmo o vídeo. Tudo foi adequando, crescendo, modificando, acompanhando a tecnologia,né!

O PERCURSO PROFISSIONAL DA ALFABETIZADORA

PESQUISADORA: Conte como foi sua primeira experiência como alfabetizadora.

VIEIRA: A minha primeira experiência como educadora, aconteceu na Escola Normal. Fui pro lugar da minha professora que estava aposentando, Dona

Maria José Araújo, ela saiu e fui pro lugar dela. O interessante que nesta turma é que tinha uma filha dela, ela falou então, que foi um vai e vem, porque ela foi minha professora e eu fui professora da filha. Lembro a primeira vez que cheguei lá pra poder dar aula. A Dona Filomena foi me passar o material, e uma coisa que sempre lembro porque foi fantástico na minha vida, é que estava lá na sala, e a Dona Maria e a Dona Filomena foram me passar o material pra eu começar, já era o período de férias e eu ia entrar em fevereiro começando aula. Dona Filomena e a Dona Maria José me passaram tanta coisa, me deram tanto livro que eu não sabia nem onde que eu olhava. Fiquei baratinada, fiquei doidinha, fiquei louca, cheguei lá em casa com tanto livro que pensava aonde que vou ler. Parecia que tudo que havia aprendido nos 2 anos específicos de magistério pra mim não ia adiantar pra nada, porque eu não sabia nem onde que eu ia começar. “Será que eu vou dar conta disso mesmo que eu vou fazer?”. Lembro que era tanto livro, tanta coisa, que falei: “Sabe o que eu vou fazer?”. Fui pro cinema, porque eu não sabia onde que eu começava. Era tanto trem que eu não sei. Mas, no princípio nós tínhamos períodos preparatórios que eu achava que era o céu, porque era um tipo de brincadeira; outras pessoas achavam que estavam purgando, porque era pros meninos fazerem a pré-escola em um mês, um mês e quinze dias, uma coisa muito puxada, mas gostava muito porque era mais jogos, mais exercícios de controle motor, era mais sociabilidade. Eu gostei muito, apesar de ser uma coisa exaustiva, muito cansativa, mas era uma época boa. E quando a gente terminava, vinha o pessoal para avaliar se os meninos estavam preparados pra entrar na primeira série. A gente desenvolvia controle motor, além de toda uma preocupação para que o menino aprendesse, se preocupava muito se ele tinha coordenação motora, pra ele fazer uma letra bonita. Tinha de ver também, se ele estava apto, amadurecido pra aprender a matemática, se ele tinha noção de temporalidade, de localização, e isso era uma coisa que a gente tinha que fazer assim em um mês, um mês e quinze dias no máximo, e eu com a minha primeira turma de alfabetização.

Apesar de ter sentido muita dificuldade, eu acho que eu peguei a coisa rápido, porque no período preparatório eu já fui me soltando. Já entrei pra sala de

aula com assistente na minha sala, então eu era uma novata que estava começando e com gente pra assistir aula na minha sala, porque eu já fui pra classe de demonstração. Já tinha assim toda uma preocupação, mas foi bom porque eu tive muito apoio, a Dona Filomena era exigente mas também te apoiava muito, ela estava sempre ali, disposta, disponível pra tudo que você precisasse. Os primeiros meses, até uns seis meses, eu ficava única e exclusivamente por conta da escola, eu não ia mais em lugar nenhum. Acabou tudo, passeio, tudo quanto há, porque até que eu coordenasse o material, que eu me engajasse assim no que era dar aula, eu tive assim um pouco de dificuldade, porque quando a gente aprende, é uma coisa, quando você vai lá, é completamente diferente. Mas eu fui muito feliz, porque eu tive excelentes alunos. Os meninos naquela época eram assim muito bons, muito interessados e cobravam muito. Tínhamos total apoio dos pais, sabe por exemplo o método global? Eu acho que seria humanamente impossível dar hoje, porquê? porque é um material muito extenso, ele é muito grande pra começar. Os meninos hoje não acham nem os cadernos, como que eles iam achar aquele material? Então, apesar daquela época, os meninos pelo menos eram mais ordeiros, eles não tinham tanta atividade igual hoje.

Minha primeira experiência foi muito boa, eu me lembro que as aulas tinham início em fevereiro e nós ficamos encarregadas, a primeira série ficou encarregada de apresentar o teatro de aniversário da escola Normal em 5 de maio. Lembro-me que em 5 de maio, a minha turma apresentou o teatro lendo, porque o pessoal foi todo alfabetizado. Porque tem gente que costuma falar assim: eu morro de medo do meu filho não aprender a ler, então falo que a leitura é a coisa mais simples que existe, a coisa mais fácil é aprender a ler, tanto que os meus dois filhos, um eu ensinei em casa, e o outro aprendeu comigo dando aula particular pros meninos e vendo as coisas, aprendeu a ler sozinho, porque eu acho que ele não tinha dificuldade nenhuma. E ali, a turma foi assim. Foi muito bom.

Na minha primeira turma, seguindo aqueles passos do método global, aquelas etapas, eu tinha na sala de aula, o filho de uma professora da escola e tinha sobrinhos dela que ela colocou na Escola Normal. Eles moravam em bairro, e a maioria dos meus alunos na Escola Normal era de classe média alta, mas eu

tinha assim alguns alunos, uns 2, 3 alunos que eram de periferia, se é que a gente pode falar periferia, é que eles não eram do mesmo ambiente do restante dos alunos. Eu me lembro que quando os meninos aprenderam a ler, também eles aprendiam assim em uma semana. Na segunda feira uma turma aprendia, na terça era outra. Então, em uma semana estavam todos alfabetizados. Quando ela chegou lá na sala, porque o sobrinho dela foi meu aluno primeiro que o filho, ela não acreditava, sabe. Ela ficou assim muito feliz e ela abraçava o menino e falava, “eu não acredito, e você não imagina que eu vi o Jorginho lendo, o Jorginho leu pra mim hoje e o Antônio Augusto ainda não leu”. E eu falei assim, “mas ele ainda vai ler”. Então, acho que foi uma experiência que pra mim foi muito bom, inclusive quando colocaram os meninos lá, falavam que eles estão vindo é de outro meio pra ver a gente testar mesmo, se era mesmo uma coisa que dava só pra gente de classe média alta, ou se dava pra todo mundo, a alfabetização. A gente pôde comprovar com isso, que todo mundo, seguindo uma seqüência, se o menino não tem deficiência nenhuma, ele aprende a ler normalmente, igual a todo mundo. O que era mais interessante é que os meninos liam e escreviam, porque eu tenho alunos que são jornalistas aí, e falam o tanto que eu os fazia escrever, e tanto que fazia ler, então nessa parte de experiência, quando eu dei esse processo de alfabetização, eu fui muito feliz. Até hoje o pessoal ainda lembra e com saudades e eu também.

PESQUISADORA: Na sua trajetória de alfabetizadora, como construiu seus saberes? Teve ajuda dos colegas professoras, do especialista, do diretor, dos livros, dos cursos, aprendeu sozinha?

VIEIRA:

Nesta trajetória de alfabetizadora, eu acho que tive de ajuda de tudo e de todos. Eu fui muito bem orientada, eu fui muito bem assessorada, eu fiz excelentes cursos, eu mesma procurei aprender por conta própria. Participar, interessar em alguma, se saía em revista, que durante o meu tempo de escola eu assinava, eu tinha Amaeducando, os livros de educação, eu procurava adquiri-los, não só aqueles de educação, mas também os livros de Psicologia da Criança,

de Didática da Educação, todos os livros que estavam envolvidos de uma maneira geral, que eu achava que pudesse me ajudar no crescimento eu procurei adquirir; ou então pegar emprestado e freqüentar Biblioteca. Eu fui uma formiga de Biblioteca, porque eu ia atrás, eu procurava, eu me informava. Se eu tinha uma colega que tinha feito algum curso e ela tinha alguma coisa que eu podia aproveitar dela, eu falava: “ó! você me empresta, me ajuda, vamos ver se a gente pode fazer isso, como que a gente pode fazer.” Eu estava sempre assim; por isso fui ;muito feliz porque eu recebia orientação deles e também de especialistas. Depois, no passar dos tempos, a gente já via os filhos, os sobrinhos que iam pra escola com alguma coisa diferente. Eu já tinha mais irmãs que trabalhavam na educação em outras escolas, então a gente estava sempre trocando experiência umas com as outras. Eu acho que isso na minha trajetória eu tive muita coisa .

PESQUISADORA: Fale um pouco das escolas em que trabalhou, e dos colegas com os quais teve um vínculo mais significativo, contribuindo para sua carreira profissional.

VIEIRA: Nos lugares onde trabalhei, acho que eu nunca tive problema de entrosamento e nem de comunicação. Eu acho que toda vida eu fui muito falante, eu até falo demais da conta sabe! Então, em todas escolas que fui, me lembro quando eu fui pro Santa Terezinha, a Diretora lá estava até de licença para tratamento de saúde, eu tive apoio. Na minha época não tinha supervisora, não tinha orientadora, não tinha ninguém assim, simplesmente as colegas professoras e o pessoal da biblioteca, e eu fui muito bem ajudada. Elas se prontificavam inclusive nos tais de fazer plano, que antigamente fazia-se plano. Ajudavam então na elaboração dos planos, na organizações de provas, como no tanto de questões que você ia avaliar, isso tudo aí, eu toda vida, tive muita ajuda lá no Santa Terezinha. Nem cheguei a trabalhar com a Diretora, porque quando eu saí de lá, ela nem tinha voltado ainda, porque primeiro ela esteve doente, depois ela foi fazer curso. Já na Escola Normal, é igual eu falei. Na Escola Normal eu já tinha toda assessoria da Dona Filomena, ela era presente 24 horas com a gente e tinha as professoras especializadas e também as professoras de primário, que davam as aulas específicas. Elas também estavam sempre em contato com a gente, e ajudando na elaboração de planos. As professoras no Cônego Getúlio, quando eu

trabalhei lá, já tinha orientadora, a Dona Maria José Veny, e a Vera Mundim. Então lá, eu já tinha isso e a gente sempre fazia um trabalho de equipe. No Colégio Nossa Senhora das Graças, quando eu comecei, também não tinha nem supervisora nem orientadora, mas nós tínhamos os cursos que nós éramos obrigadas a freqüentar, mesmo por causa da congregação. Era a nível de congregação, Congregação Sacramentina, então a gente recebia eram os profissionais de educação, como Rubem Alves, a Zélia Almeida, a Angélica Sátiro, o Carrijo, um pessoal bem gabaritado, acho que isso foi o que me ajudou bastante.

PESQUISADORA: Como foi sua prática pedagógica na alfabetização. Que metodologia utilizou? Fale das suas experiências bem sucedidas.

VIEIRA: Como eu já falei no início aqui, toda vida eu usei o método global pra alfabetização e foi com ele que eu aprendi a minha prática de magistério. Eu aprendi assistindo aulas práticas do método global e quando eu fui trabalhar, comecei trabalhando com ele. Foi a minha vida inteira, toda vida eu trabalhei com o método global. Eu achava assim fantástico, porque a metodologia que a gente usava primeiro é aquela motivação todinha pra despertar a criança para a leitura, usando o material dos três porquinhos, da Dona Lúcia Casasanta. Às vezes, a gente falava com os meninos que a gente ia encomendar um livro que ela tinha mandado e a gente mandava uma carta que ela respondia. Era assim, os meninos é quem escreviam a carta. A gente preparava com eles a semana inteira uma carta, falando que estavam querendo aprender a ler e sabiam que ela escrevia uma carta bonita. Então, com os meninos, nós fazíamos uma carta que era até mimeografada, e mandava pra alguém, e falava que era Dona Lúcia Casasanta. Daí recebia respostas, e nestas respostas, às vezes, a gente fazia uma festa quando chegava a carta, e já apresentava a capa do livro pros meninos já ficarem conhecendo. “Ó, ela já mandou até a capa e como a história dela é assim uma história muito grande e ela quer que vocês aproveitem cada pedacinho, ela vai mandar um pedaço de cada vez. Quando vocês já souberem e já tiverem aprendido o primeiro pedacinho ela vai mandar o outro. Então a gente fazia o trabalho na fase do conto, e os meninos faziam tanto aparato, que tinha gente que

achava mesmo que vinha de fora, na inocência das crianças, porque elas não são nada inocentes hoje, hoje você não consegue enganar as crianças.

Vinham os livros, e nós íamos distribuindo as fases do conto. Cada cartazinho apresentava os personagens. Primeiro eu falava do personagem, os meninos davam idéias o que eles achavam, como que eles ficavam conhecendo os personagens, perguntava o que eles achavam que ia acontecer. Muitos meninos já conheciam a história dos três porquinhos, a gente até aproveitava pra lembrar e falava: “mas a nossa é um pouquinho diferente, porque existem várias histórias, com vários finais”. Então fazia esta motivação, depois fazia o conto. Começava pelos cartazes dos três porquinhos, eles eram três cartazes. Então começava pelo primeiro cartaz que apresentava o início da história, mostrava que toda história começava assim: era uma vez, depois apresentava os personagens: os três porquinhos e depois o lobo. Quando atingia o quinto, sexto cartaz, começava a fase da sentencição, que eram os mesmos cartazes, agora já em forma de sentença. Nestas sentenças a gente trabalhava baralhando as sentenças, pedindo pro menino reconhecer, colocando em ordem alterada, fazendo assim, relâmpago, você apresentava, baixava e levantava rápido para o menino saber que sentença que era. Se nós já tínhamos uns cinco cartazes sentença, nós já tínhamos uns sete / oito em contos, então com uns cinco em sentença, nós começávamos a trabalhar ali com a porção de sentido, que era sentença partida em partes. Separava a sentença em partes, tinha por exemplo, se era uma versão “era uma vez” e outro cartaz já tinha um lobo, a gente já colocava um lobo, então nós trabalhávamos assim as porções de histórias com vários finais. Tudo assim diferente íamos dando sentido. Eu tinha o meu material e cada menino tinha o seu material também de porção de sentido, então o que acontecia era que a gente começava a montar histórias. Se já pegava “Era uma vez”, no outro cartaz tinha a casa de Pedrico é de pau, então o menino já formava uma sentença nova, e a partir daí, acho assim, na minha maneira de ver o sentido das coisas, se dava a alfabetização, o menino criava a própria história. Acho que na fase da porção de sentido é que desabrochavam mesmo, porque não era nem conto nem sentencição, já era porção de sentido. Então os meninos vibravam quando eles inventavam uma história com os pedaços da história dos três porquinhos que não

tinha no livro e eles ainda falavam: “esta história não tem no livro, fui eu que inventei, eu peguei este pedaço daqui e juntei este e fui formando a história”, e a gente formava estas histórias e escrevia lá, pra eles poderem ler, levar pra casa, entusiasmar. Às vezes, eles vinham com outras histórias que eles formavam em casa: “Ah, eu dobrei este pedaço aqui e formei essa diferente! Então, eu acho que da fase do método global, esta é a que me chamava mais a atenção, porque era quando os meninos começavam a ler, identificar e a compor. Só depois a gente passava pra palavra, que eu acho que era mais pra ajudar na ortografia, porque a essa altura do campeonato o pessoal já tinha noção de alfabetização. Quem aprendia a ler já estava alfabetizado porque nessa formação de história era como se fosse uma sementinha que, de repente, recebesse muita água, explodisse e começasse a germinar. Nessa parte aí, que dava alfabetização. Mas vinha a palavra, e depois auxiliava na formação de história, porque a gente já pegava a palavra e já podia acrescentar nas porções de sentido. Por exemplo, era uma vez uma casa, um pau, é um lobo, uma chaminé, um porquinho, porque a gente já via outras palavras lá, então já dava imagem pra acrescentar na alfabetização dos meninos. Depois a sílabação, que eu acho que essa aí, palavra e sílaba foram importantíssimas na ortografia. Era uma maneira de você trabalhar a ortografia, porque pra leitura eu acho que o menino que ia aprender a ler lá, quando chegasse a sílaba é porque tinha algum problema, e pra este caso, o que a gente fazia, quando estava na fase do conto, já estava bem adiantado na fase de sentenciamento da porção de sentido e já tinha começado a fase de palavra. Se você tinha meninos que não tinham vencidos as etapas, aí era a época de você separar a classe em três grupos. O grupo do pessoal que já estava quase que praticamente alfabetizado, o outro que já tinha vencido e uma parte estava entre a porção de sentido e a palavra, e a turma que ainda não tinha despertado totalmente para a alfabetização. Então, dava-se livros pra quem já estava alfabetizado, porção de sentido pra quem estava na fase intermediária para construir histórias, e jogos pras crianças que não tinham conseguido nada ainda, pra fazer um trabalho com sílabas. O interessante é que dentro dessas três etapas na sala de aula, era bonito ver as próprias crianças auxiliando os outros nas tarefas. Às vezes, a gente falava: “a turma que já está lendo, vai ajudar o seu colega a formar uma história, você vai

ajudar o seu colega a formar aquele mesmo cartaz com as sílabas.” Era uma maneira, mas eu acho que a fase que mais ajudava na alfabetização era a porção de sentido, porque ajudava os meninos a compor e a gente via sempre um mural de história, e a alegria dos meninos em compor essas história é uma experiência que eles lembram até hoje, porque tem alunos aqui em Patos ainda e que falam assim: “eu fui ser jornalista por causa daquelas histórias que a gente escrevia, eu fui ser médico por causa das aulas de ciências que a gente fazia”. Eu tenho vários alunos que hoje escrevem super bem, têm o hábito de leitura e falam que é por causa daquela época na sala de aula, que a gente lia, que a gente ajudava, e falam também que têm tentado fazer esse hábito em suas casas e não estão conseguindo. Mas eu falo: “Ah! mas os tempos hoje são outros”. Então, o que eu acho que marcou e que até hoje que eu vejo são alunos que seguiram carreira, que onde eles precisavam demonstrar a comunicação e expressão, a alfabetização, seja como repórter, seja como jornalista como escritor, eles têm demonstrado. Tem alunos meus também, que têm livros publicados, falo assim que tudo foi graças a esse tempo de alfabetização, que foi de suma importância pra eles naquela época. A gente tinha o apoio dos pais, que procuravam levar os meninos em férias, em locais que eles pudessem ver por exemplo cidades históricas. Então os meninos vinham de lá e falavam: “eu trouxe isso de São João Del Rei, a gente visitou isso ali”. traziam anotado, contado e eu pedia para relatar as experiências, acho que tudo ajudava. Os pais marcavam férias visando essas partes dos meninos e incentivava muito. Eu me lembro uma vez que eu tive um aluno que ele foi operado de urgência, ele ficou um mês e meio sem ir pra escola, então ele leu a obra completa do Monteiro Lobato. Depois que ele voltou, ele falou assim que foi ruim não estar vindo pra aula, a gente mandava o dever pra ele fazer porque ele não podia frequentar a aula. Mas que aprendeu um monte de história, nisso ele ia contar história. Aconteceu, que com isso, o pessoal todo quis conhecer a história do Monteiro Lobato, dessa forma, todos os colegas de uma maneira ou de outra liam o Monteiro Lobato. Gostavam das histórias. Assim, pra mim foi gratificante saber que até hoje eu escuto gente falando que tem hábito de leitura porque eu formei neles, era uma coisa que eu gostava e que eles escolheram a carreira por

isso, porque era o que mais se identificava com eles. Na época que a gente fez essa parte de alfabetização, eles achavam fantástico criar histórias.

PESQUISADORA: Quais recursos didáticos que você mais utilizou no cotidiano de sala de aula? Por que fez essas escolhas e não outras?

VIEIRA: No princípio da minha carreira, era o material próprio do pré-livro, porque a gente tinha o pré-livro. Depois a gente passava pra uma leitura intermediária, porque venciam essa etapa do pré livro. Às vezes, nem tinha terminado todo o livro com os cartazes, porque tinha o livro, os cartazes, tinha as sentenças, as fichas de porção de sentido, de palavras de sílabas, tinha um material assim com gravuras pra formação de novas palavras, que depois formavam os grupos ortográficos que você ia trabalhar com as crianças, então era um material primeiro de papel, que eram essas fichas. Tinha as fichas e os livros, que eram três livros na primeira série, três livros básicos, geralmente no primeiro semestre estudava o pré e um pouco da leitura intermediária e no segundo semestre era o resto da leitura intermediária mais o livro básico. Além dos livros a gente usava também muito o mimeógrafo, porque na construção de histórias pelos meninos a gente mimeografava um trabalho que eles levavam pra casa, com o nome deles de autor. Haviam os murais na sala de aula com alguma coisa que eles traziam, às vezes histórias que eles achavam bonito, ou resolviam escrever, porque menino quando começa a escrever, escreve muito. As histórias deles, que eles criavam, às vezes nem tinha jeito de narrar. Então eu tinha o mural, tinha o flanelógrafo que era de pregar para os meninos também estar colocando as fichas que eles formavam do cartaz. Eu usei muito o flanelógrafo. Tinha também as folhinhas que você fazia na sala de aula com calendário com ajudantes, com tempo, com tarefas, tinha esse material e os slides. Com isso no princípio, depois foi passando o tempo. Agora, já no meu final de carreira, lá quando eu estava fazendo alfabetização, o material já era diferente porque a gente já tinha outro, a tecnologia já estava mais ao alcance. Por exemplo, aí eu já trabalhei no colégio das Irmãs. Lá o material era bem mais variado e como é um colégio de elite, a gente já trabalhava com quê? já trabalhava com vídeo, já trabalhava com áudio, já tinha material dourado, o retroprojeto, já tinha xerox. Então, o tipo de material que eu usei no princípio da minha carreira, porque o que eu tinha em mãos era

esse, não tinha outros e depois lá no final eu já tinha outro tipo de material pra eu usar que facilitava muito as minhas aulas e era assim mais uma exigência da tecnologia, da escola que foi se atualizando, que foi se aperfeiçoando e passando. Como tudo teve avanço, tudo foi modificado, a educação não podia ficar pra trás, nem o material, porque de repente se eu fosse fazer as coisas com mimeógrafo, por exemplo, sendo que agora tem xerox e muito mais agora o computador, porque o pessoal agora já quer o computador, então eu acho que se os meninos vissem nessa época, você tem que acompanhar usando o material do alcance deles. Acho que se fosse pros meninos de hoje mexer com mimeógrafo, eles nem saberiam como o pessoal daquela época aprendeu, e vê como que é bem mais rápido e bem mais fácil, o material. Eu usei assim, de acordo com a tecnologia, à medida que foi atualizando a gente vai atualizando o material também ou então como você pode ter esse material, porque a gente sabe que o material é bastante caro, isso fica oneroso, então se o colégio pode te oferecer o material que vai te ajudar, é lógico que você vai lançar mãos dele, porque além de facilitar, torna a aula bem mais agradável para a exigência de hoje, não que antigamente não fossem agradáveis, mas naquela época era aquilo que os meninos tinham, era o que a gente tinha. Agora hoje, os meninos com televisão, com tudo, se vou dar alfabetização com ficha, nossa! Então a gente já vai usar recursos que está mais perto de você e que mais vai chamar a atenção dos meninos, acho que de acordo com a época, cada um tem a sua maneira.

PESQUISADORA: Como avaliaria, hoje, o seu trabalho como alfabetizadora?

VIEIRA: Eu faço assim, sem modéstia alguma a minha avaliação. Vejo pelos pais e pelos próprios alunos meus que valeu a pena. Eu tive, como alfabetizadora, um trabalho positivo. Foi uma coisa que eu fiz assim de coração, porque era uma coisa que eu amava, que eu acreditava. Eu acho que talvez isso possa ter influenciado muito e, eu sei que eu fiz um bom trabalho porque quando eu encontro eles, eles falam: “Ah! aqueles tempos como foram bons. Olha aí, é o seu aluno que aprendeu a ler com você, você ensinou ele a ler”. Então, eu acho que eu fiz um bom trabalho, porque se alguém reconhece e fala, é porque o trabalho foi bem feito, então eu vejo como uma coisa positiva.

PEQUISADORA: Para você o que significou ser alfabetizadora em Patos de Minas?

VIEIRA: Pra mim, ser alfabetizadora aqui foi um sonho que eu realizei. Eu não sei se você se lembra, eu falei no princípio que o meu maior sonho era ser professora, toda vida eu quis ser professora, eu cresci vendo meu pai minha mãe falar assim, “Ah! fulana é professora”. Sabe, eu falei então, “eu também vou ser professora, eu vou ensinar o pessoal a ler e a escrever”. E a gente brincava de escola. Então eu acho que pra mim foi muito bom, porque eu fiz uma coisa que eu queria e eu consegui os meus objetivos. Aqui em Patos foi muito bom porque eu tive excelentes alunos, eu fiz um trabalho muito bom, eu tive muito apoio e eu não tenho nada assim pra me desagradar. Que eu lembre com pesar de alguma coisa, não, eu acho que foi tudo muito bom. Eu gostei muito do trabalho que eu fiz aqui. É lógico que um dia ou outro você tenha alguma coisa, mas nada assim que tirasse... eu acho que foi muito mais coisas positivas do que negativas, então que não deixou atrapalhar o brilho durante a minha carreira de alfabetizadora. Sabe, a gente teve problemas, é lógico que ninguém vai a vida inteira sem acontecer nada, nós temos problemas todos os dias, mas eu posso garantir que dentro pra mim foi positivo. Eu gostei, e só fiquei muito satisfeita. Se eu pudesse voltar a fazer tudo de novo eu faria. Sabe assim? Voltava o tempo para fazer tudo do mesmo jeito, porque pra mim foi gratificante. Gostei muito! Eu acho que já não seria assim tão fácil se eu fosse alfabetizadora hoje. Não sei se por causa do tempo, por causa da idade, que a gente também já está cansada. Você pega quando no princípio você é mais nova, mais entusiasmada. Agora, mesmo que você tenha entusiasmo a gente já sabe que o próprio organismo já não acompanha mais este entusiasmo. Mas eu acho que valeu a pena e se eu pudesse começar de novo eu queria ser alfabetizadora, porque eu amei, foi muito bom e pra mim valeu muito. O trabalho era uma coisa que eu fazia e que eu tanto gostava, que como você vê, meu filho menor aprendeu comigo. Ele aprendeu a ler comigo trabalhando, única e exclusivamente acompanhando, e eu vejo isso como muito positivo.

3.3.4-HISTÓRIAS DA ALFABETIZADORA: GLÓRIA FRANCISCA DE OLIVEIRA GONÇALVES

Esta entrevista foi realizada na residência da colaboradora, n Rua Guaranis, n.º 633, Bairro Caramuru, na cidade de Patos de Minas_ MG, no dia 16 de janeiro de 2005.

Ela nasceu em Patos de Minas, em 13 de fevereiro de 1951. Tem 26 anos e meio de experiência como alfabetizadora e 20 anos de formada. Atuou no meio rural do município de Patos de Minas, na Escola Municipal “Atualpa Maciel”, na Fazenda Fundão; na Escola Municipal “Manoel Dias”, comunidade de Paraíso; Escola Municipal “João Gualberto de Amorim”, na comunidade de Curraleiro; Escola Municipal “Gino André Barbosa”, na comunidade de Posses do Chumbo e, Escola Municipal “Prefeito Jacques Corrêa da Costa”, Zona Urbana do município de Patos de Minas.

O PERCURSO ESCOLAR DA ALFABETIZADORA

PEQUISADORA: Fale um pouco das lembranças positivas, das marcas que o processo de alfabetização deixou em você quando era criança; se você foi alfabetizada na família, na escola, como se deu esse processo de sua alfabetização; como você aprendeu a ler e escrever?

GONÇALVES: Quando eu vim para Patos de Minas, trabalhei como babá. Estudei na escolinha da rua Silva Guerra e a minha primeira professora era Dona Vita. Lá eu fiquei por volta de um ano e pouquinho, foi lá que eu me alfabetizei. Estudei à noite porque eu trabalhava durante o dia, fazia trabalhos com as colegas, uma ajudando a outra a soletrar, a descobrir as primeiras letrinhas, a descobrir as primeiras leituras. Aquilo pra gente era uma maravilha, você sentir que está descobrindo as primeiras leituras, as primeiras palavras, e a Dona Vita era muito entusiasmada, a turma dela muito amiga, muito solidária uns com os outros. Eu lembro bem dos colegas que assentavam aqui ao meu lado, sempre ajudava a gente e eu gravei bem na minha mente que uns ajudavam aos outros, e

não tinha muito tempo de brincar não, era só estudar mesmo. Como eu estudava era à noite mesmo, porque durante o dia tinha que trabalhar, a Dona Vita sempre passava o dever de casa. Levava para casa e fazia as tarefinhas; se não dava conta e tinha dificuldade, procurava os vizinhos, os amigos, minhas colegas e procurava o máximo para fazer sempre correto, sempre fui muito estudiosa e gostava de fazer as coisas certas, colocar as coisas tudo em dia.

PEQUISADORA: Depois dessa fase inicial, o que mais marcou na escola: o método, o professor, os colegas. Por quê?

GONÇALVES:

Depois que terminei na escolinha da Rua Silva Guerra, fui estudar lá na Escola Estadual “Professor Modesto”, também à noite, começava às 6:30 horas e ia até as 10:30 horas. Ia e voltava com minha tia. Era uma época muito boa também, ia com Dona Dalva que era professora. Ela morava na rua Dona Luiza. Os professores eram muito prestativos, muito amorosos, muito carinhosos com a gente; os colegas eram muito bons, maravilhosos, sempre ajudando um ao outro. Tinha a cartilha Sodré, Os Três Porquinhos; lembrei dos três porquinhos, da estorinha da Gata Borralheira, são histórias que marcaram muito. Depois, na segunda série, comecei a estudar na Escola Estadual “Marcolino de Barros”, escola urbana, com minha tia, também. A escola começava às 6.30 e terminava às 10.30 horas. Era maravilhoso lá, tinha muitas brincadeiras, tinha o concurso da rainha da escola, uma época mesmo, eu fui escolhida pra rainha da escola, eu e várias colegas participamos. Lembro-me da Maria Helena. Tinha desfile, tinha muita festinha, comemoração da escola. O recreio era maravilhoso, todo mundo junto, brincava junto, voltava descansado para a sala de aula. Uma coisa que me marcou muito foi as poesias. Dona Lourdinha, professora da 3^a série, pessoa maravilhosa tratava a gente com carinho e amor. Lembro dos colegas que assentavam do meu lado, um era o Lázaro, eu tinha muito dificuldade era em matemática, aí eu falava assim: “Lázaro veja isso aqui pra mim”, aí ele olhava pra mim e falava: “agora não posso falar não, a professora está olhando”. Dona Lourdes era muito boa, uma época ela me chamou pra umas aulas de reforço na casa dela, de matemática. Fiquei mais ou menos um mês na casa dela, e mais ou menos uma hora por dia, ela me dava reforço de matemática. Mas eu era uma boa

aluna, o tempo é que às vezes não dava tanto pra estudar, mas é porque estudava e trabalhava, não era tanto assim, só à noite. Foi um tempo maravilhoso. As poesias, eu lembro demais. A que eu marquei muito foi a da Inconfidência Mineira, do escritor Tomaz Antônio Gonzaga, da época da escravidão, aquilo ali pra nós era o máximo. Minha 4^a série primária foi com a Dona Abadia, foi uma ótima professora, solteira, uma mulher clara, bonita, muito boa e dedicada, carinhosa com a turma. Essa época, eu já era menina moça, eu já imaginava, quando ela estava ali escrevendo no quadro, já sonhava: daqui algum tempo será que é eu que vou estar lecionando igual a Dona Abadia, ali na frente? Era o meu sonho, eu sempre brincava de escolinha, queria ser a professora, estar explicando os meus colegas; eles ficavam todos criticando de mim. Fui crescendo com essa intuição, com esse sonho de ser sempre uma professora, e a Dona Abadia me deu muito apoio, porque ela era uma pessoa muito boa, muito dedicada e muito amiga. Tenho só coisas boas pra lembrar de todos meus professores e todos os meus colegas. Da 5^a à 6^a já não marcou tanto, porque já eram mais professores, a gente não tinha aquele contato individual com cada professor; era corrido e a aula passava tão rapidinho. Então minhas lembranças fortes mesmo, foram até a 4^a série. Depois da 6^a série eu voltei pra roça, na zona rural. Comecei a atuar como professora mesmo. Como era de menor, eu não tinha nem 17 anos completos, quem assinava foi minha tia Marieta. Assinou pra mim dar aula através da Prefeitura. Comecei a trabalhar com 40 alunos na sala de aula. Depois eu fui fazer o cursinho do supletivo, estudava em casa e fazia as provas em Patos e aí eu terminei a 8^a série.

FORMAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

PEQUISADORA: Você lembra da sua formação para ser alfabetizadora, no curso de magistério do 2º grau? Quais eram as disciplinas? Quais professores, que metodologia utilizavam? Como avaliavam?

GONÇALVES: Concluímos o 2º grau no ensino supletivo, Projeto Lume que corresponde ao CESU, ele é inscrito em Goiás. Fiz uma habilitação específica para o exercício do magistério com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Inglês, Geografia, História, O. S. P. B., Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, na formação especial: Estrutura e

Fundamentos do Ensino do 1º grau, Fundamentos de Educação, Didática de Linguagem, Didática de Matemática, Didática de Estudos Sociais, Didática de Ciências. Os professores passavam pra gente os livros, então estudava vários dias em casa, depois que eles viam que a gente dominava aquela matéria, a gente ia em Goiânia e fazia a prova, e ali eliminava uma matéria, pegava outro livro e ia eliminando aquela disciplina, disciplina por disciplina. Foi rapidinho, o meu tempo foi rapidinho. A avaliação, eles faziam a prova normal, igual em todas escolas, e eles recolhiam aquelas provas. No mês seguinte, eles passavam para a gente o dia pra procurar saber o resultado das provas. Não, eu não cheguei a repetir nenhuma disciplina, sempre ia fazer a prova quando via que já estava apta mesmo pra aquela prova, já dominava mesmo aquele conteúdo.

PEQUISADORA: Você conseguiu fazer alguma licenciatura na universidade? Qual? Em que local? Você lembra das disciplinas que tratavam especificamente da alfabetização ou a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa das séries iniciais? O que esse curso auxiliou para compreender a área de alfabetização?

GONÇALVES: Eu não fiz curso Superior, nem comecei. Nessa época já tinha meus filhos, tinha muitos gastos com eles. O meu tempo também era muito escasso, tinha que dar aula fora, tomar conta de casa. Já tinha os filhos, não dava conta de pagar uma funcionária em casa.

PEQUISADORA: Depois de formada, você continuou estudando? Onde? De que forma? O que era trabalhado nos cursos? Qual metodologia utilizada? Como era o trabalho?

GONÇALVES: Depois que formei, no magistério de 2º grau, os estudos continuaram intensos, eram cursos diariamente, com as supervisoras, em congressos, com as colegas, com as Diretoras, na escola mesmo em que a gente atuava como professora e com as Supervisoras nos Maristas. Congressos, cursinhos de 40 horas ou mais, às vezes, na Faculdade, ou em outros locais como no Colégio Nossa Senhora das Graças. Tenho vários diplomas de cursinhos com as Supervisoras, de como trabalhar da melhor maneira possível com os alunos.

PEQUISADORA: Os cursos dos quais você participou modificaram sua prática pedagógica? Como? Nesses cursos era disponibilizado algum material de apoio, você lembra como eram?

GONÇALVES: Os cursos, que eu freqüentei com as Supervisoras, é óbvio, é claro que modificaram muita coisa a prática de ensino, fiquei mais atualizada, mais moderna, aprendi a alfabetizar com mais eficiência e mais rapidez, com métodos mais modernos, mais adequados. Ganhávamos apostilas bem elaboradas. Se fosse de Educação Artística recebia aquele material, então as aulas ficaram muito ricas, mais evoluídas; os alunos sentiam mais prazer, a gente também sentia mais prazer, lecionava com muito mais vontade, mais alegria, e as aulas eram mais prazerosas.

O PERCURSO PROFISSIONAL DA ALFABETIZADORA

PEQUISADORA: Conte como foi sua primeira experiência como alfabetizadora.

GONÇALVES: A minha primeira experiência como alfabetizadora, eu tinha acabado de completar 17 anos, eu ainda era professora leiga, isso pra mim me marcou demais da conta; essa palavra professora leiga pra mim me matava, então o meu sonho era terminar e ter o meu Diploma de Magistério. Nessa época, eu fui pra Zona Rural, já tinha me esperando uns 40 alunos, a gente meio sem experiência; claro que encontrei dificuldades, mas graças à Deus foram superadas. Hoje em dia eu encontro com a minha turma, as que foram minhas alunas, elas falam que não tem nada que reclamar; pelo menos não repetiu de ano. Inclusive a professora Maria da Conceição, atualmente, ela ainda é professora, da rede municipal de ensino, já tem curso Superior, é professora há muitos anos, foi uma das minhas primeiras alunas, e fala que aperfeiçoou muito porque a gente começou lá, sem experiência, não tinha formação completa, ainda. Foi com sala multiseriada: tinha 1^a, 2^a, 3^a séries tudo ao mesmo tempo. A gente vinha uma vez por mês aqui em Patos de Minas, pegava o roteiro ali das disciplinas, com que a gente deveria trabalhar. Trabalhava com cartilha, com alfabeto; mais com o método silábico mesmo, com isso fui adquirindo a experiência, ao longo dos anos,

estudando, fazendo cursinho, pegando experiência com uns colegas, experiências com outros colegas e fomos nos adaptando.

PEQUISADORA: Na sua trajetória de alfabetizadora, como construiu seus saberes? Teve ajuda das colegas professoras, do especialista, do diretor, dos livros, dos cursos, aprendeu sozinha?

GONÇALVES: A minha prática mesmo, de sala de aula, como professor, a gente foi adquirindo. O trabalho era eu sozinha, através dos livros, através dos meus colegas que ficaram em Patos. Eu sempre procurava eles para verificar como que eram suas matérias, a metodologia: o que estava, o que precisava melhorar nas matérias como: Matemática, Português e outras disciplinas. Com Ciências, Estudos Sociais apanhei conhecimento com minhas colegas, também, e também nos livros. O mais, foi sozinha mesmo, porque lá eu não tinha ninguém perto de mim, minhas colegas ficavam isoladas, na zona rural. Depois dessa época, mudei e passei a lecionar em Patos de Minas, numa escola muito grande: Escola Municipal “Prefeito Jacques Correa da Costa”, uma escola muito bonita. Ali tinha vários colegas e eu já tinha acompanhamento de perto. Ali, diariamente, a gente reunia com as colegas, com as supervisoras, já tinha orientação da metodologia de cada disciplina. A facilidade era enorme e, com isso era muito mais fácil a gente ir pra sala de aula, ia muito mais segura, pra você passar pros alunos era muito mais fácil, o trabalho tinha ficado com mais facilidade.

PEQUISADORA: Fale um pouco das escolas em que trabalhou, e dos colegas com os quais teve um vínculo mais significativo, contribuindo para sua carreira profissional.

GONÇALVES: Na escola onde eu lecionei, da rede municipal a “Ataualpa Maciel” da localidade chamada Fundão, eu morava pertinho dessa escola. Eram a 1^a, 2^a, e 3^a séries; tinha só uma sala de aula e funcionava em dois horários. A gente tinha de ser tudo ali: professora, cantineira, arrumadeira, orientadora, diretora, juiz, pai de aluno, porque se desobedecesse a gente tinha de resolver. Depois eu mudei pra Fazenda Mamão. Eu e meus alunos tínhamos que andar à pé uma hora e meia pra chegar nessa escola. Depois passei pra escola “Manoel Dias” no Paraíso, meus pais moravam lá, e eu também; eu era sozinha,

não tinha a quem socorrer, também era tudo ali: diretora, professora, orientadora, mãe, pai, arrumadeira. De manhã, tinha de ir pra escola, alguns alunos chegavam mais cedo e ajudavam, eu era muito só, não era tão bom porque não tinha tantas pessoas para auxiliar quando a gente precisava, a merenda era eu que fazia e os alunos que me ajudavam. Depois passei a dar aulas na Escola “João Gualberto de Amorim”, do Curraleiro. Lá éramos três: eu, a Abigail e a Elmira; já foi bem melhor de trabalhar, éramos três, tinham mais salas, uma sala individual para cada turma. A Abigail era muito amiga, tinha experiência. Ali era prazeroso, trabalho mais agradável. Após trabalhar nessa escola fui pra uma escola municipal que chama “Gino André Barbosa”, nas Posses do Chumbo, maior, tinha vários professores, diretora, cantineira. Era escola nucleada. Era uma das melhores escolas. Tinha uma classe individual, que era só, mais colegas amigas e os alunos eram, também, muito dedicados. Temos várias lembranças boas: os pais eram maravilhosos, o pessoal da zona rural, geralmente, são pessoas muito bondosas, humildes, dedicados, que valorizam muito o professor. Muitas vezes, ficava o dia todo na escola, mas a gente já fazia os planos de aula, pra aula do dia seguinte. Fomos transferidas pra “Jaques Correa da Costa” aqui na Zona Urbana. Morava em Patos, era uma escola perto da minha casa, foi mais prazeroso, ficava mais perto, eu saía de casa faltando só uns dez minutos/quinze minutos e já estava na escola; tinha mais apoio. É uma escola muito bonita, nova, uma escola prazerosa, tanto pros alunos como pros professores, uma das escolas mais bonitas aqui de Patos. Trabalhei só com a alfabetização infantil. Minhas colegas eram maravilhosas; éramos várias professoras, várias salas de aulas. Tínhamos a diretora, a supervisora, que davam todo apoio; estavam ali, constantemente, ao nosso lado. Só tenho coisas boas pra recordar dessa escola, hoje eu passo perto e olho pra lá, bate aquela saudade das professoras, diretoras, das minhas colegas. Tínhamos acompanhamento do supervisor, sentado ao nosso lado, dava todo apoio, assistência se precisasse; a diretora era muito amiga, dedicada. As minhas colegas mesmo, que me ajudaram mesmo, foram a Célia, a Eunice, a Sônia. Quando a gente encontrava dificuldade, discutia qual a melhor maneira de dar aquela matéria, se era por ali mesmo, se não era, assim, da melhor maneira possível.

PEQUISADORA: Como foi sua prática pedagógica na alfabetização? Que metodologia utilizou? Fale das suas experiências bem sucedidas.

GONÇALVES: Experiência que eu tenho pra contar como alfabetizadora é que evolui, cada vez mais. Primeiro foi com cartilha; às vezes com cartilha e com baralhinhos, com jornais, com revistas, com recortes de letras: cortava várias letras e formava as palavrinhas. O baralho de letras ajudava demais, eram as letrinhas do alfabeto, juntava as letras e ia formando as palavras. Os alunos trabalhavam em grupos com cartilhas, fazendo leituras, discutindo ali o assunto da leitura, com poesias: que parte eles mais gostaram da poesia, uns auxiliando aos outros quando encontravam dificuldade. Tinha aquele aluno que sempre auxiliava os coleguinhos dele, com isso quando chegava ao final do ano, o resultado era outro, porque quando você estava com um grupinho, tinha outro aluno ajudando aqueles colegas que necessitavam de ajuda. Eles também sentiam prazer de pensar que já sabia mais um pouquinho e ensinava o coleguinha. O trabalho era sempre em grupos, houve a evolução da turma, que evoluiu, contei histórias, poesias pra eles, em rodinhas. A escola tinha uma biblioteca enorme e uma variedade de livros. No início mesmo era cartilha, todo aluno tinha a sua cartilha, estudava na sala de aula e levava pra casa, estudava quando chegava em casa, contava que já tinha descoberto palavrinha nova, naquela cartilha. Chegava na sala todo feliz: - “descobri essa palavrinha diferente, olha aqui na minha cartilha”. Sempre utilizei a cartilha, depois eu passei a utilizar esses métodos mais modernos que eram jogos, baralhinhos, jornais, recortes de jornais e revistas e etc. As lembranças das minhas experiências bem sucedidas são quando, às vezes, você pensava como que aquela criança ia demorar pra aprender a ler, a ser alfabetizada, como que ela ia descobrir a leitura, e através do trabalho com a alfabetização: leitura, rapidinho aquela criança vinha e fazia a leitura pra você. Dava ditado daquelas palavrinhas e eles não erravam quase nada, aquilo pra gente era uma graça, um prazer que a gente não tem nem como apagar da mente. Quando você os vê descobrindo as primeiras leituras, as primeiras letrinhas e formando pra gente aquela leitura, não tem como esquecer de umas coisas que a gente passou nesses momentos.

PEQUISADORA: Quais recursos didáticos que você mais utilizou no cotidiano de sala de aula? Por que fez essas escolhas e não outras?

GONÇALVES: No início, eu usava só cartilha porque a gente não conhecia outra metodologia, mais interessante. Era mais fácil uma cartilha, você estava com a cartilha, como você não conhecia outras mais modernas, mais diferentes, então você utilizava mais a cartilha. Depois que fui fazendo cursos, congressos, e muita prática, enfim, passei a utilizar coisas mais modernas: jogos, baralhinhos de letras, os jornais, revistas, recortes de livros e palavras, poesias e histórias, com a atualização fui descobrindo metodologias mais modernas e fui utilizando.

PEQUISADORA: Como avaliaria, hoje, o seu trabalho como alfabetizadora?

GONÇALVES: Eu avalio o meu trabalho como alfabetizadora, como válido, muito bom. Porque hoje eu tenho, por exemplo, os meus alunos, que estão bem sucedidos. Têm vários aí, que são professoras, que estão bem, têm curso superior e, que às vezes conversando com elas, só elogiam. Tem meus filhos que eu alfabetizei, hoje eles estão formados, são advogado e dentista, e têm outros também que tão por aí que têm curso superior, são vários outros. Então eu acho que eu fiz o melhor.

PEQUISADORA: Para você o que significou ser alfabetizadora em Patos de Minas?

GONÇALVES: Para mim foi uma experiência muito valiosa ser alfabetizadora, porque sempre foi meu sonho desde criança. Quando eu observava as professoras, na frente, escrevendo no quadro eu imaginava que eu também estaria ali, um dia, sendo uma professora. Então eu me sinto realizada, esse esforço que eu tive é pra mim um elogio. Se sou uma professora normalista foi porque corri atrás e esforcei o máximo, pois queria realizar o meu sonho de ser uma professora normalista. Sou uma pessoa realizada, pelo que eu fiz por tantas pessoas, que passaram pelos meus conhecimentos. Eu aprendi com eles, mas eles aprenderam muito comigo também, e eu fico feliz de saber que contribui para alguém ser feliz, descobrir a leitura, descobrir as maravilhas que a leitura traz para

em si, pra alma do ser humano. A melhor coisa é saber que eu alfabetizei, ensinei várias pessoas a ler com prazer e com alegria. Eu os vejo na rua e sempre falo: “foi com prazer, com alegria que eu ensinava” e, por isso, me sinto uma pessoa muito realizada, por contribuir com a grandeza do ser humano. Quantas pessoas foram meus alunos: a Maria da Conceição, Valdir, a Maria Aparecida, que me fala: “nossa como foi bom ser aluno seu, você ensinava com carinho e com amor. Isso pra mim é muito valioso, saber que alguém passou pelas mãos da gente e deixei algo de bom pra essa pessoa, na alma dela, que ela não esqueceu com o passar dos anos. Então me sinto realizada e feliz de encontrar, hoje, com vários alunos meus na rua e eles me pararem e passarem essa alegria de rever a gente e de me agradecer por aquilo que fizemos por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que descobertas: Verdadeiros Achados

Esta pesquisa situou-se no campo da história oral de vida, o que nos permitiu um mergulho no passado, com o olhar do presente dos colaboradores. Nesse sentido, realizamos uma reflexão como cada um se alfabetizou, de que forma construíram seus saberes e práticas, que sentido deram ao processo de alfabetização e as marcas que ficaram da trajetória pessoal e profissional, tendo como ofício alfabetizar. Sendo pessoas, os alfabetizadores, a forma como cada um se alfabetizou e realizou sua formação inicial e continuada está relacionada, diretamente, à maneira de ser de cada um, às suas representações e subjetividades, ao ofício de ser mestre.

Nessa trajetória, a memória dos meus interlocutores foi essencial para a recordação de momentos que foram importantes para cada um. Para tanto, considerei relevante o conceito apresentado por Halbwachs (1990) sobre memória coletiva e memória individual. Para esse autor, a memória individual é o ponto de vista de cada um sobre a memória coletiva. Ao tratar aqui sobre questões relativas à história dos alfabetizadores, a visão que cada um tem sobre o seu trabalho é significativa para compreender o espaço vivido e as atividades que o grupo desenvolveu.

As minhas lembranças se entrecruzaram com as lembranças dos colaboradores e estas entre si. Destacamos a forma como fui alfabetizada, minha formação inicial e continuada; as escolhas que realizei, as concepções sobre alfabetização que foram modificando, à medida que ganhava experiências de várias maneiras: com os alunos, colegas, supervisoras, pesquisando.

As descobertas da investigação não se situam no âmbito das generalizações, mas como achados significativos, que podem ser utilizados pelos

educadores como reflexão para sua práxis e, portanto, podem ser instrumentos de transformação de concepções e práticas pedagógicas.

Segundo Sacristán (1995, p. 70), “[...] a aula não é somente um lugar de ensinar, mas também de aprendizagem para o docente; as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos”. Tal afirmação foi confirmada pelos alfabetizadores entrevistados: com o tempo vivido, a experiência adquirida, novas posturas e atitudes vão sendo tomadas. Como percebemos na narrativa de VIEIRA: “[...] ao longo da minha carreira, é lógico que a gente vai modificando muita coisa, o essencial a gente conserva, agora o método e o material a gente vai adequando de acordo com o passar do tempo” [...]. Nas lembranças de GONÇALVES “[...] eu fui pra zona rural, já tinha me esperando uns 40 alunos, a gente meio sem experiência, é claro, que encontrei dificuldades [...] a gente começou lá, sem experiência, não tinha formação completa, ainda. Foi com sala multisseriada: tinha 1^a, 2^a e 3^a séries tudo ao mesmo tempo[...]”.

Nessa perspectiva, também tem sido a minha própria carreira docente, uma contínua aprendizagem:

As minhas primeiras experiências da prática pedagógica, como alfabetizadora, foi uma aprendizagem constante realizada com meus alunos, em sala de aula. Aprendi muito com eles e aprendo até hoje como professora de Ensino Superior. À medida que ensino, aprendo.

Nesse sentido, a categorização apresentada por Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores foi essencial para a análise das entrevistas e compreensão dos relatos das mesmas: cada um apresentou sua visão a partir da perspectiva atual, sobre o processo em que foi alfabetizado, primeiras experiências com alfabetização, formação inicial e continuada e, construção dos saberes e da prática pedagógica.

No universo de variáveis que a pesquisa elucidou, tentamos selecionar os aspectos que consideramos mais importantes, e dos quais passamos a tratar.

O lugar que a escola ocupa na vida dos alfabetizadores possui um forte sentido para eles, porque as lembranças de seus primeiros anos de escolaridade

estão vivas em suas memórias. As lembranças têm um sentido singular, o que é importante para um nem sempre se manifesta da mesma forma para outro. A diversidade de lembranças justifica-se pelos diferentes modos de ver o passado com o olhar do presente, pelas diferentes maneiras de interpretá-lo, segundo as vivências, o que nos leva a crer na afirmação de Bosi (1994): “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele significativos dentro de um tesouro comum” (p. 411).

Dessa maneira, o que cada alfabetizador lembrou de sua trajetória, desde o processo de alfabetização nos espaços escolares e fora dele, evidencia a apropriação e a elaboração particular daquilo que também vivenciou numa dimensão coletiva, já que o modo de lembrar é tão individual quanto social (BOSI, 1998), pois a memória individual ligam-se aos grupos de convívio que, por sua vez, liga-se à memória da sociedade HALBWACHS, (1990).

Para ilustrar o que apresentamos, podemos afirmar que todos os colaboradores lembram-se de como foram alfabetizados, dos procedimentos metodológicos utilizados. No entanto, nem todos reproduzem as posturas, que vivenciaram. Isso se evidencia em seus relatos.

A alfabetizadora FERNANDES, por exemplo, traz recordações de quando foi alfabetizada de maneira informal:

Morava bem próximo à escola que era pequena, com três salas de aula. Como era vizinha, e não tinha o que fazer ficava por ali, sapeando, olhando pela greta da porta, subindo nas janelas, enquanto a professora dava aula. Estava com seis anos quando, de repente, perceberam que eu já sabia ler, de tanto sapear por ali.[...] O processo de alfabetização foi muito prazeroso, porque eu convivia com crianças bem mais velhas do que eu, que era a mais nova lá da, não houve dificuldade, não houve sofrimento, para que a alfabetização acontecesse (FERNANDES, 2005).

Quando solicitamos a esta alfabetizadora que falasse sobre suas primeiras experiências com alfabetização, das dificuldades que enfrentou, constatamos que ela trazia uma postura de iniciativa frente ao novo, mas quando o método era imposto pela escola, a colaboradora deixa claro que o seguia, apesar das suas experiências anteriores terem lhe ajudado muito:

A vida da gente como profissional eu acho que é uma história; é claro que os dois primeiros anos de aula que eu dei aula lá na roça, não tinham material nenhum, não tinha nada, e a minha fonte de pesquisa era os relatórios que eu havia feito no Curso Normal, quando eu assistia às aulas práticas [...] E mais tarde, quando eu já estava aqui em Patos [...] deram-me turmas de primeiro ano, mas era imposto um determinado método de trabalho, de alfabetização (FERNANDES, 2005).

Outra narrativa que nos chamou a atenção, nesse sentido, foi a da alfabetizadora VIEIRA. O seu processo de alfabetização transcorreu tranqüilo, conforme relatou:

Fui alfabetizada pelo livro de Lili. Era um pouco de conto porque a gente ficava conhecendo a história, a gente trabalhava muito com as palavras e com sílabas e eu aprendi a ler rapidinho. Falo que não tive dificuldade nenhuma em aprender porque tinha muita vontade, me lembro que a gente fazia muito teatro, contava muita história, poesias e acho que isso tudo enriquece, ajuda na hora de ser alfabetizada, na primeira série (VIEIRA, 2005).

Esta alfabetizadora trabalhou com o método global de contos, praticamente, o período em que alfabetizou. Pude assistir às suas aulas na Escola Normal, em que me formei no magistério, e percebia que a metodologia com que alfabetizava lhe dava prazer, apesar de ser um método que a escola pré-definia:

[...] a minha primeira experiência foi muito boa, eu me lembro que as aulas tinham início em fevereiro e nós ficamos encarregadas [...] de apresentar o teatro de aniversário da Escola Normal, em 5 de maio [...] a minha turma apresentou o teatro lendo porque o pessoal foi todo alfabetizado, porque tem gente que costuma falar assim: eu morro de medo do meu filho não aprender a ler''. Então eu falo assim: não, leitura é a coisa mais simples que existe, a coisa mais fácil é aprender a ler, tanto que os meus dois filhos, um eu ensinei em casa, e o outro aprendeu comigo dando aula particular para os meninos (VIEIRA, 2005).

Entendemos que as narrativas dos alfabetizadores evidenciam a inserção do vivido em seu presente numa perspectiva de que, mesmo que o acontecido tenha sido finito, enquanto acontecimento que pertence à esfera do que viveram, aquilo de que elas lembram não tem limites e se comporta como chave para o que veio antes e depois (BENJAMIM, 1986). Assim, as lembranças configuram-se como possibilidades até mesmo para subverter o que é recordado, comportando-se

como chaves, que podem fechar certas coisas e abrirem outras, que viabilizam contrapontos e tomadas de decisões.

Nesse sentido, a alfabetizadora GONÇALVES narra que sua trajetória com os estudos foi muito difícil. As dificuldades a marcaram, como também deixou-lhe marcas tudo o que fez ao longo de sua vida. As marcas se inscreveram em suas decisões, em sua prática docente:

Quando eu vim para Patos de Minas, trabalhei como babá, estudei na escolinha da rua Silva Guerra; e a minha primeira professora era Dona Vita. Lá eu fiquei por volta de um ano e pouquinho, foi lá que eu me alfabetizei. Estudei à noite porque eu trabalhava durante o dia, fazia trabalhos com as colegas, uma ajudando a outra a soletrar, a descobrir as primeiras letrinhas, a descobrir as primeiras leituras, aquilo pra gente era uma maravilha, você sentir que está descobrindo as primeiras leituras, as primeiras palavras [...] (GONÇALVES, 2005).

Estas lembranças a marcaram, como o sonho em ser professora, e assim nos relata:

[...] já era menina moça, imaginava quando a professora estava ali, escrevendo no quadro, já sonhava: daqui algum tempo será que é eu que vou estar lecionando igual à Dona Abadia, ali na frente. Era o meu sonho, eu sempre brincava de escolinha, queria ser a professora, estar explicando aos meus colegas; eles ficavam todos criticando de mim (GONÇALVES, 2005).

As evidências destas marcas também estão nas lembranças de VIEIRA, quando narra:

Sempre brincava de escolinha, quando era pequena, não sei se porque nós éramos muitas na minha casa, então a gente brincava de escola. Naquela época o professor era muito valorizado, quando a gente ouvia falar [...] Dona fulana é uma professora, para os pais e o pessoal da família era como se fossem Doutores hoje. Cresci, desde a minha infância eu pensava em ser uma professora [...] (VIEIRA, 2005).

Os alfabetizadores relatam que suas primeiras experiências não foram fáceis, mas contaram com a ajuda de colegas, supervisoras, diretoras. Há, sem dúvida, um entusiasmo inicial, mas um confronto inevitável com a complexidade da sala de aula ainda. É comum que as iniciantes peguem as turmas de alfabetização, ou com um nível maior de dificuldade nas questões disciplinares ou de aprendizagem. Estas situações aparecem nas narrativas dos colaboradores. Mas sobrevivem aos embates com a realidade escolar pelo desejo de vencer, por

acreditar que é possível realizar um bom trabalho e pelo apoio dos que já têm experiências a compartilhar. Mas é uma fase tensa, em que se confrontam o real com os sonhos e as aspirações. Para Huberman (In: NÓVOA, 1992b)

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional (p.39, aspas do autor).

FERNANDES narra que o início foi difícil, mas contou com o apoio dos recursos que tinha experienciado no magistério, nas aulas práticas, os relatórios dessas aulas, e também com sua iniciativa em criar material de leitura para o aluno:

[...] é claro que os dois primeiros anos de aula que eu dei aula lá na roça, não tinha material nenhum, não tinha nada, e a minha fonte de pesquisa eram os relatórios que eu havia feito no Curso Normal, quando eu assistia às aulas práticas (FERNANDES, 2005).

VIEIRA relata que no início foi difícil, mas contou, decisivamente, com o apoio da diretora da escola na construção de sua prática pedagógica:

[...] a Dona Filomena era exigente, mas ela também me apoiava muito. Ela estava sempre ali disposta, disponível para tudo que você precisasse. Nos primeiros meses até uns seis meses, eu ficava única e exclusivamente por conta da escola [...] acabou tudo, passeio. Porque até que eu coordenasse o material, que eu me engajassem assim no que era dar aula, eu tive, assim, um pouco de dificuldade porque quando a gente aprende é uma coisa, quando você vai lá é completamente diferente [...] (VIEIRA, 2005).

Quando solicitamos a GONÇALVES que nos contasse sobre o que mais a auxiliou em sua prática pedagógica, ela relata:

[...] a gente começou lá, sem experiência, não tinha formação completa, ainda. Foi com sala multisseriada: tinha 1^a, 2^a, 3^a séries tudo ao mesmo tempo. A gente vinha uma vez por mês, aqui em Patos de Minas, pegava o roteiro ali das disciplinas,

com que a gente deveria trabalhar. Trabalhava com cartilha, com alfabeto; mais com o método silábico mesmo, com isso fui adquirindo a experiência, ao longo dos anos, estudando, fazendo cursinho, pegando experiência com uns colegas, experiências com outros colegas e fomos nos adaptando (GONÇALVES, 2005).

O alfabetizador SILVA também nos relata como ele construiu seus saberes, da troca de experiências com colegas, das pesquisas que realizava nos livros que adquiria, e dos cursos de formação continuada:

Quando vinha estudar aqui com as professoras de Patos, a gente tirava várias coisas, vários trabalhos que elas ensinavam. E a gente pegava aquilo para transmitir para os alunos. Mas o que eu mais aprendi foi com o livro de Metodologia do Ensino Primário que eu comprei, também um livro de Aritmética Progressiva que serviu para ensinar Matemática para os meninos. Comprei um livro de gramática do ensino primário, para transmitir para os alunos; a Geografia e cada matéria, também, sempre comprava o livro de primeiro até o quarto ano para eu ler e fazer a transmissão para os alunos. O que mais me ajudou foi mesmo esse estudo nosso; com as coisas que a gente já sabia e com as professoras aqui de Patos [...] Colega que me valeu muito foi o professor Sebastião, e um outro que eu não me recordo o nome dele agora. A gente trocava explicação um com o outro. Com eles que eu aprendi bastante, e as professoras tinham algumas, também, muito importantes, que a gente pegava muita com elas que dava pra gente aprender (SILVA, 2005).

Não trabalhamos com a questão de gênero na profissão docente, mas houve feminização da categoria. E uma das grandes descobertas que realizamos foi encontrar um professor que alfabetizou durante quase trinta anos. Além de que, na localidade denominada Mata do Brejo, ele exercia vários papéis, como de juiz, conselheiro religioso. Auxiliava toda a comunidade, além do exercício da docência. Hoje, está com oitenta e três anos, e inteiramente lúcido. A descoberta desse alfabetizador para esta pesquisa foi extremamente significativo, veio confirmar que este é um universo culturalmente definido como feminino, pois a figura da mulher tem se destacado como alfabetizadora. A história revelada por SILVA demonstra tranqüilidade, sabedoria e bom senso tanto nos aspectos relacionados a vida pessoal como profissional, que se dedicou ao ofício de alfabetizar:

[...] até hoje ainda fala a gente não só ensinou como aprendeu muito, então eu tenho muita satisfação pelo que eu já contribuí

no ensino primário, e também aprendi muito, aprendi mais do que eu ensinei para os alunos. A contribuição lá da zona rural eu acredito que dei, foi muito bem e estão satisfeitos até hoje. Porque quando a gente começou a lecionar, quase ninguém sabia ler, nem escrever, e com o ensino, com explicação que a gente dava, o esforço que a gente fazia com eles, não só com os alunos, como também com os grandes, com isso, hoje na localidade ninguém mais é analfabeto (SILVA, 2005).

As narrativas revelaram a importância da experiência adquirida com a prática do dia-a-dia, com os colegas, com os alunos, com as supervisoras e com a formação continuada e a relação direta com a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Assim, espero que esta pesquisa contribua para promover várias reflexões sobre a função do alfabetizador: sua formação inicial, na academia, em que a alfabetização deva ser um dos principais temas abordados, dando subsídios para que o professor possa iniciar sua prática de alfabetização com maior segurança; a formação continuada no CEC-Centro de Estudos Continuados “Professora Marluce Martins de Oliveira Scher”, da SEMEC/Patos de Minas. O conhecimento vivido adquirido ao longo da carreira de cada alfabetizador, não é normalmente compartilhado com seus pares. Esse compartilhamento de experiências poderá contribuir para que cada alfabetizador repense a sua trajetória profissional a partir da experiência vivida pelo outro, provocando, conseqüentemente, uma auto-reflexão sobre sua própria atuação, o que possibilitará a busca de novos caminhos, tornando-o mais livre e autônomo sobre seu próprio trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (orgs). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editor, 1996, p. 10-39.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

ALVES, Gilberto Luiz. Tendências da educação no início do terceiro milênio para a construção de uma sociedade mais democrática. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 219-231.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLO, I. M.. **Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BENJAMIM, Walter. **O narrador e sobre o conceito de história**. In: Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-232.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERBAUM, Jean. **Aprendizagem e formação**. Porto. Porto Editora, 1993.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. 1990. **A Colônia Brazilianista: história oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella.

BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2 ed., 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 6 ed, 1998.

BUENO, Belmira Amélia Oliveira, CATANI, Denice.Bárbara., SOUSA, C.P.(orgs.) 1998. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo, Ed. Escrituras.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p.75-99.

CANDAU, Vera Maria F. **Formação continuada de professores: tendências atuais** In: CANDAU, Vera Maria (org.)**Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Reformas da instrução pública. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-251.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-599.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Amélia Oliveira; SOUSA, C.P.; SOUZA, M.C.(orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Editora Escrituras, 1997.

CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano – 1: – artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa, Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1990.

_____. **O mundo como representação**. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1991. p. 173-191.

CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs.). **Educação escolar: políticas e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Myrtes Dias da Cunha. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil). **Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais**. São Paulo: Vértice, 1988.

DUARTE, B. A máscara da hipocrisia. 2003a. Disponível em: <<http://www.tvbem.org.br.html>>. Acesso em: 26 ago.2005.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 203. p. 135-150.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**, 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FENELON, Déa R. Sociedade e Trabalho na História. ANPUH, **Marco Zero**, São Paulo, 1986.

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

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. SP, Cortez Editora, 4ª edição, 1993.
FICO, Carlos. **A história no Brasil (1980-1989): elementos para uma avaliação historiográfica**. Ouro Preto: UFOP, 1992.

FONSECA, S. G. **Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros**. São Paulo: FFLCH. USP. (Tese de doutorado), 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida e NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 89-101.
_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3 reimpressão. São Paulo: Ed UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 27 ed. São Paulo: Cortez - Editora Autores Associados, 1992.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et. al. In: **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C..M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GOLDEMBERG, Jose Educação de Jovens e adultos, **Jornal do Comércio**, 12/10/1991, Rio de Janeiro: 1991.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HADDAD, S. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Anais... **Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. INEP: Brasília, 1994.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3ª edição, São Paulo: Vozes, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, pp. 31-62, 1992.

INÁCIO FILHO, Geraldo. As academias militares na república brasileira: um estudo de educação política. **Educação e Filosofia** – v. 14 – nº 27/28, jan/jun e jul/dez, 2000. p. 127-144.

_____. **A monografia na universidade**. 6ª edição Campinas-SP: Papirus, 2003.

_____. **Ordens do dia e educação política: da construção à elaboração da representação coletiva**. 1997. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1997.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, Papirus, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sônia (org). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ética, 2002.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. e JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui...** São Paulo: Cortez, 1996.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar: relato, em reflexão, de uma trajetória**. Bauru, SP: Edusc, 2000.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

LE GOFF, Jaques. **Memória - história**. Trad. Memória: Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: Enciclopédia Einaud, v. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

LEÃO, Eliana. **História do centro municipal de estudos e projetos educacionais “Julieta Diniz” – cemepe através das representações dos educadores das escolas públicas de Uberlândia: (1991-2000)**. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Trad. Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991 (edição original: 1968).

_____. **La presencia em y la ausencia – contribución a la teoría de las representationes.** México: Fondo de Cultura Económica, 1983. (Edição original: 1980).

LEMLE, Míriam. **Guia do alfabetizador.** São Paulo: Editora Ática. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente,** 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACIEL, Francisca. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. **Lições de Minas – 70 anos da secretaria de educação.** Governo de Minas Gerais – Secretaria da Educação, p. 145-170. Setembro de 2000. Número especial.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992b.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Oralidade, memória e história: questões metodológicas. 2005. **III Encontro Regional Sul de História Oral.** Porto Alegre, 01 a 03 de setembro de 2005. Não publicado.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 23ª ed. São Paulo: EPU, 1976.

NOVAIS, Gercina Santana e CICILLINI, Graça Aparecida. Identidade e gênero: um estudo das representações de pós-graduados em educação. In: CICILINNI, Graça Aparecida e NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: EDUFU, 2002.

NÓVOA, António(org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992b.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.(org). **Vidas de professores.** Porto: Porto editora, p. 11-30, 1992.

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

_____. **Profissão professor.** Porto: Editora Porto, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

_____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, Lisboa, 1991.

NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época; v. 4).

_____. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. **História oral** – v. 8, nº 1, jan/jun, 2005, p. 92-106.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-59.

PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 5ª edição Campinas, São Paulo: Papirus, , 2003.

_____. **Cotidiano e escola – a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

PINTASSILGO, António Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: **Colóquio Internacional: História, Políticas e Saberes em Educação Escolar**, 2005, Uberlândia. Universidades Federais de Uberlândia, 2005, p. 01-23.

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In Nóvoa, A (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In Nóvoa, A (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. In: **Projeto história**, nº 14, fev/97. Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história. p.7-39.

QUEIRÓS, Maria Isaura P. de. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988.

_____. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RENDON, Alicia Devalle e VEGA, Viviana. La huella de la escuela abierta a la diversidad. In: _____. **Una escuela en y para la diversidad**. Buenos Aires: Aique, 1999, p. 23-46.

REY, Gonzales. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. Editora scipione, 10ª ed. São Paulo: 2001.

RODRIGUES, Neidson. Anos 80: a educação pós regime autoritário. **Lições de Minas – 70 anos da secretaria de educação**. Governo de Minas Gerais – Secretaria da Educação, p. 121-143. Setembro de 2000. Número especial.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Minas e os primórdios da educação. **Lições de Minas – 70 anos da secretaria de educação**. Governo de Minas Gerais – Secretaria da Educação, p. 9- 17. Setembro de 2000. Número especial.

_____. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMÃO, J. E. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In; NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

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

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras – entre saberes e práticas**. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2001.

SILVA, Marcos A (org.). 1984. Repensando a história. ANPUH, **Marco Zero**, São Paulo.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre: V. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.(org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p. 19-43.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre- escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta teixeira et al. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed., BH: Autêntica, 2003. p. 95-134.

WEREBE, Maria José Garcia. 1994. **Trinta anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor**. Porto: Ed. Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de cessão

Apêndice II: Roteiro de Entrevistas

APÊNDICES

APÊNDICE I
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

TERMO DE CESSÃO

Eu,-----portador(a)do RG nº.-----, emitido pela -----, autorizo os pesquisadores brasileiros a utilizarem o depoimento que concedi a pesquisadora professora EDITE da Glória Amorim Guimarães, portador do RG nº MG3 197 205. SSP/MG, que foi assinado por mim em todas as vias.

Patos de Minas, ----- de ----- de 2005.

Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- DADOS PESSOAIS

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

SEXO:

ESTADO CIVIL:

NATURALIDADE:

ESTADO:

QUANTOS ANOS DE FORMADO/A:

ESCOLAS EM QUE ATUOU?

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO ALFABETIZADOR/A:

2-O PERCURSO ESCOLAR DO/A ALFABETIZADOR/A:

- FALE UM POUCO DAS LEMBRANÇAS POSITIVAS, DAS MARCAS QUE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DEIXOU EM VOCÊ, QUANDO ERA CRIANÇA; (FAMILIA, ESCOLA);

- DEPOIS DESSA FASE INICIAL, O QUE MAIS MARCOU NA ESCOLA: O MÉTODO, O PROFESSOR, OS COLEGAS. POR QUÊ?

3- A FORMAÇÃO BÁSICA? FORMAÇÃO CONTINUADA:

- VOCÊ LEMBRA DA SUA FORMAÇÃO PARA SER ALFABETIZADOR, NO CURSO DE MAGISTÉRIO DO 2º GRAU? QUAIS ERAM AS DISCIPLINAS? QUAIS PROFESSORES, QUE METODOLOGIA UTILIZAVAM? COMO AVALIAVAM?

- VOCÊ CONSEGUIU FAZER ALGUMA LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE? QUAL? EM QUE LOCAL? VOCÊ LEMBRA DAS DISCIPLINAS QUE TRATAVAM ESPECIFICAMENTE DA ALFABETIZAÇÃO OU METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA DAS SÉRIES INICIAIS? O QUE ESSE CURSO AUXILIOU PARA COMPREENDER A ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO? (NÃO-POR QUE?) SIM CONTINUA AS PERGUNTAS;

- DEPOIS DE FORMADO/A, VOCÊ CONTINUOU ESTUDANDO? ONDE? COMO? DE QUE FORMA? O QUE ERA TRABALHADO NOS CURSOS? QUAL METODOLOGIA UTILIZADA? 9 COMO ERA O TRABALHO?)

- OS CURSOS DOS QUAIS VOCÊ PARTICIPOU MODIFICARAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? COMO? NESSES CURSOS ERA DISPONIBILIZADO ALGUM MATERIAL DE APOIO, VOCÊ LEMBRA COMO ERAM?

4-O PERCURSO PROFISSIONAL DO/A ALFABETIZADOR/A:

- CONTE COMO FOI SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO ALFABETIZADORA.

- NA SUA TRAJETÓRIA DE ALFABETIZADOR/A, COMO CONSTRUI SEUS SABERES? TEVE AJUDA DOS COLEGAS PROFESSORES/AS, DO ESPECIALISTA, DO DIRETOR, DOS LIVROS, DOS CURSOS APRENDEU SOZINHO/A?

- FALE UM POUCO DA/S ESCOLA/S EM QUE TRABALHOU, E DOS COLEGAS COM OS QUAIS TEVE UM VÍNCULO MAIS SIGNIFICATIVO, CONTRIBUINDO PARA SUA CARREIRA PROFISSIONAL.

- COMO FOI SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO? QUE METODOLOGIA UTILIZOU? FALE DAS SUAS EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS?

- QUAIS RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ MAIS UTILIZOU NO COTIDIANO DE SALA DE AULA? POR QUE FEZ ESSAS ESCOLHAS E NÃO OUTRAS?

- COMO AVALIARIA, HOJE, O SEU TRABALHO COMO ALFABETIZADOR/A?

- PARA VOCÊ, O QUE SIGNIFICOU SER ALFABETIZADORA EM PATOS DE MINAS?