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

TATIANE BATISTA MACEDO

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM NO MAGISTÉRIO – 1971 A 1985

Uberlândia – MG
2009

TATIANE BATISTA MACEDO

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM NO MAGISTÉRIO – 1971 A 1985

Dissertação apresentada ao programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da profª Drª. Sônia Maria dos Santos.

Uberlândia – MG
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M141f Macedo, Tatiane Batista, 1982-
História de Formação de Alfabetizadoras: A disciplina Didática da Linguagem no Magistério – 1971 a 1985/ Tatiane Batista Macedo. - 2009.
166 f. : il.

Orientador: Sônia Maria dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Currículos - Teses. 3. Didática - Teses. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

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

TATIANE BATISTA MACEDO

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM NO MAGISTÉRIO – 1971 A 1985

Dissertação apresentada ao programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da profª Drª. Sônia Maria dos Santos.

Uberlândia, 28 de Fevereiro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria dos Santos – UFU (orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Irene Miranda - UFU

_____

Profº Dr.º Sérgio Pereira da Silva - UFG

Aos meus pais, Teresa e Adeídes pelo amor, confiança, incentivo aos estudos e pelos ensinamentos que me ofereceram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo infinito amor e misericórdia com seus filhos, por atender-me em minhas orações, guiando meus passos na realização de meus sonhos.

À minha mãe, pela dedicação à família a aos filhos, pelo companheirismo em todas as horas, pela paciência de ouvir em silêncio minhas reclamações, as angústias com os estudos e os desabafos das dificuldades, e por pronunciar palavras sábias no momento certo.

A meu pai, que hoje está presente na memória, por compartilhar de todas as minhas alegrias, orgulhando-se de todas as minhas conquistas e admirando-as.

A meu irmão Delney, pela colaboração em tantos momentos.

A meu esposo Edilson, pela compreensão das ausências e das limitações de tempo, desde o processo seletivo para o ingresso ao Mestrado, que acompanhou como namorado, até o momento da defesa da dissertação, o qual vivenciamos como recém-casados.

Às minhas amigas, por compartilharem as minhas conquistas e contribuírem para que elas ocorressem, pelos momentos de estudos e de descontração e por participarem do meu crescimento pessoal.

Aos mestres de todos os tempos, que souberam, além de lecionar, motivar-me a querer aprender cada vez mais e a partilhar o conhecimento adquirido por meio da profissão docente.

A todos os professores que participaram da minha vida acadêmica e a todos que colaboraram para que ela se desenvolvesse com mais praticidade.

Às professoras: FARIA, OLIVEIRA e SOUZA, pela contribuição prestada por meio dos depoimentos.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das discussões sobre a história da formação de alfabetizadoras e discute questões como a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério de 2º Grau, currículo e as disciplinas escolares, conteúdos e metodologias de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o cruzamento de fontes documentais e orais, por meio da pesquisa documental e da História Oral Temática. O objetivo deste estudo foi analisar a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério por meio da disciplina Didática da Linguagem no período entre 1971 e 1985, pesquisando também os conteúdos e metodologias de ensino estudados na disciplina e as metodologias utilizadas pelas professoras formadoras em suas aulas. Para alcançar esses objetivos, foram analisados a legislação referente ao curso de Magistério e às disciplinas do curso, diários de classe e os depoimentos das professoras que ministraram aulas da disciplina Didática da Linguagem. O resultado da pesquisa mostrou que os conteúdos mais estudados eram os métodos de alfabetização e as metodologias e técnicas de sua aplicação. As professoras formadoras revelaram que suas práticas pedagógicas priorizavam o ensino de práticas metodológicas às teorias da aprendizagem e em suas aulas utilizavam muitos procedimentos técnicos como metodologias de ensino. Nesse período havia a concepção de que as alunas do Magistério deveriam aprender "receitas" de como dar aula.

Palavras-Chave: Formação de alfabetizadoras; Magistério; Currículo; Metodologias.

ABSTRACT

In the literacy teachers training history field of discussions, this research discusses questions like literacy teachers training in a Teacher-training College, schedule and school disciplines, and contents and teaching methodologies. It is about a qualitative research that used of documental and oral crossed information, by a documental search and Oral Theme History. The objective of this study was to analyze literacy teachers training on the Teacher-training College by the Language Didactic discipline on a period between 1971 and 1985, also researching the teaching methodology contents studied on this discipline and the methodologies used by the training teachers in their classes. To reach this objective, was analyzed the Teacher-training course and the course disciplines legislation, class-books and the testimony of the teachers that ministered the Language Didactic discipline classes. The research results shown that the most studied contents were the literacy training methods and their techniques and methodology application. The teachers trainers reveled that their pedagogic practices had the methodological teaching practices as a priority instead the learning theories and in their classes they used lots of technical proceedings like teaching methodologies. At this period they had the concept that the Teacher-training College students should learn how to give classes "recipes".

Key words: Literacy teacher training; Teacher-training College; Curriculum; Methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEDES – Centro de Estudos Educacionais e Sociais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAN – Centro de Formação e Apoio à Normalista

CFE – Conselho Federal de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNTE – Confederação Nacional de Docentes do Ensino Superior

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

EMC – Educação Moral e Cívica

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SNI – Serviço Nacional de Informações

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agency for Internacional Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **19**

CAMINHOS METODOLÓGICOS 24

AS NARRADORAS 27

CAPÍTULO I

A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM E SEU CONTEXTO HISTÓRICO **31**

1.1 Ditadura Militar 31

1.2 A década de 1960 e as reformas educacionais 45

1.3 A LDB 4024/61 e as disciplinas escolares 53

1.4 A LEI Nº 5692/71: Fechamento de um ciclo de reformas 57

1.5 O ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei nº 5692/71 65

1.6 O curso de Magistério e as disciplinas escolares 67

1.7 A década de 1980 e o curso de Magistério 79

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM NO CURSO DE MAGISTÉRIO **85**

2.1 Conteúdos curriculares 89

2.2 Metodologias de Ensino: as metodologias aplicadas e as estudadas com as alunas 113

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS **123**

1 A constituição histórica da disciplina Didática da Linguagem 124

2 Conteúdos curriculares que constituíam a disciplina 124

3 Metodologias de ensino utilizadas pelas formadoras e ensinadas às alunas 125

4 A formação de alfabetizadoras no curso de Magistério 125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **127**

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA 131

ANEXO B - TERMO DE CESSÃO 133

ANEXO C - ENTREVISTA FARIA.....134
ANEXO D - ENTREVISTA OLIVEIRA 142
ANEXO E -ENTREVISTA SOUZA 162

INTRODUÇÃO

Este estudo se refere ao resgate histórico da formação de alfabetizadoras, no curso de Magistério, por meio da disciplina Didática da Linguagem, no período de 1971 a 1985, delimitando-se a investigação à cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais. A pesquisa teve como enfoque de investigação o cruzamento de fontes documentais e orais, obtidas por meio de entrevistas com professoras que atuaram no curso de Magistério.

A disciplina escolar, com seus conteúdos e formas de ensino, é entendida neste estudo como categoria que não é neutra e imparcial. O currículo, as disciplinas escolares e os conteúdos são carregados da intencionalidade do setor da sociedade que detém o poder econômico. Mas quem possui o poder econômico também deseja a hegemonia social e política, que é obtida com recursos ideológicos. "Um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade" (APPLE, 1982, p.44). A seleção dos conhecimentos, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, é determinada por relações de poder entre economia e conhecimento: "as escolas em parte reproduzem as hierarquias social e econômica da sociedade mais ampla através do que, aparentemente, é um processo neutro de seleção e instrução" (APPLE, 1982, p.53).

O interesse em pesquisar a história da formação de alfabetizadoras, no curso de Magistério por meio da disciplina Didática da Linguagem, advém do convívio profissional com alfabetizadoras da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, que se formaram no curso de Magistério e que, recentemente, se graduaram no Curso Normal Superior ou Pedagogia. Os discursos das alfabetizadoras e as observações que fazem no cotidiano escolar sobre o curso de Magistério, especificamente, quanto à qualidade da formação oferecida e do ensino de Didática da Linguagem, instigaram-me a realizar esta pesquisa.

Muitas das alfabetizadoras que cursaram o Magistério revelam um certo saudosismo com relação a este curso e asseguram não gostar da qualidade da formação atual, alegando que, antes, a formação preparava para dar aula, que realmente se aprendia como alfabetizar, e, hoje, se baseia nos estudos de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem humana, ou, em outras palavras, que antes havia uma boa formação e já não há mais esse tipo de formação. A partir daí, surgiu o interesse em investigar o que era ensinado às alunas do Magistério e, também, como eram ministrados os conteúdos referentes à alfabetização, para, assim, poder revelar como acontecia a formação de alfabetizadoras nesse curso. Essa questão conduziu a

elaboração do problema desta pesquisa: como acontecia a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério por meio da disciplina Didática da Linguagem?

O contato profissional com alfabetizadoras de Uberlândia, egressas do curso de Magistério, possibilitou ouvir discursos sobre o ensino neste curso. Esses discursos levaram à formulação da hipótese de que o ensino dessa disciplina era voltado, principalmente, para o ensino de práticas metodológicas.

Na intenção de encontrar respostas para o problema desta pesquisa, foram propostos alguns objetivos: investigar como acontecia a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério, por meio da disciplina Didática da Linguagem, no período de 1971 a 1985, utilizando documentos oficiais, tais como grades curriculares e diários de classes e discursos de professoras que atuaram no curso de Magistério de 2º Grau na cidade de Uberlândia; analisar a constituição histórica da disciplina Didática da Linguagem; revelar os conteúdos curriculares que constituíam essa disciplina e as metodologias de ensino que eram utilizadas pelas professoras formadoras e as metodologias de ensino que ensinavam às suas alunas.

A escolha da Didática da Linguagem ocorreu por ser, nessa disciplina, que eram estudados os conteúdos referentes à alfabetização. Dentre as várias disciplinas que constituíam o currículo do curso de Magistério, havia a Didática Geral e as didáticas específicas: Ciências, Estudos Sociais, Matemática e a Didática da Linguagem, que incluíam os estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa e a alfabetização. Sendo assim, a investigação de uma única disciplina não resulta em uma análise restrita sobre a formação de alfabetizadoras, pois, apesar de essa formação acontecer em todas as disciplinas, ela ocorria de maneira mais direta na Didática da Linguagem. Desse modo, resgatam-se, ao mesmo tempo, a história do ensino da disciplina Didática da Linguagem e a história da formação de alfabetizadoras nesse curso.

A área de pesquisa "História das disciplinas escolares" possibilita compreender como uma disciplina escolar é determinada pelos ideais políticos de sua época, pois uma disciplina escolar é produzida em um contexto histórico. Essa produção não está condicionada apenas às leis que a normatizam, mas por vários fatores econômicos e sociais que têm como objetivo um determinado tipo de sociedade e de formação, e a disciplina se constitui como um meio de atender a esses objetivos. Bittencourt afirma que o papel político de uma disciplina escolar decorre principalmente do papel político que seus saberes desempenham na sociedade:

> A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003, p.10).

Portanto, é muito importante o pesquisador de disciplinas escolares desenvolver um trabalho completo que investigue todos os objetos de estudo da área da história das disciplinas escolares: os conteúdos curriculares, as metodologias, os objetivos da disciplina, os materiais didáticos etc. Além de investigar os conteúdos em documentos oficiais, é relevante investigar a transposição didática desses conteúdos utilizando fontes orais para identificar a disciplina para além dos conteúdos. Bittencourt (2003) apresentou a relevância de utilizar a memória oral e entrevistas para conhecer a disciplina escolar praticada e vivida por professores e alunos. Nesta pesquisa, a opção por recorrer a fontes orais e documentais – com investigação de conteúdos curriculares e metodologias de ensino - buscou o desenvolvimento de um trabalho mais completo da história da disciplina Didática da Linguagem e da formação de alfabetizadoras no curso de Magistério.

A delimitação do período a ser pesquisado – 1971 a 1985 – justifica-se por ter sido, nesse período, que vigorou o curso de Magistério de 2º Grau, sendo implantado com a Lei nº 5692/71 vigorando até a implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96, que alterou a denominação de curso de Magistério de 2º Grau para curso Normal de nível médio. Após a promulgação da LDB nº 9394 em 1996, o curso de Magistério perdeu a demanda de alunos, e a maioria das escolas deixou de oferecer esse curso, pois a própria LDB estabeleceu, pelo art.87, parágrafo 4º, que, até o fim da Década da Educação: (1997 - 2007), só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, mas, apesar de a LDB nº 9394/96 admitir, no art. 62, a formação mínima de nível médio na modalidade Normal, esse curso não foi procurado, enquanto os cursos superiores aumentaram o número de alunos em todo o país.

Sendo assim, o curso de Magistério de 2º Grau vigorou por vinte e cinco anos, mas a opção por delimitar esta pesquisa aos primeiros catorze anos de vigência do curso surgiu da possibilidade de conhecer como era a formação de alfabetizadoras no período de implantação do curso de Magistério, sendo que, no período posterior, a tendência era uma reformulação do curso, que estava sendo criticado por educadores devido à má formação dos profissionais egressos e a descaracterização de curso de formação de professores, pela inserção nos cursos profissionalizantes. Portanto, no período de 1971 a 1985, o curso estava em um processo de consolidação, em que se criou a sua identidade, o que torna mais significativo pesquisar esse

período.

Nesse período, o país passou por algumas mudanças, com a ditadura militar e com a redemocratização após 1985, modelos políticos que influenciaram as políticas educacionais, desde a divisão dos níveis de ensino até a composição do currículo. O ano de 1971 foi significativo para a educação brasileira, por ter sido, nesse ano, que se criou a Lei nº 5692/71, que trouxe mudanças para a educação, principalmente pelo tipo de formação mais especializada e menos politizada. A Lei nº 5692/71 alterou a organização do ensino e da formação de professores para a educação primária, que, antes, se iniciava logo após o primário, e passou a ser oferecida no 2º grau, ou seja, a formação de professores passou a acontecer após oito anos de escolarização obrigatória e não mais após quatro anos de escolarização.

> Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em curso ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado de caráter profissionalizante, albergando, ao menos, como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (SAVIANI, 1999, p.31).

A Lei nº 5692/71 caracterizava-se por um conceito de educação que tinha a finalidade de formar um cidadão operário, estipulando o ensino profissionalizante obrigatório de 2 º grau. Com isso, legitimava a exclusão, a desigualdade social, e dificultava o acesso ao ensino superior. De acordo com Germano,

> O que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente desinteressada da educação escolar, sob forte inspiração da "teoria do capital humano". Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2º Grau deveria ter um caráter terminal (GERMANO, 2005, p.176).

Ainda de acordo com Germano, a terminalidade do 2º grau estava relacionada com a contenção do acesso ao ensino superior, pois, terminando o 2º Grau, o aluno ingressaria no mercado de trabalho. "Desse ponto de vista, ela (a Lei nº 5692/71) assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização para todos" (GERMANO, 2005, p. 176). A década de 1970 também foi marcada por altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência, notadamente nas séries iniciais. Na tentativa de superar tais problemas, surgiram programas de erradicação do analfabetismo, em que se destacam o Programa ALFA e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Assim como o MOBRAL e o Programa ALFA, todas as propostas de alfabetização da população adulta ou infantil visavam erradicar o analfabetismo, que era considerado um fator que impedia o desenvolvimento sócio-econômico do país. Como a escolaridade dos brasileiros era pequena e o analfabetismo enorme, as campanhas eram de massa, para suprir defasagens e preparar mão de obra para o mercado de trabalho, pois, assim, se alcançaria o desenvolvimento do país. Essa concepção de educação advém da Teoria do Capital Humano, que considera o homem como possuidor de um "capital humano", que é a sua mão de obra, dessa forma, oferecer um ensino voltado para a capacitação da mão de obra, o "capital humano", aumenta e contribui para o desenvolvimento do país.

O regime militar, que havia se instalado no país desde 1964, concebia a educação como um meio de exercer o controle político ideológico e reprimir as idéias contrárias ao regime. A tendência pedagógica que predominava era o tecnicismo, que enfatizava a transmissão dos conteúdos, a objetividade na instrução e na relação professor-aluno; a valorização da técnica nos recursos e no planejamento e a escola como modeladora de comportamentos. Outra concepção de educação que se destacava era a educação compensatória, fundamentada na teoria da privação cultural, que se caracterizava por entender a educação como responsável por equilibrar as diferenças culturais apresentadas por crianças de classes menos favorecidas, considerando, como modelo padrão, as crianças de classe média.

Já na década de 1980, iniciou-se o processo de abertura política, e algumas mudanças foram se configurando no campo educacional. Em 1982, a Lei nº 7044/82 acabou com a profissionalização obrigatória do 2º grau. "A partir daí, conquanto a profissionalização não tenha sido excluída, ela perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei 5692/71" (SAVIANI, 1999, p. 31). Com o processo de abertura política, a educação também foi se democratizando, e alunos que anteriormente só podiam vislumbrar o curso profissionalizante após a 8ª série passaram a ter a possibilidade de cursar o ensino de 2º Grau propedêutico. A década de 1980 também foi um período de abertura para debates sobre a educação e de mobilizações por melhorias no ensino, que foram se intensificando com o transcorrer da década.

Nesse contexto histórico, estava o curso de Magistério no qual se inseria a disciplina Didática da Linguagem, que incorporou os ideais do governo militar, pois era uma disciplina obrigatória e fundamental na formação de professores e, por se referir à área da linguagem, era um instrumento poderoso de reprodução de ideologias.

> O conhecimento que se introduz nas escolas – aqueles "princípios, idéias e categorias legítimos" – origina-se de uma história específica e de uma realidade econômica e política específica. Para ser entendido é preciso recolocá-lo naquele contexto (APPLE, 1982, p.234).

No caso do contexto histórico deste estudo – 1971 a 1985 –, havia a dominação ideológica do grupo militar – grupo burguês -, que constituiu um bloco histórico e lutou com várias formas de dominação para alcançar a hegemonia. O conhecimento e os currículos escolares foram usados para reproduzir ideologias, de forma que, muitas vezes, não necessitasse utilizar mecanismos declarados de dominação, como a censura e a luta armada. As consciências eram formatadas desde pequenas a aceitar o controle social da classe dominante, o que demonstra que o conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas foram instrumentos muito importantes para a construção dessa hegemonia. Segundo Apple (1982), assim como as relações políticas hegemônicas são pedagógicas, as relações pedagógicas também são hegemônicas.

Assim, este estudo se justifica pela contribuição que poderá trazer à História e à Historiografia da Educação, à História da Formação de Alfabetizadoras, à História das Disciplinas Escolares, especialmente, à História da disciplina Didática da Linguagem, bem como para as alfabetizadoras, aos alunos dos cursos de Pedagogia e aos docentes das Instituições de Ensino Superior formadores de professores. Como a temática que envolve o ensino no curso de Magistério, no período aqui delimitado, foi pouco investigada por outros pesquisadores, espera-se, com os resultados da pesquisa, contribuir como referencial a futuros estudos, servindo como material de pesquisa e viabilizando discussões acerca do tema para pesquisadores, alunos, professores e interessados na área.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a metodologia mais apropriada incluiu a revisão bibliográfica sobre o tema em questão, a pesquisa documental e a história oral temática, portanto, houve um cruzamento de fontes documentais e orais. Utilizaram-se como recursos metodológicos, para a revisão bibliográfica, as produções científicas sobre o tema; como fontes documentais, a legislação referente ao curso de Magistério, as grades curriculares e os diários de classe. As fontes orais são provenientes dos depoimentos das professoras que atuaram no curso de Magistério ministrando a disciplina Didática da

Linguagem.

Neste estudo, a História Oral foi concebida como método, o que a define como fundamento da pesquisa e não apenas como técnica para coleta de dados. Assim, as narrativas são o ponto central das análises aqui desenvolvidas, pois é por meio delas que se revela a história que não está presente nos documentos e, sem essas narrativas, a pesquisa jamais teria a riqueza de detalhes sobre a formação de alfabetizadoras.

Ouvir a história da formação de alfabetizadoras no curso de Magistério, por meio de um depoimento, é uma experiência muito rica, pois os professores são os intelectuais que movem a relação entre poder econômico e o currículo. Nos documentos, o papel do professor, na reprodução das formas de poder e controle social, não fica tão claro como nas falas em que expõem suas práticas.

> O poder nem sempre é evidente como a manipulação e o controle econômico. É em geral manifesto como formas de ajuda e como formas de "conhecimento legítimo", formas que parecem fornecer sua própria justificação por serem interpretadas como neutras. Portanto, o poder é exercido através de instituições que, seguindo seu curso natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade. E tudo isso, é claro, pode de fato parecer ainda mais legítimo através do papel dos intelectuais, que exercem profissões de marcado interesse social como a educação (APPLE, 1982, p.211).

Os professores não são imparciais, em suas práticas emergem as concepções hegemônicas do contexto histórico em que estão inseridos. Até os seus valores, a postura em sala, a linguagem que usam são determinados por essas concepções. Assim como propõe Apple, "boa parte de nossa linguagem, embora aparentemente neutra, não é neutra em seus efeitos nem imparcial com relação às instituições de ensino existentes." (APPLE, 1982, p.193).

Temos presenciado um período em que as fontes documentais não têm sido facilmente encontradas. Devido ao aumento considerável de documentos arquivados, muitos são descartados para a atualização dos arquivos, e, então, materiais preciosos para as pesquisas deixam de ser preservados:

> Materiais pedagógicos tais como livros adotados, diários de classe, planos de aula, cartazes de leitura, atas de reunião, etc. variam entre inexistentes na escola - por serem vistos como material superado, "traste velho" - ou encontram-se em péssimo estado de conservação (PEIXOTO, 2001, p. 194).

No entanto as fontes escritas não abordam todas as versões da história, privilegiando a história oficial, documentada, que, não raro, não traz os relatos dos sujeitos da história. De acordo com Meihy, "não é apenas quando não existem documentos que a história oral

acontece. Ela é vital também para produzir outras versões das histórias elaboradas com documentos cartoriais, consagrados e oficiais" (MEIHY, 2002, p.25). Desse modo, a história da formação de alfabetizadoras no curso de Magistério é resgatada com o auxilio de quem fez parte dela, dando mais possibilidades de conhecer os conteúdos estudados e as metodologias praticadas, do que se fosse apenas resgatada nas fontes documentais e bibliográficas, e ainda permitindo a participação social dos sujeitos da história. "A necessidade da história oral se fundamenta no direito de participação social, e, nesse sentido, está ligada ao direito de cidadania" (MEIHY, 2002, p.20). Assim, as fontes orais possibilitam conhecer mais profundamente como se procedeu ao ensino de Didática da Linguagem, uma vez que esta pesquisa não visou investigar apenas os documentos oficiais que direcionaram o ensino, mas ouvir os sujeitos da história, que, orientados pelos documentos oficiais, lecionaram a disciplina, incorporando a esse ensino as suas subjetividades. Thompson ressalta o valor histórico das fontes orais:

> Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência, transformando os "objetos" de estudo em "sujeitos", contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também verdadeira (THOMPSON, 2002, p. 137).

Nessa perspectiva, as entrevistas não foram um instrumento de coleta de dados e, sim, espaços de aprendizagem entre pesquisador e narrador, enquanto um resgata a história, o outro a revive por meio do discurso. O narrador não é considerado um mero "objeto de pesquisa" ou fonte de informações, ele é um colaborador da pesquisa, sujeito essencial para sua realização. Meihy defende o uso do termo colaborador, no lugar da utilização de

> termos consagrados em outras tradições disciplinares, que se valiam das entrevistas usando referências, tais como "ator", "informante", "sujeito" ou "objeto de pesquisa", usa-se deliberadamente a palavra "colaborador" para o narrador, pois, afinal, o trabalho com a entrevista é algo que demanda dois lados, pessoais e humanos (MEIHY, 2002, p.106).

As narrativas das entrevistas incluem pausas, gestos e expressões que dizem muito do que não poderia ser revelado em um texto escrito, pois, por meio de uma pausa na fala ou outras expressões, podem-se captar, por exemplo, autoritarismos e dificuldades no processo histórico da formação de alfabetizadoras e da disciplina Didática da Linguagem, ou, por meio de lembranças que emocionam o colaborador, é possível perceber o nível de envolvimento dele com a disciplina e com a formação de alfabetizadoras. Sobre isto, Meihy afirma que:

> Muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como o gesto, a lágrima, o riso ou as expressões faciais - na maioria das vezes, sem registros verbais garantidos em gravações -, pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar sentido ao que foi expresso numa entrevista de história oral (MEIHY, 2002, p. 17).

Sendo assim, a opção por somar a pesquisa documental à História Oral Temática contribuiu significativamente para atingir os objetivos desta pesquisa.

Para realizar este estudo, com melhor organização da coleta de dados, foram seguidos alguns procedimentos metodológicos. Em um primeiro momento, simultaneamente à revisão bibliográfica, foi feito, na Superintendência Regional de Ensino (SRE), um levantamento das escolas que ofereciam o curso de Magistério no período de 1971 a 1985 na cidade de Uberlândia. Nesse momento, foi identificado que a única escola pública que oferecia o curso de Magistério era a Escola Estadual Uberlândia, mas, como a escola possuía um número muito grande de alunos, havia anexos em outras escolas próximas, sendo que a Escola Estadual Uberlândia era denominada como central e as demais com anexos. Somente em meados da década de 1980, começou a ser implantado o curso de Magistério em outras escolas, como instituição que oferecia o curso e não mais como anexo. No período de 1971 a 1985, além da Escola Estadual Uberlândia, algumas escolas privadas também ofereciam o curso de Magistério.

A pesquisa na Escola Estadual Uberlândia foi realizada no arquivo da instituição, onde foram encontrados os documentos necessários para esta pesquisa e as informações para localizar as fontes orais, com exceção de uma das três narradoras, que não lecionou na Escola Estadual Uberlândia, mas, sim, no Colégio Brasil Central.

AS NARRADORAS

As narradoras da história da disciplina Didática da Linguagem, no curso de Magistério, são três professoras que lecionaram nesse curso na cidade de Uberlândia. A seguir, encontra-se uma breve apresentação delas:

OLIVEIRA: Essa professora lecionou a disciplina Didática da Linguagem na Escola Estadual Uberlândia desde o ano de 1973 até mais ou menos o ano de 1994, quando se aposentou. Sua história de vida e de formação revela uma mulher que foi conduzida ao

universo do Magistério como a maioria das mulheres de sua época. Filha de fazendeiro, nascida no município de Tupaciguara – MG -, deixou a casa dos pais para estudar em um colégio interno, conhecido como Colégio das irmãs de Tupaciguara, que foi a única escola em que estudou desde alfabetização até o segundo ano do curso Normal, quando veio para Uberlândia e completou o curso, frequentando o terceiro ano Normal na Escola Estadual Uberlândia, onde, posteriormente, foi professora do mesmo curso.

No ano de 1968, concluiu o curso Normal e, como estava residindo no Colégio das irmãs de Uberlândia, foi convidada para fazer um curso sobre o "método Montessori" para ser alfabetizadora dessa escola. Em 1969, iniciou o curso superior em Pedagogia, que funcionava no prédio da própria escola. Fez curso de especialização em Metodologia da Língua Portuguesa na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Quando estava em fase de conclusão e contando com cinco anos de experiência com alfabetizadora, foi convidada para dar aula de Didática na Escola Estadual Uberlândia, onde, posteriormente, se efetivou por meio de concurso público e trabalhou até se aposentar. Hoje, está aposentada. Na entrevista, Oliveira relatou que sempre quis ser professora e que a experiência como alfabetizadora contribuiu muito para trabalhar com formação de alfabetizadoras.

FARIA: A professora Faria atuou no curso de Magistério com a disciplina Didática da Linguagem e com outras didáticas, no período de 1978 até por volta de 1987, sempre em escolas privadas, sendo que, entre 1978 a 1983, trabalhou no Colégio Brasil Central e, no período posterior, em outras escolas particulares. Faria foi alfabetizada em sua casa pela própria mãe e, como só se matriculavam crianças com sete anos nas escolas e a vontade de estudar era enorme, foi autorizada a freqüentar por um semestre a classe de alfabetização da Escola Estadual Bom Jesus, mas como aluna sem matrícula. Quando completou sete anos, foi matriculada no Colégio Brasil Central, onde estudou por toda a vida, inclusive, o curso Normal. Em seguida, graduou-se em Filosofia em uma faculdade, na cidade de Araguari, e Pedagogia na cidade de São Paulo e, em 1975, pós graduou-se em Metodologia do Ensino Superior pela PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica do estado de Minas Gerais).

Em sua trajetória profissional, passou por algumas escolas particulares e, após a docência no Magistério, atuou como professora em uma faculdade privada em Uberlândia. Atualmente, continua suas atividades na área de educação, ocupando-se em atividades pedagógicas e administrativas de uma instituição de educação infantil da cidade de Uberlândia.

SOUZA: A atuação dessa professora no curso de Magistério iniciou-se no ano de 1979, como professora substituta de Didática da Linguagem, e foi até o final da década de 1990, com sua aposentadoria. Como professora substituta, lecionou até o início da década de 1980, sem poder ter seu nome registrado em diários e documentos oficiais devido à condição de substituição. Após esse período, efetivou-se na disciplina por concurso público. Essa atuação no Magistério ocorreu, por todo o período, na Escola Estadual Uberlândia, mas, no início da década de 1990, lecionou no Magistério oferecido na rede municipal de ensino de Uberlândia por um curto período de tempo.

Sua formação básica iniciou-se em uma fazenda do município de Capinópolis, onde morava com sua família. Souza relatou que se alfabetizou sozinha, por meio de letras e notas musicais que tinha em casa e ouvia o rádio, acompanhando as letras no livrinho de músicas. Em seguida, cursou o Ensino de 1º Grau na mesma cidade, já no ensino de 2º Grau, frequentou Magistério na Escola Estadual Uberlândia, tendo sido aluna de Oliveira – a primeira narradora desta pesquisa. Graduou-se em Pedagogia pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), fez especialização em Psicopedagogia, o Mestrado, até a conclusão dos créditos, sem a defesa, pela USP (Universidade de São Paulo). Após a docência no Magistério, aposentou-se, mas continua se atualizando por meio de estudos e com trabalhos eventuais de docente, como na data da entrevista, em que estava substituindo uma professora em uma faculdade particular de Uberlândia.

Pode-se perceber que as três narradoras vivenciaram situações semelhantes em suas histórias de vida, em que se destaca o fato de as três terem retornado, como professoras do Magistério, às escolas onde cursaram a Educação Básica e pela vontade que tiveram em desenvolver um bom trabalho no curso de Magistério.

Com as fontes documentais, orais e bibliográficas, foi possível analisar a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério e encontrar resultados relevantes para uma pesquisa histórica. Os resultados da investigação são apresentados nesta dissertação, dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, é feito um estudo da disciplina Didática da Linguagem e o contexto histórico, iniciando com uma análise da ditadura militar, em que são usados os conceitos de hegemonia e bloco histórico de Gramsci, para explicar a relação da educação com o objetivo do grupo militar de formar um bloco histórico e alcançar a hegemonia. Para facilitar a compreensão desse período, retoma-se, rapidamente, a história da década de 1960 com as reformas educacionais criadas para implantar o projeto político e educacional dos militares e resgatam-se as indicações da LDB nº 40242/61 quanto às disciplinas escolares. A

seguir, faz-se a análise da Lei nº 5692/71, que é o marco legal desta pesquisa, pois foi quando se iniciou o curso de Magistério como uma das habilitações do ensino profissionalizante obrigatório. Nesse contexto analisa a disciplina Língua Portuguesa nas reformas curriculares a partir da Lei nº 5692/71, quanto ao modo como foi sendo incorporada no projeto político daquele momento. Concluiu-se apresentando o curso de Magistério no momento de sua criação e os caminhos que levaram à sua extinção.

O segundo capítulo trata mais detalhadamente da disciplina Didática da Linguagem, enfocando os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino da disciplina. É descrito o tratamento dado aos conhecimentos, os conteúdos e valores transmitidos na disciplina, os métodos de ensino trabalhados, as formas de trabalho da professora formadora – as metodologias que utiliza - e as metodologias de ensino estudadas na disciplina.

No terceiro capítulo, são apresentadas as reflexões sobre os resultados encontrados com esta pesquisa, retomando as questões norteadoras deste estudo.

CAPÍTULO I

A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

A educação não pode ser entendida por ela mesma, só se pode entendê-la pelo movimento histórico no qual está inserida. Analisar o movimento histórico sob a perspectiva dialética permite ter uma visão mais ampla do processo educativo, pois, quando não se vê dialeticamente a educação, vê-se apenas um de seus lados: como um espaço de ideologias ou como um espaço de resistência a essas ideologias. Mas, na verdade, a educação é um espaço de resistência e de ideologias, porque é a expressão das contradições, das forças sociais conflituosas.

Portanto, neste capítulo, é apresentado o contexto histórico do curso de Magistério e da disciplina Didática da Linguagem entre 1971 e 1985, considerando os acontecimentos precedentes a esse período e que foram determinantes da situação do ensino, bem como algumas considerações sobre as influências do período investigado sobre o período posterior a 1985.

1.1 Ditadura Militar

Os anos de 1971 a 1985, a que se refere este estudo, estão inseridos no período da ditadura militar no Brasil, que, pela quantidade de ações políticas e medidas econômicas, merece destaque nas pesquisas educacionais. Dessa forma, a ditadura militar foi um período de transição política para manter objetivos econômicos e não alterou somente a política, a economia e o social, mas também, o modo de vida da população brasileira, os seus ideais, as concepções de mundo, as crenças, enfim, tudo o que pudesse colaborar para a conformação da sociedade ao modelo político. A educação, que é entendida pelos marxistas como um processo superestrutural, ficando ao lado da política, da cultura, da religião, das leis, não é uma categoria neutra, mas é uma força social que incorpora interesses e ideologias de classes que direcionam o ensino, os materiais didáticos e os sujeitos do processo educativo, tanto professores quanto alunos. Assim, o ensino no curso de Magistério também incorporou os

interesses políticos desse período, principalmente pelos cursos de formação serem um espaço em que se formam multiplicadores de certos ideais que são transmitidos na formação. Nessa perspectiva, no decorrer do texto, serão apresentadas as influências desse momento histórico na disciplina Didática da Linguagem e na formação de alfabetizadoras.

A ditadura militar se originou no contexto da Guerra Fria, em que ocorreu o movimento de reconstrução do capitalismo, com o enfrentamento de duas vertentes: o modelo capitalista e o modelo socialista. Na segunda metade da década de 1960, o modelo fordista de produção em massa e do consumo acelerado entrou em crise. O fordismo foi o movimento mais forte do capitalismo, pois consolidou a hegemonia capitalista, disseminando um modelo de vida que se transformou na utopia do modelo americano de viver, que, por sua vez, influenciou a cultura, criando o conceito de felicidade baseado no consumo. Os efeitos da crise fordista foram as ditaduras, sob o comando dos Estados Unidos, que se espalharam por toda a América Latina, para tentar manter à força o sistema.

> De fato, àquele tempo, o que mais afetava, no hemisfério, os interesses de segurança dos Estados Unidos, não era exatamente a luta armada pró-comunista, como as guerrilhas na Venezuela e na Colômbia, mas, sim, o desenvolvimento da própria democracia naqueles países, onde o recrudecimento das tensões econômicas e dos conflitos sociais aguçava a consciência nacionalista e os sentimentos antinorte-americanos, a envolverem a maioria do povo, passavam a condicionar o comportamento de seus respectivos governos (BANDEIRA, 1997, p.90).

No Brasil, o governo de Juscelino Kubitschek foi a maior expressão do ideal de progresso. Mas, no final da década de 1950 e início da década de 1960, o modelo populista nacional-desenvolvimentista ganhou um grupo de opositores, que adotaram um modelo nacionalista-reformista que visava ao desenvolvimento do país. O governo já não possuía o consenso da população, principalmente das classes média e alta, a economia estava em crise por ser submissa à economia global, sendo difícil erguer um modelo nacionalista em um país que vinha se abrindo ao capital estrangeiro do qual era dependente.

O grupo reformista, que tinha o projeto nacionalista, não conseguiu se manter no poder devido a vários fatores, principalmente econômicos, mas que afetaram a sua autoridade. A inflação aumentou, os salários estavam baixos, o governo tentava acabar com os privilégios e lucros exagerados do capital estrangeiro e passar a investir na melhoria das condições de vida das classes populares. Sem investimentos públicos nas empresas multinacionais, até as empresas estatais foram prejudicadas, pois o capital nacional não era predominante nem mesmo nessas empresas, e a economia enfraqueceu. O governo João Goulart preocupou ainda mais o grupo opositor por apoiar as manifestações dos trabalhadores rurais e urbanos e por

buscar melhorar a distribuição de renda. A burguesia não era capaz de construir uma hegemonia política em uma conjuntura influenciada por relações de produção desiguais, inseridas na periferia do sistema capitalista mundial. Assim, a solução encontrada pelo grupo de empresários foi estabelecer alianças com os militares, que de grupo aliado adquiriram a posição principal na representação política para garantir que os verdadeiros objetivos da aliança não fossem revelados abertamente e, assim, estabelecer um golpe de Estado em 1964.

O golpe possibilitava a recomposição do poder econômico, social e político da burguesia, que estava enfraquecido pela autonomia política do movimento operário em relação à ideologia populista. Os militares alegaram que o golpe foi necessário para impedir uma invasão comunista no Brasil, que o país se transformasse em uma Cuba. Na verdade, houve a preocupação com a segurança nacional diante do processo de reconstrução capitalista pelo mundo, mas o que se pretendia, além de acabar com a ameaça comunista, era encontrar uma saída para a crise econômica dentro do próprio capitalismo e, ao mesmo tempo, uma saída política que tivesse o consenso da população, que estava insatisfeita com a economia. Como se observa abaixo, os Estados Unidos já vinham direcionando a economia brasileira no período nacional-populista:

> Grandes companhias multinacionais e mesmo "nacionais" dominavam a economia. Interesses multinacionais predominavam no setor secundário, o mais dinâmico deles. Através de seu controle oligopolista do mercado, as companhias multinacionais ditavam o ritmo e a orientação da economia brasileira. Nos centros capitalistas (Estados Unidos e Europa), o capital financeiro reinava supremo no círculo de hegemonia americana. O capital americano, que detinha somente 2% dos investimentos no exterior no primeiro quarto do século, passou a ocupar, em 1960, uma posição proeminente, possuindo perto de 60% dos investimentos estrangeiros (DREIFUSS, 1981, p.57).

Como os Estados Unidos não queriam perder a posição hegemônica, participaram do golpe para garantir que se encontrasse uma saída econômica e política que continuasse sob a influência norte-americana, enfim, o golpe representou a continuidade da dominação burguesa.

Os militares queriam ser o grupo hegemônico e formar um bloco histórico. Hegemonia e bloco histórico são conceitos gramscianos. Um bloco histórico é uma situação histórica determinada, "é a articulação interna de uma situação histórica precisa" (PORTELLI, 1977, p. 103). Gramsci assim define: "o bloco histórico é a estrutura global na qual se inserem, como momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas." (GRAMSCI, 1978, p.4). E esclarece ainda como se dá a constituição do bloco histórico: "a estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo-contraditório e

discordante das superestruturas é o reflexo dos conjuntos das relações sociais de produção". (GRAMSCI, 1978, p.52). A estrutura econômica se relaciona dialeticamente com a superestrutura, entendida como instância cultural, política, de religião, Estado, sociedade civil, formando, assim, um todo complexo e indivisível, que é o bloco histórico: "as forças materiais são o conteúdo, e as ideologias são a forma, sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais" (GRAMSCI, 1978, p.63).

Segundo Portelli (1977), um bloco histórico é a edificação de um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental, que confia sua gestão aos intelectuais. Considerando a análise de Portelli (1977) sobre a definição de bloco histórico proposta por Gramsci, deve-se ressaltar que um bloco histórico pode ser um bloco operário ou burguês, mas, remetendo-se ao período brasileiro desta investigação, o bloco histórico que se queria formar era burguês. No estudo da hegemonia e do bloco histórico, deve-se considerar a base de classe ou classe fundamental, que é a classe dirigente ou dominante, portanto, no Brasil, a classe fundamental era composta pela burguesia. A classe fundamental procura estabelecer alianças com outros grupos para reforçar o seu poder de classe, mas os grupos que se aliam à classe fundamental continuam subordinados a ela. A burguesia brasileira se aliou ao grupo militar e à classe média, como também se aliou e esteve subordinada ao imperialismo norte-americano, resultado da ordem econômica mundial. Assim, os militares, na verdade, como grupo aliado, sempre estiveram subordinados aos interesses burgueses.

A classe fundamental tem dupla supremacia: a estrutural, porque dirige, no campo econômico, a superestrutural, porque dirige ideologicamente por meio de um "bloco intelectual". O vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura é assegurado pelos intelectuais, camada que gere a superestrutura do bloco histórico. Gramsci reconhece que todos os homens são ou podem ser intelectuais, mas apenas alguns exercem a profissão de intelectuais, existem os intelectuais comuns – estudiosos com qualificação intelectual - e existem os intelectuais orgânicos: representantes intelectuais de uma classe, intelectuais de profissão. "Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 1979, p.7). O que diferencia um intelectual orgânico é o fato de a sua intelectualidade adquirir uma função: "Gramsci define o intelectual por sua função e não por um aparato de intelectualidade, ou por características de classe, sendo, portanto, mais importante para ele a função de intelectual do que ser intelectual, ou seja, a categoria intelectualidade" (JESUS, 1989, p.63).

Para entender como um grupo se torna hegemônico e se constitui em um bloco histórico, faz-se necessário entender quais os elementos que compõem esse bloco, principalmente a superestrutura, pois Gramsci considera a superestrutura o motor do bloco histórico, é nela que se desenvolve a ideologia para alcançar a hegemonia, em que se exerce a função de intelectual orgânico.

Diferente de Marx, que considera a superestrutura subordinada apenas à estrutura produtiva, Gramsci reconhece que o movimento histórico depende das condições estruturais, mas atribui igual importância à estrutura e à superestrutura, pois há uma relação dialética entre elas no bloco histórico, são dois elementos igualmente determinados. Gramsci atribui a formação da superestrutura a uma combinação de dois elementos: a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é o conjunto de organismos - Igreja, escola, movimentos sociais e culturais etc -, que tem a função de difundir a ideologia da classe dirigente, função de criar a hegemonia. A sociedade civil dirige o bloco histórico devido a sua função ideológica ser essencial a esse bloco, por isso, Gramsci atribui a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política no interior do bloco histórico. Gramsci enumera as organizações da sociedade civil que mais difundem a ideologia: primeiramente, a Igreja, seguida da escola e, depois, da imprensa. A sociedade política é o Estado, mas o Estado reúne também a sociedade civil, por ser o aparelho coercitivo para conformar as massas populares. Gramsci nota a estatização da sociedade civil, principalmente da educação, devido ao controle exercido pelo Estado para garantir a hegemonia.

A edificação de um bloco histórico acontece pela crise do bloco histórico atual, mediante a luta ideológica do novo bloco histórico no campo da sociedade civil. Quando um bloco histórico entra em uma crise orgânica, pode ser em razão dos intelectuais deixarem de representar a classe fundamental ou por um fracasso político da classe dirigente, a crise atinge tanto a classe fundamental quanto a classe que aspira à direção. De acordo com Jesus (1989), a crise da hegemonia caracterizada pela desestabilização da ordem política, cultural e econômica favorece os opositores que tentam se tornar hegemônicos:

> Quando isso acontece, a situação torna-se perigosa, o poder do Estado se enfraquece e mesmo se esfacela, sendo mais difícil manter a hegemonia. Consequentemente, aumenta o ativismo político das classes subordinadas, que aproveitam o ambiente próprio para a contra-hegemonia. Para que as classes subalternas superem a dominação, elas precisam acionar seus próprios aparelhos de hegemonia, aproveitando os mesmos de desagregação das bases de sustentação das classes dominantes (JESUS, 1989, p.66).

Com a crise, a estrutura evolui e a superestrutura não acompanha a evolução, é uma crise de hegemonia, a classe fundamental perde o consenso dos outros grupos. As soluções para a crise se encontram na reorganização da sociedade civil, mutações no pessoal dirigente com agrupamento em um só partido. Quando o bloco histórico dos populistas entrou em crise, perdendo a hegemonia, o grupo formado pelos empresários nacionais, liderados pelos Estados Unidos, tratou de encetar uma luta política e ideológica para alcançar a hegemonia.

É muito difícil derrubar um bloco histórico num país que tenha uma sociedade civil bem constituída, que conta com um "bloco ideológico", pois para conquistar o poder, deve, primeiramente, conquistar a sociedade civil, travando uma luta ideológica no campo da sociedade civil. Assim, de acordo com Portelli (1977), Gramsci

> situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado que significa sociedade civil mais sociedade política. A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política (PORTELLI, 1977, p.65).

Gramsci situa a luta ideológica do bloco operário, mas o exemplo serve também para um bloco burguês que busca tomar a hegemonia de outra camada burguesa. Não importa a origem do bloco, a conquista da hegemonia só acontece mediante a luta travada na sociedade civil, pois esta tem a direção cultural e ideológica. A classe dirigente, no momento da luta pela hegemonia, apoia-se em seu monopólio intelectual[1], atraindo a seus interesses, intelectuais de outros grupos e formando, assim, um "bloco ideológico" no interior do bloco histórico.

Os intelectuais orgânicos são um elemento do bloco histórico, pois são agentes da superestrutura. Cada grupo social forma a sua camada de intelectuais:

> cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1979, p.3).

Existem, assim, várias categorias de intelectuais com uma hierarquia entre eles, mas o que todos têm em comum é o vínculo com uma determinada classe social, que está na atividade superestrutural que ele exerce para tornar essa classe hegemônica. Gramsci os qualifica como funcionários das superestruturas, conforme a descrição de Portelli:

[1] Grupo de intelectuais que tem a função de representar a classe, criar e difundir suas ideologias.

> Os intelectuais são células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe, assim, consciência de seu papel, e a transformam em "concepção de mundo" que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a "estrutura ideológica" da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (mass media). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.) (PORTELLI, 1977, p.87).

Ser orgânico é ser um intelectual especialista e dirigente, é ser construtor e organizador de concepções de mundo, é ser coerente e ligado às concepções que defende e à classe que representa, implica, também, ter consciência das concepções que defende e da amplitude de sua atuação: "em Gramsci, o intelectual, além de realizar uma função dentro da classe, é o agente capaz de amarrar o econômico ao político e ao ideológico, nas diferentes formações sociais ou blocos históricos" (JESUS, 1989, p.65). Gramsci assevera que os intelectuais orgânicos da classe dominante trabalham para buscar o consenso das massas, apoiando-se no prestígio da classe, ou, se a classe não contar com o reconhecimento das massas, elabora estratégias coercitivas.

> Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1979, p.11).

Portanto, pode se perceber que o intelectual não é usado pelos membros da classe fundamental, pelo contrário, o intelectual tem consciência dos seus atos - consciência política - que é "a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica" (GRAMSCI, 1978, p.21). Sendo um sujeito politicamente consciente, o intelectual utiliza sua intelectualidade e de todos os meios disponíveis na sociedade, para alcançar a hegemonia, até elabora estratégias coercitivas:

> Manipulando os meios de comunicação de massas, de publicidade, as artes, a educação e a política, estes intelectuais cumprem a obrigação de legitimar a situação vigente e torná-la aceitável pela massa. Eles ocultam as contradições da sociedade, procuram deixar as massas na passividade e tentam fazer aparecer como normal o que de fato é absurdo, justificando e fortalecendo a dominação (JESUS, 1989, p. 66).

É o que aconteceu na ditadura militar brasileira, quando as desigualdades sociais foram ocultadas pelos discursos dominantes, buscou-se, massivamente, o consenso da população sobre o novo momento político, e o que não era obtido por meios ideológicos se obtia por meios coercitivos. Os Atos Institucionais (AI's) estabeleceram a intervenção do governo na UNE (União Nacional dos Estudantes) e nos sindicatos. Nesse período, extinguiram-se os partidos políticos existentes e foram criados dois novos: a ARENA, que sustentava o governo, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que era de oposição; foi votada a nova Constituição em 1967, e criou-se o Serviço Nacional de Informações (SNI) para controlar os opositores do regime (censura). Mas esse período também foi marcado por grandes manifestações contra o governo militar, principalmente no ano de 1968, em que foi votada a reforma universitária (Lei nº 5540/68), que visava conter a formação de novos intelectuais nas universidades. Houve passeatas estudantis, organização de movimentos grevistas e manifestações de artistas e intelectuais. O bloco histórico dirigente respondeu com uma intensa repressão policial aos manifestantes. Ainda em 1968, o governo instituiu o AI 5, que "escancarou" a ditadura, prevendo até a possibilidade de pena de morte e prisão perpétua aos opositores do regime e estabelecendo a censura prévia às produções artísticas e aos meios de comunicação.

Como o movimento operário queria se tornar hegemônico derrubando o bloco histórico burguês, travaram uma luta militar com os militares e foram denominados por eles de "guerrilheiros", "terroristas" e "comunistas". A luta armada, que se iniciou em 1967, durou até 1974, com a derrota das esquerdas brasileiras, que não puderam representar politicamente essa classe. Os movimentos de esquerda, fossem eles as esquerdas armadas ou não, e os movimentos sociais sofreram uma forte repressão policial após 1968. Esses movimentos também não estavam em sintonia com o movimento maior de luta de classes, com a causa dos trabalhadores, devido aos grupos não conseguirem conciliar seus princípios com a preocupação de cada movimento em garantir a sobrevivência perante a repressão com o movimento da luta de classes. As esquerdas armadas foram enfraquecidas por perderem militantes e não conseguirem encontrar substitutos que quisessem enfrentar a repressão, com isso, sofreram um processo de marginalização social. Os grupos de esquerda, quando lutam por seus próprios princípios e não pelos dos trabalhadores, e ainda sob forte repressão policial, tendem a se enfraquecer, conforme afirma Ridenti:

> Parece-nos que as organizações comunistas não podem sobreviver apenas baseadas nos próprios princípios, projeto histórico e demais mecanismos de coesão interna, sem qualquer sintonia com o real processo da luta de classes. Talvez até possam se manter, como grupúsculos, numa sociedade democrática e tolerante politicamente; contudo, se não houver enraizamento no movimento da sociedade, eles tenderão a ser eternos guetos, seitas sujeitas a constantes e sucessivas divisões internas (RIDENTI, 1993, p.258).

O AI5 surgiu para combater toda forma de resistência ao governo, combater a "subversão comunista" como diziam os militares. Os opositores presos eram acusados de cometer "crimes políticos contra a segurança nacional". Artistas e intelectuais foram obrigados a exilar-se em outros países, houve torturas, assassinatos, desaparecimento de presos políticos. No período de 1968 a 1974, que foi o mais árduo da ditadura, houve a maior concentração de renda do país até então. Em conseqüência, a pobreza, o analfabetismo e a mortalidade infantil aumentaram muito.

O governo militar manipulou ideologicamente as massas, para esconder os crimes cometidos pelo governo e disfarçar a verdadeira situação em que se encontrava o Brasil. O bloco militar contava com diversos intelectuais para elaborar propagandas políticas que justificassem seus atos e conformassem as massas. Bittar e Ferreira Júnior (2008), em trabalho produzido sobre o coronel Jarbas Passarinho, consideram-no como um dos mais importantes intelectuais orgânicos do bloco militar:

> O coronel Jarbas Passarinho pode ser considerado como um dos mais importantes intelectuais orgânicos produzidos pelo bloco empresarial-militar que governou o Brasil durante a ditadura militar. O grau de comprometimento histórico com seus ideais é explícito. Mesmo quando se trata de um episódio, que condenado pelas premissas do tempo ulterior, se tornou indefensável politicamente. É o caso, por exemplo, do AI 5. Mas o "híbrido fértil", como se autodenomina, não renega o papel do intelectual orgânico que desempenhou à época (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2008, p.25).

Jarbas Passarinho foi militar e político, no exército, chegou à patente de coronel e, na política, ocupou diversos cargos, por meio de nomeações ou de eleições diretas. Ele se destaca por representar o ponto de vista de seu bloco histórico mesmo depois de esse bloco ter sido superado. Mas, em contrapartida aos intelectuais orgânicos da burguesia, existem os intelectuais orgânicos da classe proletária, que lutam pelos interesses dessa classe contra a hegemonia que lhe foi imposta.

> O intelectual orgânico ligado às forças populares emergentes entra em cena pela necessidade histórica da superação de uma hegemonia por outra, quando representa não apenas um aliado, um companheiro, um teórico e artista, mas também uma força organicamente ligada ao proletariado em luta pela contra-hegemonia (JESUS, 1989, p.61).

A partir dessas reflexões, pode se perceber a importância da função do intelectual para a hegemonia de uma classe. Pode-se imaginar, por exemplo, que um intelectual orgânico, na formação de professores do curso de Magistério, haveria de defender e propagar os interesses de sua classe, considerando que os professores pertencem às classes socialmente mais baixas. Seria um educador com a função orgânica para oferecer uma formação escolar e profissional fundamentada nos interesses das massas, que seria capaz de discernir os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas fundamentadas pela ideologia burguesa, selecionar os conteúdos e materiais didáticos que representassem os ideais populares e ter uma prática docente que entendesse o ensino como gerador de consciência política.

Mas, pelos depoimentos das professoras que atuaram no curso de Magistério, ficou evidente que, na maioria das vezes, o momento político não despertou o surgimento de um intelectual orgânico entre os professores para representar a classe, mas sim uma conformação aos tipos de ensino praticados em boa parte das escolas, adesão aos métodos de alfabetização mais utilizados, muitas vezes, até conscientes de que não eram os mais apropriados, mas rendiam-se ao consenso criado entre os profissionais da educação pela ideologia burguesa. A professora Faria narrou, em seu depoimento, como era a ação dos professores: "era um momento político em que você trabalhava dentro daquela visão política, como é hoje!" (FARIA, 2008). A percepção da professora Faria é de uma crítica ao que acontece também hoje, em que a prática docente se enquadra ao momento político em que está inserida.

A origem social do intelectual é secundária, o vínculo entre ele e a classe é, particularmente, mais estreito, quando ele se origina da classe que representa, mas o que lhe confere o caráter orgânico é a estreiteza da relação entre ele e a classe representada. Gramsci considera que há uma hierarquia entre os intelectuais, que os divide em grandes intelectuais e intelectuais subalternos. No nível da superestrutura, a hierarquia é qualitativa, colocando em primeiro plano os grandes intelectuais - os criadores da ideologia – e, em segundo plano, os intelectuais subalternos – os organizadores e educadores -, que administram e divulgam a ideologia. No nível do bloco histórico, a hierarquia está na relação entre representantes da classe dominante e das classes subalternas, que é o reflexo das relações entre essas classes a nível estrutural.

> De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vista intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os "administradores" e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada (GRAMSCI, 1979, p.12).

Mas é importante salientar que os intelectuais dirigentes - os criadores - e os intelectuais subalternos - os divulgadores - estão muito ligados no exercício da função intelectual. Gramsci apresenta uma hierarquia entre esses dois tipos, mas não menospreza a necessidade e a importância do intelectual subalterno, pois ele é um elemento essencial na construção da hegemonia.

> Estes desenvolvimentos colocam inúmeros problemas, sendo os mais importantes os que se resumem no modo e na qualidade das relações entre as várias camadas intelectuais qualificadas, isto é na importância que pode e deve ter a contribuição criadora dos grupos superiores, em ligação com a capacidade orgânica de discussão e de desenvolvimento de novos conceitos críticos por parte das camadas intelectualmente subordinadas (GRAMSCI, 1978, p.28).

Silva (1992) lembra que o sentido de intelectual orgânico não se refere somente aos grandes intelectuais, pois eles necessitam dos intelectuais subalternos: "é necessária a atividade criadora do grande intelectual, que não se limite ao âmbito filosófico-científico, no domínio das ideias, mas que se torne 'base de ações vitais', pela atividade difusora dos intelectuais subalternos" (SILVA, 1992, p. 30). Portanto, há uma diferença de funções, mas ambas são dependentes e complementares para constituir o que é denominado intelectual orgânico:

> Se há uma diferença entre essas duas "funções da inteligência", se essas são "duas vertentes do trabalho intelectual que não podem sem absurdo e dogmatismo, ser confundidas", elas estão, entretanto, indissoluvelmente unidas e atuam em sentido de complementaridade para se constituírem realmente como orgânicas" (SILVA, 1992, p.31).

Gramsci observa que os educadores atuam como intelectuais que legitimam os significados e as práticas ideológicas dominantes, mas nem sempre aceitam essa condição, como lembra Apple (1989): "Quer aceitemos ou não, os educadores estão na posição estrutural de serem esses 'intelectuais' e, portanto, não estão isolados dessas tarefas ideológicas, embora, naturalmente, muitos deles possam lutar contra isso" (APPLE, 1989, p.32).

Gramsci estudou os mecanismos para chegar à hegemonia do proletariado, por isso, em seus estudos dedicou atenção ao papel dos intelectuais na edificação do bloco, na construção da hegemonia: "a hegemonia do proletariado representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural" (GRUPPI, 1980,

p.2). Mas qualquer grupo social atua nas superestruturas e elabora intelectuais que façam a concepção de mundo desse grupo ser hegemônica.

> O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua plenitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer (GRUPPI, 1980, p.3).

A hegemonia é a "direção", o "controle" das sociedades civil e política, a hegemonia é ético - política e também econômica. Ser hegemônico é ter o "domínio", é "comandar", estar à frente dos demais grupos da sociedade, é impor a concepção de mundo do grupo dominante como se fosse uma concepção universal, pois há uma relação entre distribuição cultural e distribuição e controle do poder econômico e político: "o controle das instituições culturais aumenta o poder que determinadas classes têm de controlar outras" (APPLE, 1982, p. 29). Implica, pois, em educar os subordinados para que aceitem o que lhes é imposto. Por isso, Gramsci afirma o caráter pedagógico da hegemonia: "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 1978, p.37). E ainda afirma que não se limita apenas à relação professor-aluno, mas de indivíduos com outros indivíduos[2]. (GRAMSCI, 1978, p.37). A hegemonia necessita da educação:

> Afirmando a identidade entre história, política e filosofia, Gramsci rejeita que se possa pensar em uma atividade política qualquer que igualmente não seja história, ideologia, cultura, saber, educação, enfim. (...) Ser hegemônico é também "educar", ter a hegemonia ou buscá-la, não é somente ter ou buscar fins econômicos e políticos, mas também intelectuais e morais" (JESUS, 1989, p. 60).

A relação entre hegemonia e educação é uma relação intrínseca: "a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico" (GRAMSCI, 1978, p.52).

Nos estudos de Apple (1982, 1989), sobre educação e poder, currículo e ideologia, este autor ressalta que as escolas são parte de um sistema de distribuição, mas também são um sistema específico de produção, pois, além de distribuir e reproduzir a cultura da classe dominante, elas são criadoras de uma cultura dominante, como também reproduzem e criam as desigualdades sociais. O autor coloca duas questões centrais para a análise das instituições escolares: as escolas existem por meio de suas relações com outras instituições mais poderosas – econômicas, políticas e culturais -, instituições que estão unidas de um modo tal

[2] Camadas de intelectuais e não intelectuais, governantes e governados, elites e seus seguidores, dirigentes e dirigidos.

que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos. A segunda questão é que essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas, embora não apenas por elas. "Através de suas atividades curriculares, pedagógicas e de avaliação, na vida cotidiana na sala de aula, as escolas desempenham um papel importante na preservação, senão na criação dessas desigualdades" (APPLE, 1982, p. 99). A escola possui uma função social, que não é neutra, cria, legitima e preserva ideais que correspondem às expectativas de um grupo, geralmente, o dominante, que direciona a formação curricular nas escolas.

> Elas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. (...) As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes (APPLE, 1989, p.58).

Diante de tais afirmações, não se pode negar a função social e política do professor como participante do processo de formação da cultura e da ideologia. O professor exerce uma função em que necessita de sua intelectualidade, mas pode usá-la de acordo com sua opção política. Ele pode ser tanto um educador dirigente, que cria ideias para uma determinada classe, ou pode ser um educador subalterno, que é o difusor das ideologias da classe.

> No conjunto da sociedade, em seu desenvolvimento orgânico, pode-se constatar a presença do educador como elemento que medeia a função do grande intelectual em relação aos militantes (propagandistas) de ação imediata nas massas. Por isso, o educador assume tanto o papel de grande intelectual, como se faz o difusor junto dos alunos e do povo (SILVA, 1992, p.32).

Como o professor pertence a uma classe desvalorizada profissionalmente, com baixos salários e cada vez menos prestígio social, seria coerente esperar que ele optasse por representar a sua classe social. Mas sabe-se que nem sempre isso ocorre, pois o processo histórico de ideologização por parte da classe burguesa faz com que muitos profissionais não tenham consciência política, uma vez que não sabem que estão inseridos em uma força hegemônica e, assim, são levados a reproduzir a ideologia da classe dominante. Dessa forma, como acontece geralmente, os professores são submissos numa relação de dominação, pois, mesmo que tenham consciência política, sua classe não tem uma organização política suficiente para envolvê-los na luta de classes e torná-los educadores dirigentes dessa classe. Nesse caso, o professor torna-se um difusor da ideologia dominante, e conta com o apoio ou imposição de vários instrumentos: desde a legislação educacional até o material didático.

O educador pode ser o intelectual dirigente de sua classe, para isso, precisa identificar-se com essa realidade de classe, procurar conhecer as contradições e dispor-se a contestá-las. Quando o educador, que trabalha na formação de professores, opta por ser um intelectual orgânico dirigente, o alcance de sua função é muito amplo, pois o que ele transmite aos alunos na formação, provavelmente, é transmitido por estes aos alunos da Educação Básica. O aluno que está em formação aprende não só conhecimentos, mas também é motivado pelo formador a desenvolver a consciência de classe e política. No caso do curso de Magistério no período investigado nesta pesquisa, as formadoras mais reproduziam a realidade do que a contestavam, não se constituindo em intelectuais de sua classe, mas em intelectuais difusores da ideologia dominante, que formavam alfabetizadoras que também difundiam essas concepções de mundo. O educador dirigente só se faz no político, no qual ele irá desenvolver a sua consciência de classe:

> Por isso, é necessário recuperar a ligação da prática educativa com a educação política, em cujo âmbito se desenvolve a consciência de classe. Assim, o papel de intelectual dirigente não advém ao educador escolar pela sua tarefa específica escolar, fechada em si, mas pode e deve ser uma conquista que caminhará passo a passo com a conquista das organizações trabalhadoras sobre a escola (SILVA, 1992, p. 40).

Portanto, o educador dirigente deve ser especialista e político, especialista enquanto desempenha a sua atividade escolar - de especialista do conhecimento escolar - e político enquanto atua politicamente no processo social e na educação política.

> É dirigente quem possui uma especialização cultural e, ao mesmo tempo, uma visão do processo histórico no qual se insere a sua especialização. Assim, avalia enquanto político a sua própria posição na sociedade e atua politicamente no processo social, tornando sua presença mais incisiva precisamente graças à sua especialização (GRUPPI, 1980, p.89).

Assim, pode-se concluir que o educador dirigente necessita de consciência política e de consciência de classe, para se comprometer com a formação dos trabalhadores. Silva (1992) lembra ao educador o seu comprometimento:

> O educador plenamente consciente não se refugia na segurança de seu campo próprio, bem definido e especificado pelo pedagógico, mas abre-se à luta política dos trabalhadores, ainda que somente o possa fazer com eficiência através de seus meios intelectuais. Adentrar-se por esse caminho implica, no educador, revestir-se do significado de sua tarefa definida em vista do ideal de construção de uma nova sociedade (SILVA, 1992, p. 63).

Essa atuação do educador dirigente engloba tanto o intelectual dirigente como o subalterno, pois o educador assume as duas funções: tanto a de criador como a de divulgador

dos ideais da classe trabalhadora. Um educador dirigente pode formar as novas camadas intelectuais que representarão a sua classe. Gramsci aponta a escola, além dos partidos políticos, como o lugar de formação dos novos intelectuais: "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (GRAMSCI, 1979, p.9), pois, na escola, formam-se sujeitos.

Na sociedade capitalista, os professores não são muito prestigiados, há uma valorização da tecnologia e dos profissionais técnicos. Em muitos momentos, como aconteceu no período da ditadura militar brasileira, a educação era valorizada pelo uso de instrumentos técnicos, pela priorização das técnicas, dos meios utilizados no ensino em vez da preocupação com os fins da educação, que são características da tendência pedagógica tecnicista. Assim, o sistema capitalista não prepara professores para serem seus intelectuais, mas, sim, os profissionais tecnocráticos, conforme afirma Gruppi (1980): "Hoje, diz Gramsci, o capitalismo industrial cria essencialmente os técnicos, os cientistas, ligados à produção. São esses os intelectuais orgânicos do capitalismo, isto é, ligados intimamente à função produtiva, à função da economia capitalista" (GRUPPI, 1980, p.80).

Não foi por acaso que Gramsci dedicou uma parte de seus estudos a formulações sobre a escola, chegando até mesmo a elaborar uma proposta educacional. A escola é uma das organizações que mais atuam na difusão de ideologias e na conformação das massas. Ela está ligada à política, à hegemonia, aos intelectuais, à formação do bloco histórico. Na formação do bloco histórico dos militares no Brasil, a educação teve participação ativa, tanto que passou por várias mudanças nesse período, conforme será apresentado mais detalhadamente nos próximos tópicos.

1.2 A década de 1960 e as reformas educacionais

O período delimitado para este estudo se inicia em 1971, com a promulgação da Lei nº 5692/71, que colocou o curso de Magistério no segundo grau e como uma habilitação profissional. Nesse período, o país vivia o auge da ditadura militar, com conflitos entre militares e movimentos de resistência. Mas o modelo político e econômico já havia se consolidado à força. A Lei nº 5692/71 foi elaborada como um instrumento para disciplinar a população a esse modelo. As principais ações militares no campo da educação aconteceram

na década de 1960, quando foram gestadas as mudanças ocorridas na educação. Nesse período, ergueu-se o projeto educacional dos militares, por meio de várias reformas educacionais e acordos com organismos norte-americanos, que culminaram com a Lei nº 5692/71. Por isso, é importante voltar um pouco aos antecedentes da Lei nº 5692/71, para se entender a conjuntura em que foi elaborada essa lei e a formação do Magistério, como também o pensamento político sobre a educação que norteou as disciplinas escolares e as práticas docentes.

Na década de 1960, o modelo político desenvolvimentista visava ao progresso, à construção de uma "potência", o modelo econômico se pautava na internacionalização da economia, e o modelo educacional era o do ensino dualista para manter as desigualdades sociais. Como esse modelo econômico e político foi o que prevaleceu com o golpe, as políticas educacionais foram assim direcionadas: educação das massas, para qualificar força de trabalho; interesse pelo controle político e ideológico do ensino e desinteresse por investimentos financeiros, pois se visava só à acumulação de capital; discurso de valorização da escola pública e gratuita apesar da falta de compromisso com ela, aspectos estes, que evidenciam os pressupostos liberais do período, que relaciona educação e produção capitalista.

Desde 1958, os governantes vinham demonstrando um interesse especial pela educação das massas. Nesse ano, foi promovido o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo era pensar em medidas para alfabetizar o povo, pois a preocupação era aumentar o quantitativo de eleitores. A partir de então, surgiram campanhas de erradicação do analfabetismo, que tinham o propósito de aumentar a quantidade de escolarizados, mas também, campanhas que visavam escolarizar com qualidade, politizando os alfabetizandos. Mas a partir de 1964, as campanhas que tinham um cunho político esquerdista sofreram com a repressão militar. A elite brasileira, juntamente com um grupo de educadores elitistas, tinha o objetivo de promover o desenvolvimento do ensino brasileiro por meio de redução de custos e de propagandas que elevassem quantitativamente os índices educacionais.

A década de 1960 foi muito representativa na educação brasileira, pois, em razão dos ideais políticos, houve muitas campanhas de alfabetização criadas já no início da década, a promulgação da primeira LDB, em 1961, e reformas no ensino para adequar a educação ao regime militar, em que se destaca a Reforma Universitária em 1968. Antes de 1964, as campanhas de alfabetização eram concebidas como movimentos de conscientização política, após o golpe militar, foram redirecionadas pelo governo, ou então, perderam o apoio

financeiro. Assim, havia campanhas ligadas à recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, à legitimação da ordem vigente e à disseminação das idéias burguesas, bem como campanhas dos movimentos populares ligadas à contestação da ordem.

As reformas educacionais desse período tinham o objetivo de desmobilizar os movimentos de oposição e acabar com os protestos. Mas, para promover as reformas, precisaria de pessoal técnico e administrativo para implantar e avaliar os planos educativos. Os intelectuais orgânicos da classe dirigente participaram da reforma universitária, por intermédio dos órgãos IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), integrando o planejamento educacional ao planejamento econômico. Mas o governo brasileiro decidiu importar técnicos dos Estados Unidos, com a justificativa de que o Brasil não contava com pessoal suficientemente capacitado para tal tarefa, estabelecendo acordos com a USAID (Agency for Internacional Development). Esses acordos previam a assessoria de técnicos americanos pagos pelo Brasil e de treinamento de brasileiros, por esses técnicos, nos Estados Unidos. Foram firmados vários acordos para todos os níveis de ensino, os quais delegavam aos técnicos americanos o controle de tudo o que era realizado na educação brasileira.

Podemos encontrar vários acordos realizados na década de 1960. Conforme a descrição cronológica elaborada por Fazenda (1985), podemos destacar o nono acordo, firmado em 1967, sobre as publicações escolares. Nele, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) concedeu à USAID a função de controlar a estrutura de fabricação dos livros didáticos brasileiros, em todos os detalhes: elaboração, ilustração, editoração, distribuição. Até os autores dos livros eram americanos. Os técnicos brasileiros ficaram somente com a função de executar o que era orientado pela USAID, mas vale ressaltar que a USAID não impôs modelos ao Brasil, mas, sim, trouxe ideias que atendiam às expectativas da elite brasileira.

Na primeira metade da década de 1960, a sociedade brasileira participou da criação e emancipação de movimentos populares. Movimentos que eram ligados à promoção da cultura popular e, por isso, denominados movimentos de cultura popular (MCP's), concentrando-se, sobretudo, na região nordeste. Eles tinham por finalidade a promoção popular, fomentar a participação política do povo e a conscientização da situação sócio-econômica e política do país, tinham, portanto, preocupações políticas e culturais. Esses movimentos eram movimentos de libertação, pois procuravam livrar-se da dependência econômica e cultural, aliando programas de valorização da cultura popular a programas de alfabetização e educação de base e a programas de formação profissional.

> Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; pois buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (PAIVA, 2003, p.258).

Os movimentos de cultura popular apoiavam-se em métodos pedagógicos que preparavam o povo para a realidade, tanto para entendê-la quanto para contestá-la. Nesse período, um movimento se destacou: o MEB (Movimento de Educação de Base). O MEB foi criado e financiado pelo governo federal e ligado à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil). No início, atendia, preferencialmente, à população rural, objetivando a instrução, a conscientização e também a preparação do homem do campo para a reforma agrária. Devido às suas diretrizes, tinha um caráter cristão e nacionalista, que conciliava a preocupação com a alfabetização, com os valores morais e cívicos e com a conscientização dos direitos e deveres do homem. A partir de 1962, foi redirecionado para uma consciência de classe, abrangendo os demais trabalhadores, erguendo a bandeira de um movimento a serviço do povo, que visava à transformação do mundo. Em 1963, o movimento estava no seu auge, mas em decorrência da situação política iniciada com o golpe de 1964, enfraqueceu muito até 1965.

O MEB continuou atuando, por ser vinculado à CNBB, mas, devido à repressão, foi revisto. Muitas escolas radiofônicas foram fechadas ou paralisadas, perderam o apoio do governo até reorientar seu programa, que assumiu objetivos de instrução religiosa, transmitindo a ideia de que tudo dependia de Deus, pois somos subordinados a ele, perdeu-se, dessa forma, a conscientização da luta de classes pela ênfase na concepção de que as pessoas devem se ajudar mutuamente (cristianização ao invés de politização), houve conflitos internos entre bispos e leigos, que resistiram aos novos objetivos, fechamento dos sistemas antigos e renovação dos quadros técnicos, e, por fim, o movimento passou a atuar mais na região amazônica. Paiva (2003) confirma as dificuldades enfrentadas pelo movimento após o golpe de 1964:

> Tais concessões, se garantiram a continuidade do movimento, não impediram que ele tivesse que restringir ainda mais suas atividades e que se defrontasse com dificuldades financeiras cada vez mais agudas, além de ter que enfrentar a crise interna provocada pela resistência dos quadros intermediários à nova orientação (PAIVA, 2003, p.288).

Assim como o MEB, outros movimentos foram redirecionados para atender às exigências da ordem vigente ou foram desarticulados, substituídos ou tiveram seus idealizadores exilados. Paulo Freire é exemplo de um idealizador que foi exilado, em razão de seu método de alfabetização, que consistia na alfabetização pela conscientização. Nesse método de alfabetização, o alfabetizador, por meio do diálogo, deveria fazer com que o aluno, antes de tudo, compreendesse o conceito de cultura. O aluno deveria compreender que sua situação no mundo é criadora de cultura, para que pudesse compreender criticamente a realidade como algo que não está pronto e determinado, mas é construída pelos homens. Só depois da compreensão de cultura, acontecia a alfabetização, que partia do diálogo sobre situações concretas (as palavras geradoras). Tomando palavras que faziam parte da vida dos alunos, o alfabetizador problematizava essas palavras geradas na aula, ensinava a leitura e a escrita dessas palavras, e, a partir delas, eram geradas novas palavras para dar continuidade ao processo de aprendizagem. Nos programas de alfabetização que utilizam o método Paulo Freire, o aluno é sujeito e não objeto de sua alfabetização, por isso, o método foi rejeitado no governo militar.

A partir de 1964, a alfabetização das massas representava uma ameaça à manutenção do sistema capitalista e do regime militar, e muitos movimentos desapareceram porque tinham que submeter seus programas à revisão militar. No início do governo militar, a educação de adultos não era prioridade e, por isso, recebeu críticas internacionais, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por exemplo. Mas como os movimentos de cultura popular, além de alfabetizar desenvolviam a consciência política dos alunos, e o Brasil ainda estava com altos índices de analfabetismo, em 1966, o governo federal, em parceria com a USAID, passou a apoiar a Cruzada ABC. A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), de origem protestante, iniciou suas atividades em 1962 em Pernambuco, expandiu-se com os recursos federais e, em 1967, atingiu outros estados.

O MEC entregou a educação de adultos aos norte-americanos, pois havia uma preocupação em acabar com as idéias disseminadas pelos movimentos populares antes da ditadura e eliminar o analfabetismo, considerado uma vergonha para o país. Havia uma concepção, advinda da Teoria do Capital Humano, de que os analfabetos precisavam ser escolarizados para ascenderem socialmente e participarem do progresso do país. Em 1969, a Cruzada ABC atingiu o auge do movimento, pois, desde esse período até 1973, o Brasil passava por um ciclo de expansão econômica denominado “milagre brasileiro”, provocado por uma queda significativa na inflação. Nesse período, intensificaram-se as campanhas de alfabetização e de aumento da escolaridade, influenciadas e apoiadas por organismos

internacionais. A Cruzada ABC foi considerada um programa sem rentabilidade e com recursos mal empregados, perdeu o apoio dos órgãos privados e dos governos federal e estaduais, a USAID ainda se esforçou por apoiar, mas parou com os empréstimos e, assim, o movimento não sobreviveu, extinguindo-se entre 1970 e 1971. A extinção da Cruzada também foi viabilizada pela criação do MOBRAL em 1967, que foi criado com a intenção de substituir o MEB. A partir de 1968 o MOBRAL recebeu toda a orientação política que deveria carregar e, em 1970, iniciou a sua atuação.

O MOBRAL foi o programa realmente pensado pelos militares e colocado em prática por esse governo, ao contrário dos outros programas que foram criados no período anterior e tiveram que ser reformulados. O MOBRAL seguia o modelo de programas de alfabetização funcional orientados pela UNESCO. Constituía-se de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo para atender à necessidade de mão de obra, integrar o homem à sua comunidade e à pátria e tinha como meta extinguir o analfabetismo da população entre 15 e 30 anos. Na verdade, o MOBRAL serviu mais para conformar a população do que para alfabetizá-la, os alunos egressos do MOBRAL sabiam pouco mais do que antes de terem entrado para o movimento.

Apesar de sua atuação, a partir de 1970, ter ido até 1985, o MOBRAL pode ser inserido em estudos tanto da década de 1970 e 1980, quanto da década de 1960, período em que foi criado. O governo do general Médici, com o ministro da educação Jarbas Passarinho, que foi de 1969-1974, foi um período significante para a educação, e o MOBRAL representa bem as mudanças ocorridas nesse período.

No MOBRAL, o alfabetizador era um mero executor de um programa que recebia pronto, e o aluno era um decodificador de palavras abstratas, sem a análise crítica da sua situação de analfabeto. O programa não considerava as diferenças regionais com suas variações lingüísticas, sendo utilizado o mesmo material didático em todo o país. Foi um programa pensado para legitimar o regime e, portanto, submisso aos valores capitalistas:

> Organizado a partir de uma logística militar, de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não (PAIVA, 2003, p.337).

O ministro Jarbas Passarinho foi aconselhado a se dedicar à universalização do ensino primário, mas argumentou, conforme se encontra em Paiva (2003), que não poderia abandonar os adultos, pois eles não eram culpados de sua situação precária. Na verdade,

alfabetizar adultos impulsionaria o processo produtivo, gerando a rentabilidade que era almejada pelo bloco burguês. Assim, interessava melhorar a capacidade dos alunos no processo produtivo, não importando a qualidade da formação, como se percebia explicitamente no discurso de Jarbas Passarinho, contestando a duração de nove meses proposta pela UNESCO para o MOBRAL:

> Quanto ao problema da duração de 3, 4, 5 ou 6 meses é uma questão, muitas vezes, de visão, durante 9 meses já é desperdício de tempo e economicamente pesado. A rentabilidade é dura. Por outro lado, o sofrimento humano de esperar 9 meses para poder se achar em condições de saber manipular seu pensamento, através da matemática, e de aperfeiçoar-se na leitura de um jornal ou de uma revista, é muito tempo para ele. O ser humano tem sempre uma ansiedade imensa quanto às suas conquistas (Declaração de Jarbas Passarinho, in: PAIVA, 2003, p.349).

O programa foi orientado por critérios políticos e não pelos critérios tecnocratas da época. Os tecnocratas se preocupavam com os fins, com os resultados, não acreditavam que o movimento conseguiria alfabetizar em cinco meses, para isso, propuseram seis meses, duvidavam da avaliação da aprendizagem aplicada pelo MOBRAL etc. Todas essas questões foram colocadas na CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) realizada em 1976, para analisar os resultados e a viabilidade do MOBRAL, em vista do baixo rendimento do programa.

A principal crítica ao movimento era sobre o regresso ao analfabetismo dos alunos considerados alfabetizados. Esperava-se que os alunos alfabetizados pelo MOBRAL freqüentassem o programa de educação integrada do movimento, mas eles não continuavam os estudos, ao contrário, voltavam a ser analfabetos. Em 1980, o índice de analfabetismo era igual ou superior ao de 1970, o número de alunos conveniados (por meio de convênios municipais) era maior do que o de alunos matriculados e freqüentes. Os alunos que concluíam não atendiam aos requisitos do próprio MOBRAL, mas eram considerados alfabetizados e, depois, retornavam ao programa por não utilizarem os conhecimentos adquiridos e por não participarem dos outros programas do movimento, até mesmo os alunos com freqüência irregular eram considerados aprovados. Os alfabetizadores aprovavam esses alunos por medo de perder o trabalho se fosse comprovado que não havia alunos, e as prefeituras apoiavam a aprovação automática com o interesse em não perder verbas.

Apesar de toda a ineficácia do programa, dos professores com pouca formação (principalmente no Nordeste), o movimento atribuía o fracasso ao próprio aluno, que, cansado do trabalho, não conseguia aprender. Em meio a tantas críticas e a ineficiência comprovada em números, o MOBRAL foi extinto em 1985. Pode-se considerar que o MOBRAL só alcançou o objetivo de reproduzir a ideologia do regime e impedir os programas que

alfabetizavam pela conscientização, pois, quanto à redução do analfabetismo, nada foi alcançado.

Quanto às reformas educacionais e os acordos MEC/USAID, pode-se dizer que atingiram todos os níveis de ensino, inclusive, o superior. A reforma universitária realizada pela Lei nº 5540, em 1968, é resultado dos acordos. As idéias da agência americana vieram ao encontro dos ideais de um grupo de educadores que queriam modernizar a universidade brasileira diminuindo custos por meio de privatizações, e adotar, no Brasil, o modelo das universidades americanas. A defesa da privatização do ensino estava presente na Constituição brasileira promulgada em 1967, que enfatizava que a gratuidade do ensino público deveria ocorrer apenas no primário.

Germano (2005) relata o interesse das elites pela privatização, pois existia um consenso entre os setores dirigentes, dentre eles, intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares que defendiam a privatização do ensino. Em 1968, foi organizado, pelo IPES e pela PUC - Rio de Janeiro, o Fórum "A educação que nos convém", cujo objetivo era pensar em reformas para desmobilizar movimentos. O ex-ministro do planejamento, Roberto Campos, que foi conferencista do fórum, afirmou que o ensino superior deveria ser privatizado, pois, na verdade, era voltado para as classes média e alta. Ele criticou o ensino secundário ser quase totalmente pago, pois isso deveria acontecer no ensino superior, que é um ensino de elite, enquanto o ensino secundário deveria atender à educação de massa e ter um caráter terminal e não propedêutico. Esses comentários representam os ideais da época, antecipando o que foi concretizado na Lei nº 5692/71.

> Assim sendo, "a educação secundária de tipo propriamente humanista, devia (...) ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário acenderá à universidade; e , para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos...". Como se vê, trata-se de admitir explicitamente a perpetuação das diferenças sociais através de um sistema educacional que preserve tais diferenças (GERMANO, 2005, p.131).

A reforma universitária redirecionou o ensino superior no Brasil, pois aumentou o número de instituições privadas, e os centros universitários predominavam sobre as universidades. A Lei nº 5540/68 (Reforma Universitária) fechou o processo de elitização do ensino superior, pois foi verificado que os alunos que cursavam o 2º Grau em escolas públicas revelavam mais dificuldades para entrar nas universidades públicas, pois não tinham uma formação propedêutica. Isso fez com que esses alunos fossem absorvidos pelas instituições particulares, e, na década de 1970; os empresários criassem uma nova modalidade de ensino:

os cursinhos preparatórios para o vestibular, que foram investimentos muito lucrativos, sobretudo, na década de 1980. Durante o período de elaboração, a reforma foi razão para inúmeras manifestações estudantis. Os professores também combatiam as idéias elitistas, tanto que o Estado investiu em pesquisas tecnológicas em empresas estatais não-universitárias e, em menor proporção, nas universidades, mas pode-se afirmar que a pesquisa se estabeleceu na universidade com muita dificuldade, graças ao esforço de seus professores. Assim, desenvolveu-se, ao lado da visão de mundo capitalista, que repreendeu todo o conteúdo histórico e a criticidade no ensino, uma outra concepção: a dos intelectuais universitários, que é uma visão crítica do sistema, e, por isso, o grupo foi reconhecido pela resistência à ditadura. Germano (2005) expõe bem a importância da luta docente, que soube aproveitar a ênfase da reforma na pós-graduação:

> Em suma, apesar dos golpes desferidos na educação pelo regime militar, a reforma universitária contém, sem dúvida, elementos de renovação, sobretudo, na pós-graduação. Ao mesmo tempo em que o Estado exercia o mais severo controle político-ideológico da educação, possibilitava, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política, não somente do regime político vigente no país, mas também do próprio capitalismo no âmbito universitário. Estamos nos referindo, evidentemente, à pós-graduação na área das ciências humanas (GERMANO, 2005, p.148).

Pode-se concluir que os objetivos da educação, na década de 1960, assim como na Lei nº 5692/71, não priorizaram a formação do aluno como uma pessoa que precisava ser formada, escolarizada, os objetivos eram de cunho econômico, para formar mão de obra qualificada para um determinado setor. Para alcançar o tão desejado desenvolvimento econômico, precisava-se, além de modernizar a indústria, investir em tecnologia, na mudança dos hábitos de consumo, também aumentar o nível de escolarização das massas, pois acreditava-se que, assim, a população teria acesso ao desenvolvimento esperado.

1.3 A LDB 4024/61 e as disciplinas escolares

Durante o período militar, a educação passou por algumas mudanças, direcionadas pelo modelo político desenvolvimentista. Os militares utilizaram todas as disciplinas escolares para implementar e consolidar o projeto político, mas há uma tendência dos historiadores a caracterizar a ideologização do país modernizador - “Brasil potência” - por

meio das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). A disciplina EMC foi implementada no currículo do ensino médio, antes do início da ditadura, pela LDB nº 4024/61, no seu artigo 38, inciso 3º, sendo considerada como prática educativa e de caráter não obrigatório. Mas, na verdade, essa disciplina foi criada, em 1925, pela Reforma Rocha Vaz, foi reforçada com o Estado Novo e perdeu a obrigatoriedade com a Constituição de 1946, ou seja, no período da ditadura militar, foi reintroduzida no currículo, caracterizando o seu vínculo com governos autoritários. Segundo Zotti (2004), antes mesmo da Lei nº 5692/71, a EMC, além de prática educativa, tornou-se também disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino, por meio do Decreto-lei do CFE (Conselho Federal de Educação) nº 869/69, que estendeu a obrigatoriedade até a pós-graduação, sob a denominação de "Estudos de Problemas Brasileiros".

Nessas circunstâncias, as disciplinas escolares se transformaram em um instrumento de legitimação da ordem, substituindo, por muitas vezes o uso da força:

> O Exército vinha cuidando de modificar substancialmente sua prática disciplinar, substituindo punições físicas e castigos por um tipo de treinamento formalizado em "disciplinas" a serem ensinadas: a educação moral, a educação cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista. Assim fazendo, o Exército elabora, ao longo do tempo, uma pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições (SCHWARTZMAN, 1984, p.67).

Pode-se assegurar que as disciplinas escolares foram extremamente necessárias para a hegemonia do grupo militar, tanto para a sua ascensão quanto para a manutenção dos seus ideais.

> A tentativa de transposição de valores institucionais para o sistema social como um todo nunca foi tão óbvia. Dutra diria ser 'dificílimo aos órgãos militares realizar seus objetivos previstos na Constituição, nas leis ordinárias e nos regulamentos, sem a prévia implantação, no espírito do público, dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade, cooperação, interpidez, aperfeiçoamento físico de par com a subordinação moral e com o culto do civismo; e sem a integração da mentalidade da escola civil no verdadeiro espírito de segurança nacional'. A ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nesta proposta de ação pedagógica (SCHWARTZMAN, 1984, p.69).

As disciplinas EMC e OSPB se caracterizaram por estabelecer uma relação com outros setores da sociedade, com o objetivo de educar para o consenso e para a preservação da sociedade:

> A visão encontrada nas escolas apóia-se fortemente no modo como todos os elementos de uma sociedade, desde o funcionário dos correios e o bombeiro, no nível mais simples, até as instituições específicas em cursos de Educação Moral e Cívica no secundário, estão ligados uns aos outros numa relação funcional, cada um contribuindo para a contínua preservação da sociedade. A dissensão e o conflito interno numa sociedade são encarados como naturalmente antitéticos à harmonia da ordem social. Novamente o consenso é uma característica marcada (APPLE, 1982, p.141).

As disciplinas EMC e OSPB foram muito importantes no processo de ideologização, pois foram criadas para esse fim, mas outras disciplinas foram utilizadas nesse processo, talvez, com menos intensidade ou de maneira mais indireta e oculta. Os historiadores se voltam muito ao estudo dessas disciplinas, sendo que as outras disciplinas escolares agregam poucos estudos referentes à difusão de ideologias. As disciplinas da área de linguagem se transformaram em instrumentos ideológicos muito poderosos, pois é por meio da linguagem que se comunicam ideias, concepções de mundo e se tem o conhecimento básico para interagir com as outras disciplinas. Além das disciplinas de linguagem oral e escrita, no caso a Língua Portuguesa, investigada nesta pesquisa, a disciplina da linguagem corporal – a Educação Física – foi muito utilizada para disseminar ideologias e é uma disciplina que conta com mais pesquisas quanto ao caráter político.

A disciplina Educação Física, já com a LDB nº 4024/61, no artigo 22, passou a ser praticada obrigatoriamente no ensino primário e médio. A Educação Física foi um importante meio de disciplinar os alunos, que, por meio da disciplinarização dos corpos, visava à conformação dos estudantes e desviar lhes a atenção para questões que não fossem políticas. Juntamente com a EMC, a Educação Física contribuía para disseminar o sentimento de patriotismo entre os estudantes, pois estes deveriam ser educados para honrar e defender a pátria e todos os interesses ligados a ela. O Decreto do CFE nº 58130/66 regulamentou a prática obrigatória de Educação Física e deixou bem claro os objetivos da disciplina.

> A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio (BRASIL, 1966, Decreto nº 58130 de 31/03/1966. Regulamenta o artigo 22 da lei 4024/61, in: ZOTTI, 2004, p.146).

Já a disciplina Língua Portuguesa possui uma dimensão muito ampla dentro do projeto político e econômico dos militares. Como já foi dito anteriormente, a década de 1960 foi o período em que foram gestadas e implementadas as reformas educacionais que representavam o novo modelo político. Essas reformas culminaram com a Lei nº 5692/71, período em que

inicia-se a investigação deste estudo. Mas, para entender o ensino de Língua Portuguesa no período de 1971 a 1985, é necessário analisar como essa disciplina foi sendo incorporada nesse projeto político.

A Língua Portuguesa é a disciplina primordial na aprendizagem do aluno, pois supõe-se que o sujeito alfabetizado terá condições de prosseguir os estudos avançando a níveis mais complexos, que exijam a habilidade de leitura e escrita. Portanto, o direcionamento que se dá na aprendizagem da língua determina se o aluno será um sujeito alfabetizado e conhecedor da realidade do seu meio e que usufrui da linguagem escrita para intervir no meio, ou determina se o aluno será alfabetizado e apenas possua a habilidade de decifrar o código escrito. Assim, pode-se verificar que, no período militar, a disciplina Língua Portuguesa foi perdendo o caráter histórico (existente pelo menos na legislação) para o aluno não fazer uma leitura da realidade e assim foi sendo incorporada na construção da hegemonia do novo bloco histórico. "A estrutura básica da maioria do conteúdo do currículo, geralmente, apoia e aceita a estrutura econômica, política, ideológica e intelectual existente" (APPLE, 1982, p.162).

Por meio dos diversos pareceres, decretos e resoluções, os militares tiraram a dimensão crítica que a Língua Portuguesa deveria ter. A LDB nº 4024/61 direcionou uma atenção especial ao ensino de Língua Portuguesa, pois essa foi a única disciplina que recebeu matrizes curriculares na própria lei. O artigo 40, na sua alínea a, estabeleceu que o CFE e os Conselhos Estaduais de Educação, responsáveis por organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias para cada curso, deveriam dar um "especial relevo ao ensino de Português". O artigo 46, inciso 1º, estabeleceu que a 3ª série do ciclo colegial deveria ser organizada com currículo que valorizasse os aspectos lingüísticos, históricos e literários, pois essa série tinha caráter propedêutico.

Na década de 1960, o ensino primário era prioridade das políticas educacionais, apesar de o ensino médio receber maior atenção na LDB nº 4024/61. O ensino médio propedêutico, por meio do ensino secundário, era direcionado às classes média e alta, uma vez que esses alunos ingressariam nos cursos superiores. Para as classes econômicas mais baixas, o objetivo era propagar o ensino primário, que priorizava o ensino de conteúdos elementares de leitura, escrita e cálculo. Essas habilidades eram consideradas a aprendizagem necessária e suficiente para a grande parcela da população. Por isso, a disciplina Língua Portuguesa era denominada de Linguagem Oral e Escrita no ensino primário e, no ensino médio, de caráter secundário, recebia a nomenclatura de Português. Como a LDB nº 4024/61 não estabeleceu as matrizes curriculares, o CFE, por meio da indicação "Amplitude e desenvolvimento das matérias curriculares", de 1962, fez recomendações sobre os programas das disciplinas obrigatórias.

De acordo com essa indicação, o ensino de Português, no curso secundário, deveria desenvolver no educando habilidade adequada de expressão oral e escrita. Para alcançar esse desenvolvimento, os estudos gramaticais deveriam ser vistos como um meio e não como um fim em si mesmos. A indicação apresentava também orientações metodológicas, que, na verdade, eram orientações para o professor conduzir o conteúdo e a aula: os textos selecionados para leitura deveriam partir dos mais simples (na 1ª e 2ª série ginasial) para os mais complexos (na 3ª e 4ª série ginasial). Em relação aos estudos de caráter gramatical e estilístico, orientava que deveriam ser precedidos de leitura expressiva do texto, exposição oral com esclarecimento de todas as dificuldades pelo professor, portanto, o ensino gramatical deveria partir sempre dos textos, com a elaboração de frases simples. No curso colegial, a orientação era a de que o ensino deveria valorizar os aspectos culturais e artísticos da língua, relacionados com a formação e o desenvolvimento da civilização brasileira.

1.4 A LEI Nº 5692/71: Fechamento de um ciclo de reformas

A Lei nº 5692/71 resultou do pensamento político e educacional da década de 1960, fechando o ciclo de reformas dessa década. Em relação à LDB nº 4024/61, houve uma continuidade, pois a lei de 1971 também atendeu aos interesses elitistas e manteve os mesmos objetivos e fins da educação propostos anteriormente na LDB Nº 4024/61. A Lei nº 5692/71 complementou a LDB nº 4024/61 na questão de ser um meio de reprodução ideológica e de manutenção das desigualdades sociais, mediante um ensino dualista: propedêutico ou profissionalizante. Em relação à reforma universitária a Lei nº 5692/71, teria que reforçar a contenção do acesso ao ensino superior, por meio da profissionalização do ensino de 2º grau, pois a reforma não conseguiu resolver o problema de vagas. Quando a reforma universitária ainda estava em fase de elaboração, o grupo de trabalho da reforma universitária (GTRU) já propunha uma reformulação no ensino de 2º Grau, conforme a análise de Germano:

> Para a reforma do ensino médio, o GTRU propõe então "uma nova caracterização da escola média que progressivamente substitua o esquema dualista" vigente. Assim, "previu-se para este efeito o ginásio comum, enriquecido por sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho, e o colégio integrado, em que os diversos tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios, se assentem sobre a base de estudos gerais para todos." A seguir, introduzindo uma nova dualidade, o GTRU(s.n.t.:28) assim se expressa: "Estes (ou seja, os estudos gerais), além da importância que têm em si mesmos, levam os mais capazes à

> universidade; aqueles predispõem ao exercício de ocupações úteis, evitando a marginalização dos que encerram a vida escolar ao nível do 2º grau. Como vemos, trata-se não somente de uma medida de contenção do fluxo de alunos para a universidade, mas também de consagração com outra roupagem da "estratificação da sociedade": aos mais capazes, a universidade; aos outros, ocupações úteis (GERMANO, 2005, p.143).

De fato, a Lei nº 5692/71 assumiu esses direcionamentos e acirrou o dualismo no ensino. A profissionalização do 2º grau se tornou obrigatória e única opção das classes populares. Assim, a lei dificultou, e até mesmo conteve, o acesso de alunos de baixa renda ao ensino superior, contribuiu para a conformação social, para a divulgação da ideologia burguesa, evitou a politização e a conscientização das massas.

No contexto de elaboração e promulgação da Lei 5692/71, tem-se uma população eufórica com o crescimento econômico, que impulsionou a idéia de "Brasil-potência". Essa fase de crescimento econômico fez com que a Lei nº 5692/71 fosse bem recebida por grande parte dos educadores, mas não se pode esquecer de que os brasileiros já estavam em um estágio avançado de conformação social. A parte da população que não se contentou com a nova lei foi silenciada pela repressão. Também o clima de patriotismo presente nas músicas, na vitória do futebol em 1970, fez com que o governo Médici (1969-1974) e o ministro da educação, o coronel Jarbas Passarinho, tivessem o contexto perfeito para a criação e a aceitação da nova lei.

Na verdade, o crescimento econômico favoreceu a burguesia enquanto houve um aumento da pobreza, da concentração de renda e do analfabetismo. Foram firmados vários acordos com o FMI (Fundo Monetário Internacional), aumentando a dívida externa e o número de exilados políticos devido à repressão. Na educação, o MOBRAL entrou em funcionamento para legitimar a ordem capitalista, os movimentos de esquerda se direcionaram menos ainda à educação, e, diferentemente da década de 1960, a população não se mobilizava a favor de vagas. Enfim, o país estava como desejavam os militares: muitos conformados e, por isso, satisfeitos com o momento do país, outros tantos silenciados pela repressão.

Na década de 1970, a orientação liberal continuou presente na economia, mas, na educação, perdeu espaço para a tendência tecnicista. Na LDB nº 4024/61, a ênfase estava nos objetivos a serem alcançados, já nas leis nº 5692/71 e nº 5540/68, não se perderam de vista os objetivos liberais, mas deu-se uma ênfase especial aos meios necessários para alcançar esses fins. Saviani (2002), analisando as mudanças ocorridas nas leis, ressalta que:

> Essa diferença de orientação, como assinaláramos ainda no texto referido, caracteriza-se pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (SAVIANI, 2002, p.122).

O tecnicismo, que foi adotado pelos militares, é uma tendência que prioriza a técnica, os métodos. A orientação tecnicista marcou a Lei nº 5692/71 com medidas como:

> a departamentalização, a matrícula por disciplina, o "sistema de créditos", a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantos outros indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios" (SAVIANI, 2002, p.122).

As características tecnicistas foram vistas, durante toda a década de 1970, pela grande quantidade de leis elaboradas, pelos programas educacionais rigidamente orientados pelo governo como o MOBRAL, o controle excessivo do ensino, dos métodos empregados e dos materiais utilizados, pois o que é priorizado é a racionalização do trabalho - a técnica -, utilizaram-se critérios burocráticos conforme os modelos empresariais, com a justificativa de que, para alcançar os objetivos desejados, precisava-se de muita organização, ou, em outras palavras, burocratização. Portanto, verificou-se, nesse período, a busca por resultados (o quantitativo), do qual o MOBRAL é um exemplo, pois intentou alcançar uma quantidade de alfabetizados, mas sem se preocupar com a qualidade oferecida; também a preocupação com currículos, com a elaboração de normas, enfim, com a legislação de uma forma geral.

O ensino de Didática da Linguagem no curso de Magistério também foi orientado pela tendência tecnicista. Os diários e os depoimentos das três professoras entrevistadas nesta pesquisa são uma amostragem das concepções que fundamentavam o ensino naquela época. Principalmente por meio dos depoimentos, foi revelado que havia uma preocupação com as alunas do Magistério aprenderem a escolher e utilizar os recursos didáticos adequados para alfabetizar crianças, conhecerem os métodos de alfabetização mais empregados na época e as técnicas para aplicá-los, havia, portanto, uma valorização dos instrumentos técnicos para alfabetizar, o que caracteriza uma fundamentação tecnicista.

Para garantir que todas as ações fossem orientadas pela legislação e sob a orientação de pessoas capacitadas, os militares precisaram do apoio de técnicos especialistas para planejar, coordenar e avaliar o ensino por meio de critérios burocráticos.

> A tecnoburocracia não apenas controla os aparelhos do Estado e a organização e apropria-se da mais-valia através de altos ordenados, como impõe novas crenças e valores: sobrevaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão, etc (GADOTTI, 1988, p.153).

Muitos dos técnicos responsáveis pela organização do ensino brasileiro eram os norte-americanos da USAID, mas o pensamento tecnicista estava presente nos ideais dos intelectuais burgueses do nosso país. Dessa forma, na década de 1970, foram criados vários pareceres e resoluções, para garantir, por meio da orientação tecnicista, que os resultados quantitativos fossem alcançados.

A Lei nº 5692/71 não alterou significativamente a estrutura do ensino, mas, sim, o direcionamento e a ênfase dados a partir de então. Um direcionamento tecnicista com ênfase no ensino profissionalizante. As duas mudanças principais com relação à LDB nº 4024/61, são a extensão da escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, pois a lei agrupou o ensino primário de 4 anos e o ensino ginasial de 4 anos, passando a ser denominado, após essa junção, de ensino de 1º grau; a outra mudança se refere à profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.

A expansão da escolarização obrigatória não era uma reivindicação social, pelo contrário, a população não se mobilizava pela educação. As reivindicações sociais para a expansão só surgiriam mais tarde, se as deixassem surgir naturalmente, ao tempo do povo perceber a necessidade e organizar mobilizações. Mas o governo militar antecipou essa expansão do ensino, usando-a como estratégia de hegemonia, pois assim dava a aparência de igualdade de oportunidades num contexto de desigualdades.

> Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter instável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente (GERMANO, 2005, p.166).

Expandir os anos de escolarização obrigatória ajudaria a manter a hegemonia do bloco histórico burguês, pois aparentava-se que estavam preocupados com o tempo que as massas permaneciam na escola, com isso, ganhavam o apoio delas. Ao mesmo tempo, era uma medida para amenizar um problema da época: o desemprego, pois esses alunos só entrariam para o mercado de trabalho após 8 anos de escolarização obrigatória, isso serviria para conter a força de trabalho na escola e para aumentar o nível de exigência dos empregadores. O nível de escolarização e a formação profissional não são exigidos pelo conhecimento em si, na maioria das vezes, o trabalhador precisa de pouco para desempenhar a função, mas são

colocados como critérios para selecionar a massa de desempregados. "As exigências por uma maior ou menor inserção na escola dependem das características do exército de reserva de mão de obra presente na região" (LUCENA, 2006, p.89). Essas idéias são liberais, semelhantes às que defendem a difusão da escola pública na década de 1930, são regidas pelas leis de mercado (competitividade e potencialização das individualidades), em que o Estado coloca as condições para que as individualidades apareçam. Se o Estado estava oferecendo as condições para a instrução a culpa do fracasso dos indivíduos era deles mesmos.

Mas a organização estrutural do ensino brasileiro ficou incoerente, pois, enquanto retinha alunos no 1º grau, para retardar o ingresso no mercado de trabalho, no ensino de 2º grau, a lógica era a de aceleração da formação para antecipar esse ingresso no mercado. Colocar o ensino de 2º grau como obrigatoriamente profissionalizante foi uma medida que fez com que o ensino reproduzisse as desigualdades sociais, pois colocava as pessoas mais cedo em um mercado de trabalho que estava sobrecarregado. O Brasil optou pelo caminho inverso do que era percorrido pelos países desenvolvidos, que facilitavam o acesso ao ensino superior para elevar a escolarização da população e também, com isso, retardar o ingresso no mercado de trabalho.

O ensino de 2º grau profissionalizante passou a ser a única opção dos alunos de baixa renda, que não tinham uma preparação satisfatória para conseguir ingressar em universidades, e só contavam com a opção de escolha entre as habilitações profissionais do 2º grau. Assim, esperava-se conter o acesso ao ensino superior.

> Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da "profissionalização para todos" (GERMANO, 2005, p.176).

Apesar da Lei nº 5692/71 apontar um único tipo de ensino - o profissionalizante com diversas opções de habilitações técnicas – em vez do ensino propedêutico de formação geral, sabemos que, na realidade, esse foi o tipo de ensino oferecido às massas, enquanto que a elite continuou a ter um ensino propedêutico. Conforme apontou Apple (1982), o currículo se fundamentava na distribuição desigual de responsabilidade e poder na sociedade: havia uma educação para os que se achavam na cúpula e uma educação para os que se encontravam na base, os dotados de quociente de inteligência elevado deveriam ser educados para guiar o país

enquanto a massa deveria ser instruída a aceitar a posição que lhe era delegada, mesmo que não estivesse de acordo.

Para compreender como a Lei nº 5692/71 instalou um ensino dualista, é necessário relembrar a estrutura curricular que ela propôs. O parágrafo 3º, do artigo 5º, da Lei nº 5692/71, estabeleceu que o currículo pleno deveria ser organizado em duas partes: a primeira, de "educação geral", e a segunda, de "formação especial". Foi essa divisão na organização do currículo que caracterizou a profissionalização do ensino e a formação dualista. A educação geral era a base comum de conhecimento que correspondia às disciplinas do núcleo comum e do artigo 7º, já a parte de formação especial era composta pelas disciplinas da parte diversificada, que eram disciplinas referentes à preparação para o trabalho, portanto, cada habilitação profissional tinha disciplinas específicas.

No ensino de 1º grau, era enfatizada a educação geral, enquanto a formação especial era exigida somente nas séries finais do 1º grau, como uma sondagem das aptidões para o trabalho, pois, no 2º grau, o aluno já deveria escolher uma habilitação para cursar. No 2º grau, a ênfase era dada à formação especial para a escolha da habilitação profissional. Mas a Lei nº 5692/71 favoreceu o dualismo no ensino, pois, apesar de estabelecer, no artigo 5º, parágrafo 1º, alínea b, que, "no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial" (Lei nº 5692/71), logo abaixo, no parágrafo 3º, a lei abriu espaço para que as escolas pudessem utilizar a formação especial como aprofundamento em determinados estudos gerais.

> Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (Lei nº 5692/71, art. 5º, parágrafo 3º).

Assim, como os estudantes das escolas particulares se interessavam por uma educação geral e não pela formação especial, o currículo dividido em duas partes: a educação geral e a formação especial, conforme será especificado no próximo tópico, não funcionava nessas escolas, que ofereciam somente a educação geral, ou seja, o ensino propedêutico. Já nas escolas públicas, os alunos não tinham escolha, tinham que cursar o 2º grau dividido nas duas categorias: geral e especial, com apenas uma introdução na educação geral e ênfase na formação especial. Para as classes média e alta, o 2º grau tinha um caráter de continuidade, pois facilitava o ingresso no ensino superior, para os alunos das escolas públicas, tinha um caráter terminal.

O que era para acontecer "excepcionalmente" em algumas escolas passou a ser a regra nas escolas particulares, que utilizavam como pretexto a concepção discriminatória de que

seus alunos tinham a "aptidão" para o ensino propedêutico, para transformar a parte de formação especial em educação geral. Os alunos de escolas públicas não tinham a "aptidão" percebida, eram vistos como alunos pouco capacitados para o ensino propedêutico, porque eram trabalhadores e precisavam de se profissionalizar rapidamente para continuar trabalhando ou ingressar no mercado. Portanto, a própria lei concebeu o ensino dualista e reprodutor das desigualdades sociais.

Mas a reprodução das desigualdades e o ensino dualista, explícitos na própria lei, poderiam ocorrer por meios não explícitos, que viessem confirmar ou dar mais força às leis, aos currículos, pois não só o currículo manifesto era usado para finalidades hegemônicas, o currículo oculto também era um elemento muito eficaz no interior das escolas, para consolidar ideais de ensino provenientes da classe hegemônica, o currículo oculto também era "visto como sendo diferenciado de acordo com a classe econômica e com a trajetória econômica esperada" (APPLE, 1989, p.83). Pelo currículo oculto, os alunos aprendem concepções e valores que são esperados para membros de sua classe social. As diferenças podem ser percebidas pelos tipos de habilidades esperadas dos alunos de classes sociais diferentes:

> Esse currículo oculto diferenciado pode ser visto no fato de que aos estudantes da classe trabalhadora são ensinados pontualidade, asseio, respeito pela autoridade e outros elementos de formação de hábito. Aos alunos das classes mais elevadas são ensinados uma mentalidade aberta, habilidades de solução de problemas, flexibilidade, e assim por diante, habilidades e disposições que lhes permitirão funcionar como gerentes e profissionais, não como trabalhadores não-qualificados ou semi-qualificados (APPLE, 1989, p.83).

Um ensino técnico significativo para as massas seria aquele que unisse a especialização em determinadas técnicas de produção ao domínio dos fundamentos científicos utilizados no processo produtivo. Seria um ensino que integrasse preparação para o trabalho e formação intelectual, seria um ensino tecnológico que tivesse formação humanista e tecnológica, conforme as proposta de Marx e também de Gramsci para a educação. Gramsci se colocou totalmente contra as escolas profissionalizantes existentes na Itália em sua época, pois para ele serviam apenas para perpetuar as desigualdades sociais.

> Assim Gramsci caracteriza a tendência profissionalizante como uma "degenerescência da escola". Poucos autores terão proposto uma argumentação, em termos de princípios, tão severa contra o ensino profissionalizante. Para Gramsci, a escola profissionalizante é uma forma imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica do capital, o que resulta, nas sociedades capitalistas, enrijecimento das diferenças sociais (MOCHCOVITCH, 1992, p.55).

Mas Gramsci propôs um novo tipo de escola, a qual denominou "escola única" ou "escola unitária". Essa escola deveria equilibrar a preparação para o trabalho manual com a preparação para o trabalho intelectual, opondo-se ao ensino dualista profissional ou desinteressado. Seria uma escola desinteressada, pelo menos nos níveis básicos de ensino, de formação humanista e cultura geral, não de uma cultura enciclopédica, "mas de uma cultura próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela" (MOCHCOVITCH, 1992, p.57). A escola proposta por Gramsci conduziria o aluno a uma formação profissional e intelectual, à capacidade de pensar e fazer escolhas profissionais, à capacidade e à liberdade de escolha entre ser governado ou governar.

Como se vê, esse é um modelo de educação emancipadora, mas o ensino profissionalizante brasileiro não teve essas características. Germano (2005) apresentou os resultados da Lei nº 5692/71 para o ensino brasileiro: a desigualdade social impediu o acesso à escola, os pobres, que eram a maioria da população, estavam em menor porcentagem na escola, quanto mais avançado o nível de ensino, menor a sua participação, enquanto os ricos tinham maior participação quanto mais fosse avançado o nível de ensino. Como consequência houve um aumento de 7% da evasão e repetência de 1973 para 1983; em 1985, a taxa de analfabetismo era alta, em torno de 20,7% da população maior de 15 anos; a meta da universalização não foi atingida, apenas aumentou em 8% o número de matrículas entre 1973 e 1985. Assim, verifica-se que "as relações capital - trabalho destroem a ficção de igualdade de oportunidades educacionais e sociais, uma vez que os mecanismos que geram a desigualdade permanecem intocáveis e contam com o respaldo do próprio Estado" (GERMANO, 2005, p.171).

Portanto, pode-se asseverar que a Lei nº 5692/71 não representou nenhum avanço qualitativo, somente contribuiu para a manutenção da ordem vigente. Para reprimir ações oposicionistas respaldadas por "brechas" nessa lei, foram criados vários elementos legais durante toda a década de 1970, e normas para orientar o ensino das disciplinas escolares, conforme veremos a seguir.

1.5 O ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei nº 5692/71

A Lei nº 5692/71 estabeleceu no artigo 4º, que o currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus seria dividido em duas partes: o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e com as disciplinas definidas pelo CFE, e a parte diversificada ficaria a critério dos Conselhos Estaduais de Educação e dos próprios estabelecimentos de ensino definirem quais as disciplinas que melhor atendiam as suas necessidades, uma vez que se tinha liberdade de escolha. Além das disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada, foram incluídas, obrigatoriamente, no currículo pleno, as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, conforme o artigo 7º da Lei nº 5692/71.

O Parecer do CFE nº 853/71 definiu os princípios norteadores das disciplinas do núcleo comum e estabeleceu aquelas, que, logo após, foram fixadas pela Resolução do CFE nº 8/71. Assim, essa Resolução fixou as seguintes disciplinas para o núcleo comum: Comunicação e Expressão, cujo conteúdo específico era a Língua Portuguesa; Estudos Sociais, com as disciplinas Geografia, História e OSPB; Ciências, composta por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

A Lei nº 5692/71 atribuiu muita importância às disciplinas escolares, como um meio de reprodução ideológica. Tanto que as disciplinas EMC, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde se tornaram obrigatórias no currículo. Mas a necessidade de utilizá-las para desviar a atenção dos alunos pelos assuntos sócio-políticos era tão forte, que os militares não se contentaram com a forma um pouco desinteressada com que essas disciplinas eram tratadas na escola. Por isso, criticaram a maioria das escolas por não dar a devida importância ao seu ensino, e, para reforçar sua importância, criaram, em 1977, o Parecer do CFE nº 540/77. Esse parecer reorientou o objetivo e a função dessas disciplinas e apresentou orientações para cada uma. As disciplinas do artigo 7º da Lei nº 5692/71 deveriam "percorrer todas as ações educativas" (Parecer CFE nº 540/77) e ser integradas aos fins da educação.

Como o interesse desta pesquisa é revelar como acontecia a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério por meio da disciplina Didática da Linguagem, faz-se necessário compreender como foram estruturadas as grades curriculares do ensino de 1º e 2º Graus quanto à disciplina Língua Portuguesa.

Com a Lei nº 5692/71, o direcionamento ao ensino de Língua Portuguesa mudou um pouco, o que não aconteceu com as demais disciplinas, que continuaram sob as mesmas

orientações. Diferente da LDB nº 4024/61, que apresentou orientações específicas para a disciplina Língua Portuguesa, na nova Lei nº 5692/71, a disciplina Língua Portuguesa foi tratada apenas no artigo 4º e sem orientar quais aspectos deveriam ser valorizados, se só os lingüísticos, os literários, ou também os aspectos históricos: Assim está o texto da lei: "no ensino de 1º e 2º graus, dar-se especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira."(Lei nº 55692/71, art. 4º, parágrafo 2º). Por esse artigo, pode se perceber a dimensão da disciplina Língua Portuguesa no projeto político que estava se instalando no país, pois a linguagem escrita era um veículo de comunicação a mais à disposição do governo militar, e era importante que um número elevado de brasileiros adquirissem a linguagem escrita para facilitar a disseminação da ideologia do grupo militar.

A disciplina Língua Portuguesa, sob a denominação Comunicação e Expressão, só foi mencionada na Lei nº 5692/71 como sendo importante estudar a língua nacional, mas, ainda no ano de 1971, dois pareceres trataram do assunto: o Parecer do CFE nº 853/71 e a Resolução do CFE nº 8/71, a fim de especificar os pormenores do ensino dessa disciplina, inclusive, quanto à mudança de nomenclatura e às orientações curriculares.

Com relação à Língua Portuguesa, o Parecer do CFE nº 853/71 prescreveu: "a disciplina Comunicação e Expressão deve ser um instrumento por excelência de comunicação" (Parecer do CFE nº 853/71), no sentido de transmissão e compreensão de ideias. O Parecer também ressaltou a importância da Comunicação e Expressão no sentido de ser a "expressão da cultura brasileira", devendo enfatizar a literatura. A Língua Portuguesa, com o ensino da comunicação oral e da literatura brasileira, era o elo de integração entre a língua materna e os estudos sociais, que foi um conteúdo muito importante para alcançar a hegemonia. Para ideologizar a população, usou-se da valorização da cultura nacional e da língua materna, para disseminar idéias patriotistas e deslocar a atenção dos fatos reais.

A disciplina Língua Portuguesa passou por uma mudança de denominação e de objeto de ensino. Com a LDB n º 4024/61, a disciplina recebia a denominação Leitura e Linguagem Oral e Escrita no curso primário e Português no ensino médio (secundário e técnico). Já na Lei nº 5692/71, mudou-se a denominação para Comunicação e Expressão. O objeto de ensino que, anteriormente, era voltado para o estudo de textos, passou a ser centrado no estudo de frases, apesar de o Parecer do CFE nº 853/71 ressaltar que se deveria enfatizar a literatura, vários estudos (VENTURI (2004); LÉLIS (1996); GONÇALVES e PIMENTA (1990)) demonstraram que os textos eram usados como pretexto para aprender gramática e com o objetivo de desenvolver a comunicação.

A Resolução do CFE nº 8/71 apresentou denominações e orientações específicas para a disciplina Comunicação e Expressão em cada nível de ensino. Nas séries iniciais do 1º grau, a Comunicação e Expressão era tratada como atividade, da 5ª a 8ª série, sob a denominação Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, era tratada como uma área de estudo, no ensino de 2º grau era denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e tratada, predominantemente, como disciplina. O Parecer do CFE nº 853/71 definia matéria como aprendizagens que se desenvolvem sobre experiências colhidas em situações concretas; as áreas de estudos eram formadas pela integração de conteúdos afins, equilibrando-se com conhecimentos sistemáticos. Essas orientações, colocadas aqui em caráter demonstrativo, apresentam bem a minuciosidade com que eram tratadas as disciplinas escolares nesse período. Os cuidados com o ensino se estenderam logicamente ao curso de Magistério, para garantir que se perpetuassem os ideais daquele período, conforme veremos a seguir.

1.6 O curso de Magistério e as disciplinas escolares

A Lei nº 5692/71 transformou o antigo curso Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau. Antes da Lei nº 5692/71, o curso Normal habilitava, em nível ginasial, professores regentes para o primário e, em nível colegial, professores primários. Havia uma diferença entre professores e regentes, mas aqui o que importa não é essa diferenciação, e, sim, o fato de que o curso passou de uma formação mínima exigida em nível ginasial para de 2º grau, que correspondia ao antigo colegial. Houve, portanto, uma elevação na exigência da formação mínima, mas, por outro lado, perdeu-se ao caracterizar o curso como uma mera habilitação profissional entre tantas outras.

O curso de Magistério, denominado Habilitação Específica para o curso de Magistério, tinha três anos de duração e habilitava para atuar de 1ª a 4ª séries do 1º grau e na Educação Infantil, mas a Lei nº 5692/71, no artigo 30, parágrafo 1º, ampliou as possibilidades de formação, ao estabelecer que, para quem acrescentasse mais um ano na formação, estaria habilitado para atuar também na 5ª e 6ª séries do 1º grau. Assim, a formação do Magistério podia acontecer em três ou quatro anos e habilitar para atuar na Educação Infantil com crianças a partir de três anos de idade até a 6ª série do 1º grau.

O curso de Magistério foi descaracterizado, ao ser considerado como uma habilitação profissional, a formação ficava a desejar quanto aos aspectos qualitativos, pois a política educacional era desarticulada, os cursos de 3º grau, como o de Pedagogia e de licenciaturas, que habilitavam os professores para atuar no 2º grau, geralmente, não tinham vinculação alguma com o 2º e o 1º grau, o que dificultava a função desses professores de ensinar conteúdos que estivessem de acordo com a realidade do ensino de 1º grau. A desarticulação da política educacional atendia aos interesses governistas quanto ao tipo de formação desejada, pois a formação deficiente no 3º e 2º graus repercutiria em uma formação deficiente dos alunos de 1º grau, como se pretendia.

Gonçalves e Pimenta (1990) identificaram as principais características da habilitação Magistério: uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria, esvaziada em conteúdo, pois não apresentava uma formação geral adequada e nem uma formação pedagógica consistente; era vista como uma habilitação de "2ª categoria", para onde se dirigiam os alunos com menos possibilidades de fazer cursos com mais *status.* A disciplina "Fundamentos da Educação" não fundamentava em nada, pois comprimia várias disciplinas: os estudos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação, o que implicava uma formação muito superficial; o estágio se manteve com os mesmos procedimentos do antigo curso Normal: observação, participação e regência; desarticulação entre as disciplinas; os livros didáticos disponíveis, frequentemente, transmitiam um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, e apresentavam procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

A tendência pedagógica tecnicista, muito utilizada nesse período, também marcou a formação da professora primária, pois, no curso de Magistério, a prioridade estava na formação técnica do educador, esquecendo-se da formação política. A formação pedagógica não poderia acontecer sem a formação política, mas a política só era admitida na formação em sua dimensão individual e não na dimensão coletiva como deveria ser. Silva (1992) identificou como a política era vista na formação do educador: "a formação da consciência política do educador é vista como importante, mas como 'política para si', é um estágio superior que não tem, no momento, prioridade e urgência políticas" (SILVA, 1992, p.68).

A dimensão técnica da formação não pode ser confundida com a orientação tecnicista, trata-se de uma instrumentalização técnica do professor em formação, é a ação de adquirir habilidades básicas necessárias ao ato de ensinar: é o "saber fazer".

> Considerando a natureza do discurso que está sendo analisado, essas habilidades devem ser traduzidas em termos do domínio dos processos e técnicas de alfabetização, da leitura e escrita, do domínio de uma metodologia que emergia do conhecimento articulado dos processos de aprendizagem e da lógica interna da área de conhecimento – contextualizados e singularizados culturalmente – que compõem efetivamente as condições concretas da prática pedagógica (LELIS, 1996, p.56).

No entanto não basta saber dominar, organizar e transmitir conteúdo, o professor precisa saber refletir sobre sua atuação. Assim, a dimensão técnica incorpora um sentido político e o "saber fazer" "deve ser considerado como condição para a apropriação pelo aluno do saber escolar dominante, que é um instrumento essencial para sua inserção na sociedade. Este é, na verdade, o sentido político que tem a instrumentalização técnica" (LELIS, 1996, p.55).

Mas, para um sistema de ensino sob orientação tecnicista, "o importante é o 'aprender a fazer' dissociado do 'por que fazer' e 'para que fazer', aprofundando, assim, uma tendência iniciada na Escola Nova" (LELIS, 1996, p.44). Nos depoimentos das professoras entrevistadas para esta pesquisa, foi revelado que a formação no Magistério se caracterizava pela instrumentalização técnica sem formação política, pois, devido ao momento político e às concepções de ensino da época, as professoras do Magistério se preocuparam com o 'saber fazer', por isso, o objetivo da disciplina Didática da Linguagem era ensinar as alunas a aplicar métodos e técnicas de alfabetização.

Segundo Geraldi (1984), o educador precisa se lembrar de que "toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula." (GERALDI, 1984, p.42). Ainda segundo o autor, o professor pode reconhecer a sua opção política, a sua concepção de linguagem e a sua postura relativamente à educação, quando formular perguntas como: para quê ensinar o que estou ensinando? encontrar as devidas respostas, em vez de se focar nas perguntas: o que ensinar? e como ensinar?.

A valorização da competência técnica gerou a divisão entre saber e fazer (planejamento e execução) no interior das escolas, e, na formação, direcionou uma organização curricular que estabeleceu uma formação teórica inconsistente. A organização curricular do curso de Magistério foi fixada pelo Parecer do CFE nº 45/72, que prescreveu o currículo mínimo dessa habilitação e, pelo Parecer do CFE nº 349/72, que dispôs de normas para a habilitação de Magistério e transcreveu o currículo mínimo aprovado pelo Parecer do CFE nº 45/72.

Estando de acordo com o artigo5º da Lei nº 5692/71, o Parecer do CFE nº 349/72 distribuiu as disciplinas do currículo escolar em duas partes: a de Educação Geral e a de

Formação Especial, ainda de acordo com o artigo 5º da Lei nº 5692/71, no seu parágrafo 1º, alínea b, que estabeleceu que, no ensino de 2º grau, deveria ser priorizada a parte de formação especial. O Parecer do CFE nº 349/72 estabeleceu que a educação geral deveria acontecer só no primeiro ano do curso, e a formação especial, a partir do segundo ano. Assim, ficou o texto do Parecer do CFE nº 349/72: "A educação geral, que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador" (Parecer do CFE, nº 349/72). Essa orientação, na prática, quis dizer que o domínio dos conteúdos da formação geral ficaria restrito ao 1º ano. Desse modo, tanto a formação geral quanto a pedagógica se tornaram insuficientes para preparar o professor de 1º grau, pois não havia uma fundamentação teórica sólida.

A organização curricular do Parecer do CFE nº 349/72 não fundamentava bem o aluno em nenhuma das duas partes do currículo, pois também havia uma desarticulação entre as disciplinas das duas partes. O Parecer do CFE nº 349/72 apresentou dez quadros curriculares como sugestão para organizar o currículo quanto à distribuição da carga horária, mantendo o núcleo de educação geral e a predominância da parte de formação especial. A disciplina Didática da Linguagem, assim denominada no estado de Minas Gerais, compunha a parte de formação especial do currículo, mas, nesta pesquisa entende-se a importância de compreender quais eram as orientações para as demais disciplinas do curso de Magistério, pois, assim, pode-se verificar se havia orientações semelhantes entre essas disciplinas e a Didática da Linguagem, bem como fazer um levantamento geral da formação no Magistério.

Quanto às disciplinas de educação geral – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências -, o Parecer do CFE nº 349/72 traçou as diretrizes para cada área de estudo. Na área de Comunicação e Expressão, a orientação foi a seguinte:

> A área de Comunicação e Expressão visará à aquisição de esquemas básicos de conhecimento sobre a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira, levando a estudos sobre a linguagem e a literatura infantil, integrando-a, através de unidades, à Educação Artística e à Educação Física (Parecer CFE, nº 349/72).

Por essa orientação, pode-se perceber o quanto a formação geral era mínima e desarticulada da formação especial, pois, se o curso estava formando alfabetizadoras, professoras de Língua Portuguesa e das outras disciplinas de 1ª a 4ª séries, seria extremamente necessário que as alunas estudassem muito mais do que os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa para que estivessem mais preparadas para alfabetizar.

Em Estudos Sociais, o parecer orientou que a formação de professores deveria conduzir o aluno, futuro professor, a uma redescoberta de sua região, percebendo a evolução social e econômica pela qual passou e sentir a dimensão de sua participação nesse processo de evolução. Em Ciências, o aluno deveria "conhecer os fatos científicos sobre os quais se baseiam os conceitos fundamentais e as teorias das ciências" (Parecer do CFE nº 349/72), apreciar seus métodos e não dispensar os métodos empíricos; a matemática sem dispensar a habilidade de cálculos mentais, deveria deixar em segundo plano a aquisição de mecanismos utilitários para a solução de problemas práticos.

Nessas atribuições ao núcleo comum, o Parecer pode ter dado a imprensão aos menos informados de que se estava buscando uma formação mais democrática dos professores primários, principalmente, quando se orientou que, em Estudos Sociais, o aluno deveria ser conduzido a perceber a importância de sua participação na evolução de sua comunidade. Ao certo, não se tratava de nortear esses alunos a uma participação política em suas comunidades, mas, sim, de levá-los a crer que seu rendimento individual, como nível de escolarização, de colaboração na comunidade, de esforço pessoal, contribuiria muito para o desenvolvimento dessa comunidade e consequentemente, da modernização e do progresso do país. Dessa maneira, colocava-se em prática o princípio liberal da transposição de responsabilidades coletivas do Estado à dimensão individual, que espera que o cidadão seja consciente para dar a sua contribuição.

Sabe-se, com base em estudos realizados sobre o curso de Magistério, que essas disciplinas e áreas de estudo eram desarticuladas entre si, apesar de o Parecer do CFE nº 349/72 determinar o inter-relacionamento disciplinar:

> Desta forma, no núcleo comum, o professorando, no estudo de cada disciplina, deverá ser levado à descoberta de seus princípios e fundamentos básicos, ao inter-relacionamento disciplinar, para se capacitar e desenvolver um currículo por meio de atividades globalizantes no ensino de 1º grau (Parecer CFE, nº 349/72).

Nos depoimentos desta pesquisa, revelou-se que, no curso de Magistério em Uberlândia, também havia desarticulação entre as disciplinas. As professoras Oliveira e Faria relataram que buscavam integrar o ensino de Didática da Linguagem aos conteúdos de Psicologia, principalmente quanto à escolha do método adequado ao estágio de desenvolvimento da criança, mas quanto às disciplinas de Educação Geral, não havia articulação, pois o momento político não permitia aprofundamento nesses estudos. Essa articulação só começaria a acontecer mais tarde, conforme relatou Souza (2008):

> Já em 1986, mais ou menos, nós já estávamos fazendo a aplicação da Metodologia de Língua Portuguesa associada à História, Geografia e Formação Social e Política no primário – que é como se chamava na época -, então nós já trabalhávamos literatura envolvendo com as questões sociais e políticas do país e isso inovou muito (SOUZA, 2008).

O Parecer do CFE nº 349/72 tem outro ponto relevante: é o fato de o texto trazer orientações contraditórias quanto à educação geral. Apesar de deixar claro que a educação geral deveria ficar restrita ao 1º ano do curso, no final das especificações para a educação geral, o texto mostra a necessidade de aprofundar os estudos dessas disciplinas:

> É importante ressaltar a relevância que deve ser dada à amplitude a ao aprofundamento dos conteúdos das diversas matérias, tendo em vista a ampliação das tarefas cometidas aos professores, que poderão lecionar, de acordo com os estudos que vão desenvolver, até a 6ª série do ensino de 1º grau (Parecer CFE, Nº 349/72).

Por essa orientação do texto, pode-se entender que o aluno do Magistério deveria, por vontade própria e sozinho, aprofundar os conhecimentos desses conteúdos, pois o curso não oferecia a possibilidade de aprofundamento.

A parte de formação especial, dividida em três áreas: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática, incorporou uma grande quantidade de disciplinas e de atividades referentes à habilitação profissional. A disciplina Fundamentos da Educação abrangia os aspectos biológicos, psicológicos, históricos e filosóficos da educação. O Parecer do CFE nº 349/72 trazia duas recomendações quanto a essa disciplina, sendo a primeira: "o aspecto histórico visará ao conhecimento do papel da educação na mudança das estruturas sociais e dos sistemas educacionais, com ênfase para o caso brasileiro" (Parecer do CFE nº 349/72); e a segunda: "os aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos deverão contribuir para o conhecimento integrado do educando no seu desenvolvimento e no seu ajustamento ao meio" (Parecer do CFE nº 349/72).

Ressalta-se, nessa última recomendação, a preocupação em "ajustar" o indivíduo ao meio e não em colocá-lo para desenvolver sua consciência, sua capacidade reflexiva, para poder participar criticamente da construção de seu meio. O meio é considerado como algo determinado e que não passará por transformações, sua tendência é a evolução e não a transformação, por isso, o indivíduo não é educado para a intervenção no meio, mas para o ajustamento. Na primeira recomendação, o Parecer até evidencia a importância da educação na mudança das estruturas sociais e educacionais, mas pode-se concluir que não se trata de mudanças sociais e educacionais provocadas por mudanças econômicas e políticas, mas, sim, de levar o futuro professor a acreditar e perpetuar a ideia de que um indivíduo tem a sua parte

na responsabilidade de alavancar o desenvolvimento do país, por meio da melhoria das estatísticas educacionais.

Na disciplina Fundamentos da Educação, havia outro problema: quanto à qualificação profissional dos professores formadores, pois essa era uma junção de muitas outras disciplinas, assim, não havia profissionais que dominassem todas elas, o que gerava uma superficialidade em cada uma, ou, especificação mais em uma do que nas demais.

A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, que tinha como objetivo o conhecimento da estrutura, da organização e dos problemas encontrados no ensino de 1º grau, trazia duas recomendações no Parecer do CFE nº 349/72, sendo a primeira:

> A Estrutura e o Funcionamento do Ensino de 1º grau será estudada a partir dos fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro professor irá atuar. Deve o futuro professor saber utilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do diagnóstico do sistema educacional do Brasil, tomando conhecimento dos problemas, suas causas e conseqüências, a fim de que, ciente de sua parcela de responsabilidade, procure solucionar ou atenuar os problemas, diminuindo seus efeitos. (Parecer CFE, nº 349/72).

Aqui, novamente, são ressaltados os aspectos técnicos da educação e a parcela de responsabilidade de cada profissional para com a solução dos problemas educacionais. A segunda recomendação também é muito prescritiva:

> Indispensável, por exemplo, é desenvolver a habilidade no manuseio de dados gráficos e medidas estatísticas utilizadas em educação, proporcionado condições favoráveis à formação de uma atitude crítica e objetiva em face de fatos, problemas, soluções e decisões (Parecer CFE, nº 349/72).

Nesse ponto, fica evidente, mais uma vez, a preocupação com os aspectos técnicos, como os gráficos e os dados estatísticos, que, como vimos no subtítulo III, era uma preocupação quantitativa, apenas com os números e resultados alcançados. Podem-se perceber orientações semelhantes entre as disciplinas de Educação Geral e da Formação Especial, especialmente, pela tendência tecnicista presente em todas elas. Também nas áreas de Estudos Sociais e Fundamentos da Educação, havia o objetivo comum de fazer com que as alunas compreendessem a importância da participação social, do papel que tem cada indivíduo e a educação nas mudanças da estrutura social, mas, de acordo com os princípios liberais de responsabilização dos indivíduos pela situação social.

A disciplina Didática foi alvo de muitas críticas de estudiosos sobre a formação de professores, por incorporar a Prática de Ensino (o Estágio Supervisionado), mas, ao mesmo tempo, parecer ser independente dela e, pela forma como era trabalhada. O Parecer do CFE nº

349/72 assim recomendou: "a Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia do Ensino, sob os aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino" (Parecer do CFE, nº 349/72). E ainda especificou os objetivos da Prática de Ensino:

> Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação (Parecer do CFE, nº 349/72).

Assim, a junção de Didática e Prática de Ensino foi estabelecida pelo próprio Parecer do CFE nº 349/72, que designou, também como objetivo da disciplina Didática, o estudo das metodologias de ensino. Ao realizar a investigação no arquivo da Escola Estadual Uberlândia, foram encontradas as grades curriculares do curso de Magistério, que traziam a disciplina Didática Teórica e Prática integrada ao Estágio Supervisionado e, em 1980, quando houve a subdivisão da Didática em Didática Geral e didáticas especiais, estas também incluíam o Estágio Supervisionado. Mas, no curso de Magistério em Uberlândia, não havia uma independência entre a Didática e o Estágio, pois as professoras formadoras revelaram que tudo o que era estudado e todo material didático que era produzido eram aplicados no Estágio Supervisionado, inclusive, como uma forma de avaliação das alunas.

Na pesquisa que Lelis (1996) realizou em uma instituição de Magistério no Rio de Janeiro, a autora identificou que a disciplina Didática constituía-se em "receitas básicas" de planejamento, execução e avaliação, cujos planos de aula muitas alunas copiavam umas das outras. A autora registrou o depoimento de uma professora sobre a sua concepção do que deveria ser ensinado na disciplina:

> A Didática deve dar o conteúdo básico, isto é, não adianta levar a aluna a altas elucubrações, mas dar as condições básicas para que ela seja professora. Estas condições seriam: saber fazer um bom plano de curso, elaborar objetivos, utilizar as técnicas de forma adequada (LÉLIS, 1996, p.93).

Nessa mesma pesquisa, Lelis (1996) observou os desdobramentos da disciplina Didática e verificou que também se passavam "receitas" de como atuar como professora primária. Como o objetivo desta pesquisa é revelar como acontecia a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério, por meio da disciplina Didática da Linguagem, é importante apresentar a descoberta de Lelis (1996) quanto à formação da futura alfabetizadora: a pesquisadora, ao analisar que a Didática se desdobrava em didáticas

especiais, conforme orientação do CEE (Conselho Estadual de Educação) - RJ, verificou que, em um desses desdobramentos (a Didática da Linguagem) as alunas recebiam, passo-a passo, a informação de como proceder em aula.

> Especialmente na Didática da Linguagem, as observações em sala indicaram que os conhecimentos se referem aos conceitos de leitura e escrita, aos objetivos do ensino da leitura, às habilidades de compreensão da leitura, às técnicas de ensino da leitura oral, silenciosa, coral, informativa, do ditado, do treino ortográfico, de composição criadora, de composição prática (cartas, bilhetes, telegramas) e da gramática. Foi estruturada uma apostila com a definição de objetivos comportamentais, o desenvolvimento provável, a execução e a avaliação para cada técnica de ensino (LELIS, 1996, p.93).

Esse tipo de ensino instrumental técnico foi muito praticado, mas também foi criticado por um grupo de educadores. Segundo Gonçalves & Pimenta (1990), um grupo de educadores estudiosos da Didática propuseram uma revisão no campo de Didática, a fim de superar o que denominavam de "Didática Instrumental", que estuda métodos e técnicas escolanovistas e a Didática como planejamento, controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem, conforme a pedagogia tecnicista, pela "Didática Fundamental", que une os aspectos filosóficos - políticos aos conteúdos profissionalizantes.

> A Didática seria a disciplina que instrumentaliza o professor em sua tarefa de ensinar, fundamentada numa direção, num posicionamento político-filosófico da educação. (...) Nesse sentido, a Didática é propiciadora da articulação teoria-prática em busca de uma transformação da realidade social (GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p.127).

Lelis (1996) também investigou o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, revelando que os professores observados na pesquisa priorizavam o ensino de Literatura Brasileira, mas, quando se tratava de selecionar o conteúdo de Língua Portuguesa, enfatizavam a transmissão de regras gramaticais, utilizando exercícios de fixação. A pesquisa de Lelis (1996) foi realizada em 1980, e a autora encontrou, quanto ao perfil das alunas e à prática pedagógica: alunas com escolarização precária, tendo sofrido repetência no ensino de 1º grau, eram consideradas pelos professores como fracas, com pouca inteligência, sem capacidade para ser professora, pois estavam lá por falta de opção; os professores, apesar de bem titulados, eram preconceituosos com relação às alunas, preocupavam-se em ensinar "receitas pedagógicas", quanto à forma de trabalhar o conteúdo, predominavam aulas expositivas e, algumas vezes, trabalhos de grupo ou seminários, que aconteciam para "liberar o professor de sua função de organizar e transmitir os conhecimentos. Em nome de um 'método ativo', o que se observa é a acomodação, a passividade, tanto do aluno como do professor." (LELIS, 1996, p. 101). Essa passividade ocorria, porque o professor não

participava da apresentação das alunas, elas anotavam suas falas e, no momento da apresentação, apenas liam.

Mas, como não se pode generalizar um tipo de prática, na escola pesquisada, essa prática mais tecnicista não era totalizante. Nessa escola, havia um grupo menor de professores que recorriam a uma prática diferente, que procuravam desenvolver nas alunas competências técnicas para atuar na realidade, articular suas ações, integrar teoria e prática, que tentavam não perder a dimensão do real, planejando a aula para a aluna concreta e com o que seria importante para sua atuação/articulação com a escola básica. Nessa prática diferenciada, as disciplinas recebiam outro tipo de ensino: na disciplina Língua Portuguesa, o ensino exigia a participação ativa da aluna por meio do exercício de sua linguagem e da produção de textos próprios, mas, por outro lado, havia uma ausência do estudo da Literatura Brasileira, o que poderia ser revisto, pois seria mais rico se fosse integrado ao ensino da língua. Em Didática, encontrou-se uma professora que não dava prioridade a conceitos e regras aplicáveis a qualquer realidade, mas a levar as futuras professoras a refletir sobre o papel do professor no interior da escola básica. O que a pesquisa de Lelis (1996) apontou é que a maioria dos professores desenvolvia uma prática pedagógica instrumental, tecnicista, mas que havia um grupo minoritário que optava por uma prática diferente.

O CEE do estado do Rio de Janeiro introduziu, em 1980, novas disciplinas no currículo: disciplinas instrumentais, tais como Filosofia, Estatística etc. e disciplinas profissionalizantes, como, por exemplo, a alfabetização, denominada Fundamentos Psicolingüísticos da Comunicação e Expressão e Métodos e Técnicas de Alfabetização, que trabalhava em conjunto esses dois conteúdos.

> A temática da alfabetização vai sendo incorporada por intelectuais acadêmicos, propiciando uma crescente produção de teses, dissertações e artigos, além de se constituir como disciplina curricular – com a denominação aproximada de "Metodologia da Alfabetização", nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério – 2º Grau (HEM), nos de Pedagogia e, am alguns casos mais recentes e de maneira informal, nos de Letras (MORTATTI, 2000, p.256).

Assim, a disciplina referente à alfabetização surgiu no contexto de abertura política e de constatação dos problemas educacionais brasileiros, principalmente da formação de professores e do fracasso da alfabetização nas escolas. Era uma medida, entre tantas outras, para aumentar os estudos na área de alfabetização, enfocando as novas teorias que estavam sendo discutidas no Brasil. Nesse sentido, denunciavam-se as técnicas de ensino mecânicas como as cartilhas, as cópias, os ditados, e considerava-se que a criança e o professor devem ser sujeitos: a criança, sujeito de sua própria alfabetização, e o professor, porque seleciona os

conteúdos e é criador de atividades, a prática pedagógica recomendada era ativa e não mecanicista como costumava acontecer, as aulas não seriam expositivas, mas, sim, dialogadas. A disciplina unia os estudos lingüísticos às implicações pedagógicas na alfabetização, a preocupação central era que a aluna refletisse sobre os conhecimentos a serem transmitidos e a articulação deles com a escola básica. Mas, na realidade, nos cursos de Magistério, as mudanças foram surgindo lentamente, e as discussões, iniciadas na década de 1980, foram se efetivar, de um modo geral, na década de 1990.

Já o CEE de Minas Gerais autorizou o ensino de disciplinas como Estatística, Sociologia e Filosofia, na parte de formação especial, durante a década de 1970, mas a disciplina Métodos e Técnicas de Alfabetização só foi introduzida após 1985, o ano em que termina o recorte temporal desta pesquisa. Mas, no período de 1971 a 1985, em que a alfabetização compunha os conteúdos de Didática da Linguagem, as professoras dessa disciplina revelaram que a prática da maioria era mais de aulas expositivas e de preparação para as alunas aplicarem os métodos e as técnicas de alfabetização, pois isso era o que se ensinava na maioria das escolas de Educação Básica, e as formadoras optavam por não inovar o que era praticado nessas escolas.

O Parecer do CFE nº 349/72 apresentou orientações de estudos para cada tipo de habilitação prevista para o curso de Magistério. Conforme o currículo mínimo apresentado no Parecer do CFE nº 45/72, havia opções para habilitação específica no curso de Magistério, por exemplo: professores para Jardim de Infância e Maternal, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries etc. Para o curso com duração de quatro anos, as opções eram mais numerosas. Após o Parecer do CFE nº 349/72 fazer uma revisão das opções dispostas pelo Parecer do CFE nº 45/72, apresentou as orientações para cada uma dessas habilitações. Aqui, será apresentada a orientação para o professor de 1ª e 2ª séries, que é o professor alfabetizador, objeto de interesse desta pesquisa.

> O professorando que estiver habilitando para 1ª e 2ª séries centrará seus estudos na Orientação, Princípios e Métodos do Ensino de Leitura e Escrita. O domínio da leitura e o desenvolvimento do gosto por ler constituem, sem dúvida, os principais objetivos do professor das 1ª e 2ª séries. A falta de domínio dos mecanismos da leitura e escrita representa uma barreira para o alargamento dos horizontes da vida pessoal, habilitação profissional e integração social, constituindo um dos maiores entraves ao desenvolvimento de uma nação (Parecer do CFE, nº 349/72).

Nesse parágrafo, ficou evidente a concepção da época sobre o analfabeto: esse era visto como uma causa para o atraso do país, e, para que o país se desenvolvesse, a população precisava se alfabetizar, mas o Estado se isentava da responsabilidade com a condição do

analfabeto. Na sequência, o texto trata da importância da aprendizagem para além do domínio da leitura e da escrita, atingindo a compreensão do que se lê e se escreve. Para isso, o professor deveria dedicar-se muito aos estudos em sua formação, para ter condições de alfabetizar bem.

> É preciso ter presente, no que diz respeito à arte de ler, que não basta o domínio dos mecanismos da leitura, mas também a capacidade de ler com compreensão e a consolidação da aprendizagem: a aquisição do gosto pela leitura e o desenvolvimento do ato de ler. A forma como se processa a iniciação da criança na aprendizagem da leitura tem importância capital. Daí a seriedade com que o professorando terá de dedicar-se a estudos, observações, preparo e seleção dos métodos e processos usados para o ensino da leitura (Parecer CFE, nº 349/72).

Mas, conforme identificamos nas práticas das professoras entrevistadas, a formação de professoras no curso de Magistério era instrumental, priorizava a técnica, por isso, era difícil para as alfabetizadoras, quando começavam a atuar, ultrapassar os limites dos métodos que aprenderam em sua formação. As alfabetizadoras tinham uma má formação desde o ensino de 1º Grau até o curso de Magistério, pois, em todo o período de escolarização, não desenvolviam o gosto pela leitura. Esse é um fator que interfere muito na aprendizagem dos alfabetizandos, pois eles precisam conhecer, por meio da escola, principalmente, a importância da escrita e da leitura e o prazer que a leitura de um livro pode proporcionar.

A formação da professora primária preocupou-se com a dimensão técnica e se esqueceu da dimensão política da prática pedagógica e de considerar as dimensões concretas em que essa prática se realizava. A transformação dessa formação necessitava de uma fundamentação teórica consistente integrada à prática pedagógica, pois a fundamentação teórica é um meio para conhecer e transformar a realidade. Mas a teoria por si não transforma diretamente a realidade, só quando se torna prática na ação de quem assimilou essa teoria. A fundamentação teórica, orientada para a ação, seria muito apropriada à formação, se seguisse essa orientação:

> A fundamentação teórica não deve ser concebida como paradigma ao qual a ação deva se ajustar; ela deve se nutrir de prática e a ela servir, com o objetivo de dotar o professor de uma competência técnica que lhe garanta desenvolver uma ação eficiente (LELIS, 1996, p. 53).

Enfim, em uma análise mais geral sobre as disciplinas do curso de Magistério, pode-se entender que a disciplina Fundamentos da Educação deveria estar vinculada à Didática e às disciplinas da formação geral, para articular os conhecimentos da prática pedagógica à própria prática pedagógica. “O que ensinar deve articular-se ao como ensinar, para que ensinar e a quem ensinar, expressando a unidade entre conteúdos e recursos pedagógicos e didáticos”

(LELIS, 1996, p.53). Essa articulação poderia prover subsídios para um ensino mais significativo, pois, assim, as alunas estudariam determinados métodos e teorias de alfabetização, compreendendo seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e as concepções subjacentes, integrados aos estudos de como aplicar esses métodos na prática de sala de aula e à reflexão sobre a prática, o que daria possibilidades de melhorar o ensino nas classes de alfabetização.

A dimensão política da formação deveria penetrar todos os conteúdos e disciplinas, para proporcionar a formação política do educador. Saviani (1986) apresentou alguns objetivos que poderiam ser seguidos pelos cursos de formação de professores e alguns questionamentos para direcionar esses objetivos: o curso deveria "desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar" (SAVIANI, 1986, p.60); proporcionar uma fundamentação teórica adequada que permitisse uma ação coerente; uma instrumentalização técnica satisfatória que possibilitasse uma ação eficaz. Dever-se-ia questionar: "o que o educador precisa viver"; precisa compreender, saber e fazer.

A partir da identificação de que, no curso de Magistério, se valorizava "o que fazer" e "como fazer" e se esquecia de perguntas como "por que fazer isso" e "para que estou fazendo", pode-se concluir que o curso de Magistério voltava-se para uma prática não-reflexiva. Porém, como afirma Gonçalves e Pimenta (1990): "um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente" (GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p.129). Em um curso de formação, não se consegue criar uma situação de sala de aula dentro do curso, mas podem-se fazer simulações de situações escolares, aproximando as alunas da prática docente e teorizando sobre ela, lembrando-se de articular teoria e prática, fundamentos teóricos e procedimentos didáticos.

1.7 A década de 1980 e o curso de Magistério

Neste tópico, será apresentada a realidade do curso de magistério no final do período estudado nesta pesquisa, que compreende os anos de 1971 a 1985.O curso de magistério, que funcionou nos moldes da Lei nº 5692/71 de 1971 a 1996, teve dois momentos distintos: o primeiro, de ascensão, durante a década de 1970; o segundo, de decadência, já em meados da década de 1980 até a promulgação da LDB nº 9394/96 em 1996. Aqui, interessou analisar o

período de implantação do curso de magistério como uma habilitação profissional. Mas, como houve problemas com a profissionalização obrigatória e compulsória, estes problemas refletiram-se na formação do magistério, que era uma das habilitações de 2º Grau, portanto, o final do período estudado na pesquisa se caracterizou pelas mobilizações em prol das mudanças nesse curso.

As mobilizações dos educadores por melhorias na educação iniciaram em meados da década de 1970 e se intensificaram nos anos 1980. Segundo Saviani (1999), essas mobilizações se dividiam em dois movimentos com características distintas: o primeiro tinha uma preocupação com o significado social e político da educação por meio da busca da escola pública de qualidade. Era representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, como a ANPED (Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação), criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educacionais e Sociais) instituído em 1978 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. O segundo tipo de movimento tinha uma preocupação com o aspecto econômico-corporativo que, depois, foi evoluindo e incorporou preocupações econômicas - políticas e político-pedagógicas. Tinha um caráter reivindicativo efetivado, muitas vezes, por greves e pela representação dos movimentos sindicais, como a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação) e a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). As mobilizações em prol da educação, na década de1980, foram provocadas pela perspectiva adotada: a dialética, pela qual os educadores se fundamentaram para compreender e difundir que a educação não está dissociada dos acontecimentos políticos, econômicos e culturais.

> Destacam-se, assim, as finalidades sociais e políticas da escola não como auto – explicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas. Em relação a essas finalidades, os meios são questionados como um conjunto de normas e procedimentos técnicos e neutros a orientarem a ação, num posicionamento crítico explícito contra o tecnicismo herdado do ideário escolanovista, sistematizado e oficializado na Lei nº 5692/71 e identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964 (MORTATTI, 2000, p.258).

Na década de 1980, o meio acadêmico incorporou as novas teorias de outros países sobre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem, representados pela teoria construtivista de Jean Piaget e da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, que tiveram os primeiros resultados verificados no início da década de 1980. O estado de São Paulo saiu à frente e começou a capacitação de professores nesse novo pensamento educacional, já em Minas Gerais, e mais especificamente na cidade de Uberlândia, a influência aconteceu mais tarde, no início da década de 1990, mas, considerando a

experiência de São Paulo, os primeiros contatos com o pensamento construtivista aconteceram ainda no início da década de 1980.

Devido ao pensamento construtivista e à visão dialética, foram acontecendo mudanças nas concepções vigentes: abolição dos métodos de ensino, da perspectiva tecnicista e das receitas didático – pedagógicas; busca da autonomia pedagógica do professor; promoção de cursos aos professores para conhecerem as novas teorias sobre os processos de aprendizagem. Com isso, os debates sobre a formação de professoras aumentavam, mas, no curso de Magistério, a discussão acrescentava a questão das habilitações profissionais, pois o curso de Magistério era considerado um curso profissionalizante.

Enquanto, na educação, havia mobilizações por um ensino de qualidade e insatisfações com a Lei nº 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, no plano econômico e político, a população também estava insatisfeita, o governo perdeu a hegemonia e o equilíbrio da economia, que sofreu com a inflação cada vez mais alta ao longo da década de 1980. Nesse contexto, foi se fortalecendo a luta pela abertura política e, a busca por transformações na educação nacional, o que demandaria mudanças na legislação em vigor, o que foi se tornando possível com a abertura política após 1985 e a elaboração da constituição de 1988.

Mas, em 1975, o MEC começou a redimensionar a questão da profissionalização. O Parecer do CFE, nº 76/ 75, criou "habilitações básicas", que era uma formação genérica a ser completada nas empresas, só em 1982, foi promulgada a Lei nº 7044/82, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização de 2º grau. Na verdade, a profissionalização obrigatória foi revogada porque foi um fracasso. Saviani (1999) apresentou uma das causas para o fracasso: a nova revolução industrial (a microeletrônica) transferiu para as máquinas até as operações intelectuais específicas, acabando com a necessidade dos cursos profissionalizantes. Já as escolas técnicas federais tinham um maior potencial para atender a essas necessidades, pois articulavam qualificações intelectuais gerais ao trabalho produtivo. Nesse período, quem estudava na rede privada e nas escolas técnicas federais conseguia ingressar mais facilmente nas universidades, porque, nas escolas públicas, o 2º grau perdeu o caráter propedêutico e a profissionalização de qualidade.

O fracasso da profissionalização obrigatória se deveu a vários motivos. Encontram-se destacadas algumas razões em Germano (2005): a falta de investimento do Estado, pois a manutenção da escola profissionalizante era cara e o Estado gastou pouco; pouca exigência na formação, ao contrário de outros países capitalistas, que exigiam uma sólida formação matemática, de língua e ciências; a desatualização dos currículos escolares, que não eram

compatíveis com a realidade do setor, assim os alunos ingressavam no mercado de trabalho sem saber lidar com maquinários e procedimentos mais modernos; a demanda para a universidade não foi contida como era esperado pelo governo, pois as classes média e alta almejavam a formação universitária; a profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas públicas devido à falta de recursos; e o enfraquecimento da formação do magistério, que se transformou em uma mera habilitação de 2º grau.

O curso de Magistério, assim como as outras habilitações de 2º grau, não tinha o caráter propedêutico e nem profissionalizava bem, já que a situação era ainda mais complexa quando se tratava da profissionalização docente. Na década de 1980, os educadores e intelectuais lutavam por uma melhor formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau. Alguns educadores, ante a má formação do curso de magistério, queriam que fosse desenvolvida uma revitalização desse curso e a manutenção da formação do professor das séries iniciais no 2º grau, pois suspeitavam que passar a formação desse professor para o 3º grau não era garantia de qualidade, já que também se encontravam problemas nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, que não estavam habilitando, adequadamente, os professores para lecionar no magistério. Mas a maioria dos educadores lutava pela ampliação da formação:

> As recomendações do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que apontam, entre outros, que a docência é a identidade de todo profissional da educação; que a formação inicial deverá ser feita em nível superior, em cursos presenciais, cujos currículos deverão contemplar uma base comum nacional, e que teoria e prática constituem o núcleo articulador dessa formação (BRZEZINSKI, 1997, p.149).

A posição da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) era semelhante: a formação de docentes para atuar na educação básica deveria acontecer em nível superior, em cursos de licenciatura graduação plena, admitindo como formação mínima para o magistério da educação infantil e das quatro primeiras séries do 1º grau, a oferecida em nível médio, na modalidade normal referente à habilitação magistério.

Nesse período, a pauta da discussão, no meio educacional, era a superação da má formação da professora primária, que só foi modificada com a nova LDB em 1996. A LDB nº 9394/96, no artigo 62, estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ocorrer em curso superior, sendo que, para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, poderia ser admitida a formação em nível médio na modalidade normal. Com a lei estabelecendo a formação a nível superior, criou-se, pela própria lei, um novo lócus de formação: os ISE's (Institutos Superiores de Educação). Os ISE's foram criados para abrir possibilidades para a formação de profissionais da educação, e

se caracterizam por serem, prioritariamente, instituições de ensino, o que quer dizer que são distantes do diálogo entre os saberes produzidos pela pesquisa. Apesar da crítica à universidade, de que ela se distanciava da prática educacional, nas universidades, a pesquisa acontece e, nos ISE's, não necessariamente, pois são instituições de ensino por excelência. O problema da formação docente passou da questão da dualidade entre profissionalização técnica e formação propedêutica para a questão da qualidade da formação oferecida nos cursos superiores.

Conforme foi apresentado no tópico anterior, o curso de Magistério sofria uma precarização da formação, que se verificava desde a formação básica das alunas do magistério. Mas, no curso de Magistério, houve uma defasagem da formação decorrente da organização curricular e da pouca articulação do curso com a realidade da escola básica. Foram questionados vários aspectos do curso, que o levaram a ser criticado e repensado por educadores e pelos legisladores da nova LDB. Entre as propostas de solução para o curso de magistério, destacam-se dois polos diferentes: a de revitalização do curso, mantendo a formação no mesmo nível, e a de superação do curso, substituído por uma formação em nível superior; a segunda proposta foi a que predominou na nova LDB. Os problemas da formação no curso de magistério serão tratados de forma mais detalhada no próximo capítulo, principalmente, no que se refere à formação da professora alfabetizadora, por meio da investigação feita no ensino da disciplina Didática da Linguagem.

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA DIDÁTICA DA LINGUAGEM NO CURSO DE MAGISTÉRIO

A história da disciplina Didática da Linguagem faz parte da história da educação brasileira, sendo determinada pelas mudanças educacionais gerais. Nesse sentido, é importante entender as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa, para compreender o modelo de formação dos professores que iriam ensinar a língua materna nas escolas. Na história do ensino de Língua Portuguesa não é possível verificar transformações, mas, sim, algumas mudanças, umas mais significativas outras nem tanto. Transformações não são percebidas, pois, desde o princípio do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com a chegada dos jesuítas no período colonial, até os dias atuais, nunca foi percebido, nas escolas brasileiras, de uma forma geral, um ensino que abrangesse, ao mesmo tempo, as dimensões gramaticais, literárias e históricas da língua, apesar de haver esse direcionamento na LDB nº 4024/61. Pode-se assegurar que houve períodos em que a integração dessas três dimensões era mais valorizada do que em outros, enquanto, em outros períodos, prevalecia uma dessas dimensões sobre as outras.

Sempre se verificaram mudanças nos métodos e nas metodologias de ensino, para atender a diferentes objetivos que acompanhavam as mudanças no plano político. Entendendo transformação como o movimento realizado para trocar um modelo adotado por outro totalmente diferente, e mudança, pela simples substituição de um modelo por outro semelhante e que tenha os mesmos ideais, pode-se afirmar que, na história brasileira, não se perceberam transformações no ensino de Língua Portuguesa e na educação de uma forma geral, o que ocorreu foram várias mudanças na estrutura política – a cada mudança política, mantinha-se a estrutura econômica, que objetivava manter a hegemonia da classe dominante -, que se refletiram em mudanças no modelo educacional, substituindo modelos que intencionavam consolidar a hegemonia da classe dominante entre a população, por outros com o mesmo ideal.

O conhecimento era tratado como o elemento que solucionaria todos os problemas da nação. Desviava-se a atenção da população das causas sociais e econômicas dos problemas brasileiros, o analfabetismo era considerado a causa do atraso do país ante o desenvolvimento capitalista pelo mundo. De fato, um país com baixos índices educacionais não alcança um bom índice de desenvolvimento social, mas a escolarização de toda a população não garante

melhores condições de vida, se não for acompanhada da melhoria das condições sociais e econômicas, pois educação e economia devem ser pensadas dialeticamente. No Brasil, acontecia o discurso do desenvolvimento educacional, mas a distribuição de renda foi se tornando mais desigual a cada ano, sobretudo na década de 1970.

O tratamento dado à Língua Portuguesa era baseado na necessidade de comunicação. O conhecimento lingüístico, segundo as orientações legais, não necessitaria da consciência crítica da historicidade e do papel da disciplina no contexto social. Para conhecer a língua materna, era necessário apenas conhecer o código escrito, sem necessidade de conhecer a história da Língua Portuguesa, as mudanças por que passou durante os anos, os seus usos em todas as regiões do país, o que constitui a variação lingüística. Como o conhecimento científico era, e ainda é, o conhecimento legítimo, a linguagem culta era sobreposta à linguagem coloquial, o que dificultava a permanência de alunos nas escolas, pois a maioria vivia em regiões pobres onde prevalecia o senso comum e a linguagem informal. Para não causar estranheza a esses alunos, seria necessário um processo gradual de inserção no mundo letrado, da linguagem culta e do conhecimento científico e escolar. Muitas alunas ingressavam no curso de Magistério sem saber usar a linguagem culta, conforme foi revelado nos depoimentos para esta pesquisa.

Portanto, a Língua Portuguesa era considerada um instrumento de comunicação por excelência, o que não está incorreto, o problema está na ênfase em comunicar e expressar ideias em um período em que não havia liberdade de expressão, como também no esquecimento da interlocução, pois só assim seria possível comunicar-se com alguém e compreender o que o outro lhe havia comunicado, sem uma conversação sobre as ideias comunicadas. De acordo com Geraldi (1984), essa concepção de linguagem como um instrumento de comunicação vê a língua como código capaz de transmitir uma mensagem a um receptor, mas o autor defende outra concepção: a da linguagem como forma de interação, pois é mais do que a comunicação de ideias, ela é um lugar em que se constituem as relações sociais, e os falantes se tornam sujeitos, por isso, a produção da linguagem ocorre pela interlocução, assim, o ensino também deve acontecer pela interlocução.

A ênfase na boa comunicação era muito intensa, tanto que foi possível encontrar, por várias vezes, no depoimento da professora Oliveira, como, por exemplo: “eu me avalio com uma boa comunicação. Comunicar bem. É muito importante isso aí. Comunicar bem.” (OLIVEIRA, 2008). Este trecho é a resposta para a pergunta: como a professora avalia, nos dias atuais, o trabalho que desempenhou no curso de Magistério? A resposta segue a mesma visão encontrada naquele período: de que era uma boa professora, porque sabia se comunicar

bem. A professora Oliveira relatou sua visão sobre a Língua Portuguesa, que é a da importância de conhecer a língua para ser capaz de cursar outras disciplinas.

> A Língua Portuguesa é a base! De todas. Porque, para o aluno, por exemplo, saber interpretar Matemática, ele precisa saber ler. Saber interpretar. Para ele, por exemplo, conhecer um texto de Geografia, ele tem que saber ler, ele tem que saber interpretar o texto de Geografia (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira também relatou a importância do professor que ministra a disciplina Didática da Linguagem ser interessado em buscar novidades, pois, para ministrar essa disciplina, é necessário ter muitos conhecimentos: "então você tem que ter esses conhecimentos sim, por isso, é um pouco pesada. Você tem que ter quase todos os conhecimentos" (OLIVEIRA, 2008). A professora Oliveira declarou várias vezes que se considerava uma pessoa interessada em aprender o novo e que, por isso, era a pessoa certa para ministrar a disciplina: "eu acho que eu dava certo pra coisa. Por quê? Porque eu sou muito de pesquisar, de trabalhar, de procurar, de conhecer o novo. Eu nunca fui assim...atrasada. De jeito nenhum. Eu sempre conheci o novo, o moderno, para trabalhar em cima disso" (OLIVEIRA, 2008).

A professora Oliveira tinha a concepção de que buscar as "novidades" na área do ensino de Língua Portuguesa lhe garantia uma boa atuação. Mas é importante salientar que, pela narrativa da professora, pode-se perceber que o objetivo das pesquisas era a descoberta de novos procedimentos metodológicos e de modelos de materiais pedagógicos que pudessem ser confeccionados com as alunas do Magistério. Os objetivos dessas pesquisas eram direcionados pela concepção tecnicista, que se revela na necessidade da professora de encontrar modelos e sugestões de procedimentos metodológicos para suas alunas aplicarem no estágio e com seus futuros alunos. Apesar de a professora Oliveira ter relatado que buscava novas formas de ensino, na década de 1970, não houve inovações nos métodos de ensino, somente em algumas metodologias. Os métodos de alfabetização estudados continuavam os mesmos que eram utilizados por alfabetizadoras e encontrados em cartilhas há várias décadas no Brasil.

No curso de Magistério, a área de Língua Portuguesa manteve as mesmas características que adquiriu nos outros níveis de ensino. No entanto, aqui, o objeto de estudo não é a Língua Portuguesa como educação geral estudada somente no primeiro ano do curso, mas, sim, a disciplina Didática da Linguagem, que era estudada no segundo e terceiro anos e tinha os conteúdos específicos para as professoras de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries e para as alfabetizadoras. Por meio do ensino de Didática da Linguagem, pode-se perceber a

importância dessa disciplina para formar alfabetizadoras conforme os ideais políticos do período, que consideravam a formação técnica como um meio para consolidar a hegemonia.

A investigação da disciplina Didática da Linguagem evidenciou, por meio dos diários e grades curriculares, que havia mudanças frequentes de denominação das disciplinas e da distribuição da sua carga horária, o que era possível devido à abertura concedida aos Conselhos Estaduais de Educação e às instituições de ensino pela Lei nº 5692/71, para que definissem a parte diversificada do currículo. Como as metodologias de ensino e as didáticas compunham a parte diversificada, foi encontrada uma variação de denominação para a disciplina que se referia à área de alfabetização e Língua Portuguesa.

O arquivo pesquisado, na Escola Estadual Uberlândia, não está completo com os diários dos anos de 1972 a 1975 e também não há as grades curriculares dos anos de 1972 e de 1981 a 1985. Foi possível verificar que, nos anos de 1972 a 1979, não havia uma disciplina específica com a denominação Alfabetização ou Língua Portuguesa. Esse conteúdo era ministrado na Didática, então, denominada Didática Teórica e Prática, que abrangia vários conteúdos: Didática de Estudos Sociais, de Ciências e de Comunicação e Expressão. Pelo diário de 1979, constatou-se que a disciplina foi dividida em três partes, e o conteúdo de Comunicação e Expressão era ministrado no segundo semestre. Na entrevista com Oliveira, foi esclarecido que, no 1º e no 2º ano, havia a parte de estudos teóricos da didática e, no 3º ano, era quase exclusivamente direcionado ao Estágio Supervisionado: "no 2º ano também tinha Metodologia da Língua Portuguesa, eram menos aulas. (...) No 3º ano já era mais a prática. Então, as meninas já estavam caminhando para o estágio, para dar aula" (OLIVEIRA, 2008). No ano de 1980, houve a maior mudança: o desmembramento das didáticas. A Didática de Estudos Sociais e de Ciências foi separada da Didática de Comunicação e Expressão, que era ministrada no 2º ano.

A Didática da Comunicação e Expressão representa a importância que a área de Língua Portuguesa foi adquirindo no curso de Magistério, a ponto de ser ministrada sozinha, separada das outras disciplinas. Com isso, foi possível aumentar a carga horária da Didática da Comunicação e Expressão, que, no ano de 1979, tinha aulas ministradas apenas no quarto bimestre e em parte do terceiro, perfazendo um total de quarenta e quatro aulas no terceiro bimestre, pois o mês de Agosto foi destinado ao conteúdo de Ciências, assim, a metade das quarenta e quatro aulas foi de Ciências e a outra metade de Didática da Comunicação e Expressão. No quarto bimestre, foram quarenta e duas aulas de Comunicação e Expressão, o que soma uma quantidade de pouco mais de sessenta aulas, já em 1980, a carga horária equivalia a noventa horas aula anuais.

Com o aumento da carga horária, o ensino ficou mais específico, abrangeram-se os temas estudados e proporcionou-se o seu aprofundamento. Por isso, os diários de 1980 foram muito importantes para este estudo, pois possibilitaram aprofundar mais a pesquisa por meio da busca de detalhes do ensino não revelados por outros documentos. Nas escolas privadas, pelos poucos diários encontrados, existia a denominação Didática da Linguagem para a disciplina que se refere aos conteúdos de Alfabetização e Língua Portuguesa e, na Escola Estadual Uberlândia, encontrou-se a denominação Didática da Comunicação e Expressão. A opção por utilizar, nesta pesquisa, a denominação Didática da Linguagem é simplesmente um critério de padronização da nomenclatura, pois havia muitas mudanças de nomenclatura, e o que interessa aqui é muito mais a formação de alfabetizadoras do que o nome da disciplina em que se estudavam os conteúdos de alfabetização.

2.1 Conteúdos curriculares

O tratamento dado ao conhecimento escolar em geral, ou, especificamente, de Didática da Linguagem, resulta de sua historicidade e de sua inserção em uma dada realidade econômica, política e cultural. Conforme a realidade brasileira, no período entre 1971 e 1985, encontram-se o conhecimento escolar e as disciplinas escolares como fortes mecanismos de dominação, pois foram instrumentos para produzir e reproduzir ideologias da classe dominante, bem como para a conformação social das massas.

Os conteúdos curriculares resultam do tratamento dado ao conhecimento escolar. Nesse período, havia uma vasta legislação que era muito prescritiva, os professores, muitas vezes, se encontravam conformados com a situação social, mas ainda havia a resistência docente, mesmo que em menor proporção, que acontecia principalmente com os professores universitários, pois como afirmam Gramsci (1978 e 1979) e Apple (1989): a hegemonia é sempre contestada. Os conteúdos curriculares não são produto de uma relação pacífica de imposição e aceitação. Mesmo que sejam "aceitos" – transcritos nas escolas –, há um processo de conflito entre grupos opositores que possuem interesses divergentes. Dessa forma, é preciso ver relacionalmente "o conhecimento escolar como oriundo de conflitos ideológicos e econômicos que se acham tanto 'fora' como 'dentro' da educação" (APPLE, 1982, p.55).

O conhecimento transmitido nas escolas não representa todos os grupos sociais, pelo contrário, o conhecimento hegemônico se origina na classe dominante e configura os interesses dessa classe. Como demonstrou Apple (1982), "nem todas as visões de grupos são representadas nem se respondem a todos os significados dos grupos" (APPLE, 1982, p.73). O currículo é uma composição ideológica, Apple (1982) deixa claro que o conhecimento manisfesto e oculto – seleção, organização e avaliação de conteúdos – é seleção de valor, que deve ser problematizada examinando as ideologias existentes por trás dele.

As professoras do curso de Magistério não tinham muita opção para escolher os conteúdos curriculares, pois predominavam interesses e relações de poder na seleção dos conhecimentos. Muitos dos conteúdos não eram pesquisados pelas professoras, eram sugeridos no Programa de Ensino de Comunicação e Expressão no 1º Grau em Minas Gerais. Esse documento era uma espécie de manual de orientação, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sob as determinações da legislação federal, que deveria fundamentar o planejamento de ensino das professoras e ser estudado com as alunas. Assim, por meio da imposição dos conteúdos disciplinares do Programa de Ensino e também por outras características já citadas, o currículo possuía uma função ideológica. "O corpo do conhecimento escolar – o que é incluído e o que se exclui, o que tem importância e o que não tem importância – também serve, em geral, a uma finalidade ideológica" (APPLE, 1982, p.89). Portanto, a contestação à hegemonia não acontecia no curso de Magistério como um todo, conforme os depoimentos das professoras que atuaram nesse curso. As professoras daquele período tinham um programa de ensino que direcionava, ou até mesmo estabelecia os conteúdos que deveriam ser estudados.

Nos diários das professoras, foi possível encontrar o Programa de Ensino de Comunicação e Expressão na bibliografia e como conteúdos estudados nas aulas. No diário da professora Oliveira, de 1980, houve aulas nos dias 11 e 13 de Março com tema "Introdução do estudo do Programa de Comunicação e Expressão", e, nos objetivos gerais para o ano letivo, constam dois itens para o estudo do Programa: "Conhecer os objetivos do Programa de Ensino de Comunicação e Expressão no 1º Grau em Minas Gerais" e "Conhecer as atividades sugeridas pelo Programa de Comunicação e Expressão". No diário de 1979 o estudo do Programa também fazia parte das metas gerais da disciplina, constando o seguinte objetivo: "Familiarizar com o Programa Oficial de Ensino de Comunicação e Expressão". Como até o ano de 1979 a área de Língua Portuguesa estava incluída na disciplina Didática Teórica e Prática, não só a Língua Portuguesa era fundamentada no Programa de Ensino, mas as áreas de Estudos Sociais e Ciências, que também constituíam essa disciplina, eram fundamentadas

em seus respectivos programas de ensino. Portanto, havia um programa de ensino para cada área de estudo, muito utilizado pela professora de Didática Teórica e Prática no ano de 1979, sendo que as aulas, nesse ano, foram quase todas destinadas à análise dos programas de ensino.

No depoimento da professora Oliveira, também pode se perceber a importância do Programa para direcionar as professoras com relação ao que deveria ser ensinado. Ao perguntar-lhe se o Programa trazia as orientações para o ensino, a professora respondeu que sim: "lógico, as sugestões" (OLIVEIRA, 2008). E quando questionada sobre qual o uso que fez do Programa, respondeu que o planejamento de ensino era fundamentado nas orientações do Programa:

> Você fazia o planejamento, no começo do ano, você reunia, se tinha mais professores reunia todos, se não, você fazia o planejamento e apresentava para a supervisora (...) você tinha de conhecê-lo. Você tinha que partir dali, dali você montava suas aulas. Aquilo ali era para fazer o planejamento (OLIVEIRA, 2008).

As professoras Faria e Souza também utilizavam o Programa em suas aulas, e Faria ainda recorda que o Programa era muito estudado nos cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino: "conheci muito, nós discutíamos muito em cima dele, trabalhava, tinha muito curso, na época era Delegacia de Ensino. A Delegacia de Ensino programa muito curso para nós" (FARIA, 2008).

O Programa de Ensino de Comunicação e Expressão no 1º Grau era um instrumento utilizado pelas políticas educacionais para auxiliar na construção da hegemonia do bloco militar. Como afirma Apple (1982): "a hegemonia é produzida e reproduzida pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto" (APPLE, 1982, p.125). Ainda de acordo com Apple (1982), a seleção do conhecimento manifesto faz com que alguns significados e práticas sejam escolhidos e outros excluídos ou reinterpretados. Portanto, pode-se afirmar que o Programa de Ensino de Comunicação e Expressão representa ideologias e o pensamento de um setor da sociedade. Não é um documento neutro, há interesses do grupo dominante subjacentes aos seus pressupostos.

Os conteúdos curriculares trabalhados na Didática da Linguagem se referiam, basicamente, a estudos de métodos de alfabetização e técnicas para aplicação desses métodos. Analisando os diários, foi possível verificar que as professoras estabeleciam os conteúdos programáticos da seguinte maneira: uma introdução ao estudo da Comunicação e Expressão, abrangendo os fundamentos lingüísticos e psicológicos da área da linguagem e os fatos que interferem e favorecem a comunicação; estudo sobre a linguagem oral; a alfabetização, item

em que se destaca o conteúdo sobre o estágio preparatório para a leitura e para a escrita. Isso evidencia que, nesse período, a formação de professores preparava as futuras alfabetizadoras de acordo com a concepção de prontidão, que se refere à aquisição de algumas habilidades básicas, principalmente de coordenação motora e desenvolvimento da memória e percepção visual e auditiva, sendo que a falta de prontidão era considerada um fator que interfere no processo de alfabetização. Na seqüência, estudava-se o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, desde o estágio inicial da aprendizagem até o desenvolvimento, que abrangia a escolha dos métodos de ensino da leitura e os diferentes tipos de leitura; estágios da aprendizagem da escrita e os fundamentos pedagógicos, psicológicos, lingüísticos e fisiológicos da aprendizagem; ortografia, com o diagnóstico e correção dos erros ortográficos, e a produção de uma composição, como era chamada a redação na época, com o estudo sobre as formas e fases de uma composição e os tipos de correção.

A seleção dos conteúdos estudados e as práticas pedagógicas das professoras do Magistério dizem muito a respeito do controle sobre os conteúdos curriculares e da relação entre ideologia e currículo. No depoimento de Oliveira (2008), ficou bem claro o controle sobre a seleção dos conhecimentos por meio da ação da supervisora escolar, que fiscalizava os diários das professoras do Magistério. Segundo Apple,

> Os modos pelos quais se distribui o conhecimento nas salas de aula e as práticas comuns de professores e estudantes podem esclarecer as conexões entre a vida escolar e as estruturas de ideologia, poder e recursos econômicos de que as escolas fazem parte (APPLE, 1982, p.79).

Nesse sentido, as falas das professoras formadoras completaram a análise documental, pois revelaram conteúdos trabalhados na disciplina, que, em alguns casos, não estavam explicitamente descritos nos diários, além de confirmar a importância atribuída ao ensino desses conteúdos naquele período.

Pelos depoimentos das professoras formadoras, pode-se perceber que os conteúdos sobre leitura e escrita se constituíam nos estudos dos métodos de alfabetização. Tanto o conteúdo de leitura quanto o de escrita tinham como principal objetivo o conhecimento dos métodos que poderiam ser utilizados para ensinar o aluno a ler e escrever. Ao ser questionada sobre algumas aulas do diário, sobre o período preparatório de leitura, Oliveira respondeu que esse período "era a alfabetização. Era os métodos de alfabetização" (OLIVEIRA, 2008). Podemos constatar que o estudo sobre alfabetização se transformou no estudo dos métodos de alfabetização.

Os conteúdos sobre a escrita priorizavam o estágio preparatório para a escrita e os métodos de alfabetização. Naquele período, havia a concepção de que a criança deveria desenvolver algumas habilidades, principalmente de coordenação motora, para ser considerada "pronta" para se alfabetizar, por isso, as alunas do Magistério aprendiam muitos exercícios para ensinar as crianças nessa etapa de preparação para a alfabetização. A professora Faria demonstrou, em seu depoimento, a importância do período preparatório, pois era considerado a introdução da criança na vida escolar e no mundo da escrita.

> Hoje nós não falamos mais período preparatório, não tem, não precisa, porque hoje tem a educação infantil, a criança desde dois anos ou mesmo antes, vou te dar só um exemplo: aqui nós temos berçário e o nosso berçário tem projeto pedagógico. Mas como? Bebê? Tem! Eles tem um projeto pedagógico, mas antigamente não tinha isso, a criança saía de casa com sete anos e ia para a escola sem saber nada. Era muito difícil a criança que já tinha algum conhecimento. Ela chegava lá, não sabia o que era esquerda e direita, em cima e embaixo, do lado, alto e baixo. Então, nós tínhamos o programa do período preparatório, quando nós íamos dar todos esses conceitos. E nesses conceitos tinha: colorir, recortar, pregar, amassar (FARIA, 2008).

Mesmo que fosse oferecido às crianças o contato com a escrita por meio de livros e portadores de textos, acreditava-se que, para grafar, a criança precisaria treinar o desenho das letras para depois conseguir escrevê-las corretamente. Assim, era muito comum, e hoje ainda é muito comum, encontrar atividades para a criança cobrir pontilhados. As alfabetizadoras desenhavam linhas retas e de várias formas geométricas e as letras do alfabeto somente pontilhadas para que a criança pudesse cobrir os pontilhados e descobrir a forma correta das letras, nesse movimento de cobrir pontilhados, a criança desenvolvia a coordenação motora e aprendia o formato das letras.

> A criança já chegava, período preparatório tinha todos aqueles pontilhados, porque no período preparatório tinha que cobrir pontinhos. Nos pontinhos, fazia o movimento da mão: cortar, rasgar, amassar. Era mesmo preparando para a letra cursiva e, quando se passava no caderno dela, o nome dela e as palavras já vinham com a letra cursiva (FARIA, 2008).

É interessante observar que, naquele período, acreditava-se que a criança deveria aprender diretamente a letra cursiva sem passar antes pela letra de imprensa. Devido à letra de imprensa ter a grafia mais fácil, acreditava-se que, se a criança aprendesse a grafar a letra de imprensa e, depois, tivesse que aprender a letra cursiva, ela teria muita dificuldade, por isso, já se ensinava a letra cursiva logo no início da alfabetização.

> E essas letras cursivas tinham que seguir o método, porque toda cartilha há um tempo atrás, no manual do professor tinha o alfabeto e o tipo de letra que se usava ali, tanto maiúscula quanto minúscula. Portanto, nós já entrávamos direto na letra cursiva, lá pela terceira ou quarta série mais ou menos, o aluno, dentro da Língua Portuguesa, ia conhecer o que é letra de imprensa, o que é letra manuscrita. Por quê? Porque ele já ia ter contato com os livros. Se você falar: mas na cartilha não tinha? Tinha. Para a criança era muito complicado porque se escrevia cursivo no quadro – eu ensinava as meninas a dividirem o quadro ao meio -, de um lado eu colocava a lição da cartilha com a letra que estava na cartilha: letra de imprensa e, do outro lado, eu punha a mesma lição com a letra cursiva para a criança ir vendo como é que se faz. E à medida que ia acontecendo isso, se eu estava ensinando a- e- i- o- u, eu fazia a cursiva e a de imprensa para a criança ver a diferença das duas (FARIA, 2008).

A professora Faria demonstrou que era complicado para a criança, pois ela via a letra de imprensa na cartilha, mas, na hora de escrever, ela precisava usar a letra cursiva. Assim, a alfabetizadora tinha de usar o quadro negro para apresentar as duas formas de escrita, para que a criança pudesse conhecê-las e saber que poderia utilizar somente a cursiva.

Pelos depoimentos das três professoras, foi revelado que o contato com a escrita acontecia prioritariamente pelas cartilhas e livros didáticos, mas que também já se estavam introduzindo outros materiais escritos nas turmas de alfabetização. Apesar de perceber essa tendência nas falas das três formadoras, Souza deixou mais claro como isso era orientado às alunas do Magistério.

> Nós passávamos as orientações e elas levavam todas as cartilhas, todos os livros didáticos possíveis que nós conseguíamos e naquela época nós já levávamos o jornal, já levava revistas, tinha aquela revista Seleções e nós levávamos muito aqueles livros das Seleções porque tinha muito texto, muita coisa para se ler, ali se juntava em grupo – porque eu trabalhei à noite – e ela iam fazendo a seleção e preparando a aula, depois na hora que apresentava a aula para o professor, fazia-se as intervenções (SOUZA, 2008).

Após estudarem o período preparatório e a fase de alfabetização, as alunas do Magistério também eram instruídas sobre como trabalhar gramática e ortografia com as crianças, que era a fase de continuação do processo de alfabetização. Naquela época, os alunos de todos os níveis de ensino eram muito cobrados quanto aos conhecimentos gramaticais, inclusive, estudavam mais gramática do que produção de textos e literatura e, muitas vezes, os textos lidos eram usados para fazer exercícios sobre a estrutura gramatical das palavras contidas no texto. Todas as professoras entrevistadas relataram que tinham de trabalhar muito os conteúdos gramaticais com as alunas do Magistério, inclusive, exigindo delas o uso correto da gramática. Nesse ponto, a professora Oliveira pode ser considerada a mais rigorosa entre as entrevistadas. Mas, quando questionadas sobre o conteúdo que ensinavam para as alunas trabalharem gramática com as crianças, encontram-se semelhanças em todas as falas. Souza (2008) foi bem enfática quanto ao conteúdo trabalhado:

> Nessa época, era gramática mesmo! Nós tínhamos uma gramática, tinha um livro da Magda Soares que era o mais usado na época e ele era gramática pura, ele trabalhava com base na gramática mesmo. Eram os adjetivos, até com listas de adjetivos, listas de substantivos, bem pura no sentido de gramática. Depois, quando entrou o método estrutural da Iêda Dias, começou a mudar isso, começou a entrar na estrutura, depois começou a entrar no significado do texto, aí começou a ter uma evolução no ensino de gramática de 1ª a 4ª série. Mas na época que eu trabalhei com Magistério, quando eu comecei, se usava até decorar os verbos (SOUZA, 2008).

Assim como Souza (2008), Faria (2008) enfatizou que os textos eram usados para aprender gramática:

> Como nós formávamos só para as quatro primeiras séries, nós trabalhávamos redação, como fazer uma redação desde as primeiras fase da criança, todo o crescimento dentro da redação e outra coisa: como que uma criança deveria escrever. Por quê? Nós ensinávamos plural, adjetivo, nós ensinávamos tudo isso como matéria. Era matéria. Depois ia ver como que estava isso aí dentro da redação. Porque tinha os exercícios de passar para o plural, separação de sílabas, isso era exercício estanque que nós trabalhávamos com a criança. Depois, a criança fazia uma redação e na redação nós íamos ver se separou a sílaba direito, se fez uma concordância correta e ela estava sabendo da correção. Conjugação de verbos: antigamente, nesse tempo, as meninas aprendiam a conjugar verbo porque elas ensinavam para as crianças e cobravam isso delas. A criança tinha que saber conjugar verbo. Não era como hoje, que é na conversa, na escrita, através do computador, etc, a criança vai aprendendo. Antigamente, não, se ensinava tudo isso estanque: plural, coletivo, todos os conteúdos programáticos da Língua Portuguesa (FARIA, 2008).

No período entre 1971 e 1985, de uma maneira geral, a gramática era um conteúdo esvaziado em si mesmo, e os textos perdiam o sentido por causa da gramática. Tão importante quanto conhecer a gramática era saber grafar as palavras corretamente. A grafia, a letra "bonita" – bem legível – era muito cobrada das alunas, e elas eram orientadas a cobrar de seus alunos a escrita correta e esteticamente bonita:

> Nós pedíamos muito em razão até do momento político, da implantação da Lei nº 5692/71, que fosse feita aquela letra perfeita, aquela letra bem feita, que tivesse o caderno de caligrafia, que fosse feita a caligrafia, e nós exigíamos muito das meninas que tivessem uma letra muito boa, o que aliás eu não tenho. Eu me lembro que eu ainda brincava: não copiem a minha letra! Façam a de vocês. (...) Cobravam e faziam caligrafia. A grafia em si tinha que ser perfeita. O grafar as palavras corretamente era a base de tudo. Fazia aqueles treinos ortográficos longos que eram o que nós víamos nas escolas, porque, quando nós colocávamos as meninas em campo, nós também íamos no campo ver o que estava acontecendo. Em geral, o diretor dizia: olha, a professora tal é excelente, pega o plano dela. Então, todos os dias nós tínhamos treino ortográfico, que era várias palavras para copiar duas, três vezes cada uma. Quando eu me lembro disso, me dá até uma dor no peito (SOUZA, 2008).

A professora Faria também relembrou a questão dos treinos ortográficos, que eram atividades realizadas periodicamente pelas crianças para eliminar os erros de grafia, pois os

erros não eram vistos como uma parte do aprendizado da criança, eram considerados como um aspecto negativo e uma deficiência na aprendizagem:

> A ortografia, na época, tinha correção mesmo! Como era? Dava-se o ditado que se trabalhava, por exemplo, palavras auditivas, com dificuldades auditivas, dificuldade visual, que hoje não se fala isso. Se você perguntar para os professores hoje, quais da seguinte forma: ditado. (...) Se dava ditado quase todos os dias. Esse ditado era categoricamente corrigido todos os dias. Fazia-se a correção? Fazia. A criança errou, tinha aquela velha discussão que hoje eu também discuto muito isso: marcava os erro e punha a criança para treinar. Isso hoje não se faz mais, mas naquele tempo fazia. Era errado? Hoje eu creio que não se precise mais daquilo, esse é um ponto que eu discutiria bastante, mas isso é o que se fazia na época, todas as escolas faziam isso. Essa correção ortográfica era dessa forma. Errou? Vamos treinar! Treinou? Vamos ditar novamente para ver se tirou o erro. Pronto? Agora nós vamos fazer uma redação ou uma composição (FARIA, 2008).

Pelos depoimentos de Souza (2008) e Faria (2008), percebe-se que ambas não concordam com essa prática nos dias atuais, Faria (2008) explicou que adotava esses procedimentos porque era comum na época e que, por isso, não se arrepende. Souza (2008) se sente angustiada ao lembrar que incentivava tal prática. Os ditados de palavras, os treinos ortográficos e as correções de erros são muito repudiadas atualmente, pois já se reconhece que o treino ortográfico não garante que a criança aprenda a escrever as palavras corretamente, além de ser muito cansativo e pode deixar a criança desmotivada a escrever. A ortografia e a gramática geral devem ser trabalhadas articuladas aos demais conteúdos de Língua portuguesa para adquirir sentido para os alunos. O problema do ensino de ortografia estava na prioridade que era dada a esse conteúdo, pois o ensino de ortografia era e continua sendo muito importante para as crianças aprenderem a escrita e a pronúncia corretas das palavras, mas não pode ser reducionista como na visão daquela época.

Quanto aos conteúdos sobre linguagem oral, os estudos se fundamentavam nos métodos de alfabetização e as formadoras consideram indispensável a alfabetizadora conhecer esses métodos, conforme o depoimento de Oliveira (2008)

> Como eu trabalhei muito com a pré-escola, com a alfabetização, isso ajuda e muito, porque além da teoria você tem a prática. Então essa linguagem oral é muito importante para você saber, para trabalhar a linguagem oral desde o início da 1ª série, você tem que saber os métodos de alfabetização. Porque, como que uma professora vai dar aula sem conhecer esses... porque ela vai trabalhar com as primeiras séries, a linguagem oral deles, sem conhecer? Porque... eu sei de professora hoje, você fala assim: você trabalha na pré-escola? Trabalho. Qual método que você aplica? Uai, como? O que você está perguntando? Ela não conhece nem o método que ela está trabalhando. Então eu trabalhava muito isso com as meninas. E como que eu trabalhava a linguagem oral? Era a linguagem mesmo, falando corretamente. E elas tinham de falar. E bem falado. Como se elas tivessem alfabetizando (OLIVEIRA, 2008).

Na concepção de Oliveira (2008), não é possível alfabetizar sem adotar um método de alfabetização. E, para a linguagem oral, não é necessário apenas conhecer o método, é preciso saber "falar bem", o que quer dizer falar corretamente as palavras, com uma boa entonação de voz, com boa postura, sem inibição para falar em público e com educação para esperar a vez de falar, saber ouvir as colegas. Todas essas instruções eram repassadas às alunas em sala de aula, tanto que, no depoimento de Oliveira, foi muito enfatizado que a futura alfabetizadora deveria aprender a ter postura corporal, estando sempre de cabeça erguida, as alunas que se portavam de cabeça baixa e retraídas eram corrigidas.

> Eu desenvolvia muito a linguagem oral nelas nesse sentido. E elas melhoravam a linguagem oral delas. Elas iam conversando, elas iam falando: (...) vamos ouvir agora a colega. Fala! E aí a colega falava. Vamos ouvir agora essa colega. Tinha menina que era assim. Aí de repente: não! Fala bonito! Você vai ser professora! (OLIVEIRA, 2008).

Para além da cobrança das alunas do Magistério aprimorar a linguagem oral delas mesmas, era exigido que também aprendessem como desenvolver a linguagem oral das crianças. Nessa etapa, não se estudavam somente os métodos de alfabetização para desenvolver a linguagem oral aliada à leitura, usava-se muito de poesias para trabalhar a linguagem oral, conforme se verificou pelos depoimentos das professoras Faria e Souza. A professora Souza relatou que trabalhava a linguagem oral da seguinte forma:

> Muito com a poesia. Utilizando de poesia. Era uma época, que aliás, se decorava poesia, declamava, nós orientávamos para colocar fundo musical quando fosse trabalhar com poesia. Usava muito o Casimiro de Abreu e um outro autor que eu me esqueci o nome, mas usávamos muito o Casimiro de Abreu: "Meus oito anos" e outras. Isso nós trabalhávamos com elas para que, posteriormente, elas trabalhassem com os alunos. Os próprios livros didáticos da época eram bem carregados de poesias. Depois evoluiu um pouco isso aí, porque com o surgimento da Iêda Dias, não sei se está dentro, acho que está porque em 1985, 1979, 1980, por aí, surgiu a Iêda Dias com o método estrutural. Aí se começou a trabalhar a linguagem oral na estrutura verbal. Vinha muito no livro dela: "O menino azul", "Bolhas de sabão" e outros livros, vinha muito as estruturas, mais ou menos assim: "O menino saiu lá fora" e "Os meninos saíram lá fora" e assim ia: complete, leia e releia, trabalhava-se muito nesse sentido também (SOUZA, 2008).

Dessa forma, não se pode dizer que, no período pesquisado, as crianças que estavam se alfabetizando e as futuras alfabetizadoras, que cursavam o Magistério, só tinham contato com métodos de alfabetização e atividades de treinos de escrita. A poesia era utilizada em sala de aula, assim como outros materiais que já foram mencionados, por exemplo: jornais e revistas. Mas o problema está na forma como eram utilizadas as poesias, pois não raro, a leitura deixava de ser prazerosa, com finalidades culturais e recreativas, para ser uma atividade repetitiva para a criança assim como as outras atividades. As poesias e outros textos

tinham que ser memorizados, recitados, repetidos quantas vezes fossem necessárias a fim de desenvolver a linguagem oral, sem explorar os textos como formas de manifestação artística e cultural. Mas, pelo menos, ainda no início da década de 1980, começou a haver uma abertura nas escolas para a fala das crianças. Com a criança tendo espaço para falar e podendo ser ouvida, a sua linguagem oral passou a se desenvolver mais rapidamente. A professora Faria relatou como ensinava suas alunas a trabalhar a linguagem oral com as crianças:

> A primeira coisa: eu fazia um exercício com elas, discutia muito o que era a linguagem oral para elas: o que elas achavam que era isso? Para, depois, nós partirmos para o conceito real e como trabalhar isso dentro da sala de aula. Pronúncia, rodinha de conversa, trabalhava muito com as meninas também a importância da rodinha de conversa com as crianças, porque, na época, não era muito fomentada a questão da conversa da criança com o professor e nem da criança com a criança. Era assim porque a questão da disciplina nessa época ainda estava muito dentro do quietinho, ou, você me ouve e eu falo. Era muito dentro disso aí, mas nós já estávamos começando a mudar esse tema, já estava começando a deixar o aluno falar, mas com certo direcionamento, não é como hoje que nós temos essa facilidade para conversar muito com a criança e pedimos para ela falar para nós entendermos a vida dela, para nós entendermos como é o processo dela. Nessa época, não! A criança falava muito pouco, não era muito permitido falar. Então, o que nós fazíamos: trabalhava muito poesia, ensinava poesia, ensinava recitar, cantar. A linguagem oral passava muito por esse trabalho (FARIA, 2008).

Os conteúdos sobre a aprendizagem da leitura também se fundamentavam nos métodos de alfabetização. As professoras formadoras ensinavam as alunas do Magistério a ensinar seus alunos a ler, explicando como elas iriam trabalhar com os métodos de alfabetização.

> Eu partia do seguinte: cada época tem uma... era como se fosse assim um projeto para você trabalhar, ou seja, surgia um método de ensino para você trabalhar, para ensinar a ler. Então, igual o projeto ALFA. Veio o projeto ALFA(...) Aí você tinha de correr atrás, conhecer, para elas conhecerem também. Como é que trabalhava esses métodos. (...)Então trabalhava as atividades de cada método (OLIVEIRA, 2008).

Todas as novidades na área de alfabetização eram estudadas no curso de Magistério: os métodos mais usados nas escolas, os programas de alfabetização criados pelo governo, as cartilhas recém – lançadas etc. Estudava-se tanto a parte teórica dos métodos quanto as atividades que poderiam ser trabalhadas com base nesses métodos. Faria (2008) relatou ser muito fácil ensinar as crianças a ler utilizando métodos:

> Era muito tranqüilo isso daí. Por quê? Porque nós trabalhávamos muito o faz-de-conta. Como é que nós vamos trabalhar? Eu demonstrava o método, eu ia demonstrando e fazendo paralelo com a teoria, tanto na Psicologia como na Didática. Nós pegávamos os livros, discutíamos, tinha um discurso em cima do método e eu ia demonstrando, e nós íamos olhando como que isso acontecia na

> prática. Eu pegava os livros como "O barquinho amarelo", que era global, e levava todo o material desse livro para dentro da sala de aula, eu ia dando aula para elas e nós íamos observando em que faixa de conhecimento nós estávamos. Eu dando o método e elas analisando o método junto comigo (FARIA, 2008).

Outro ponto relevante no ensino de leitura era a cobrança da leitura correta. Não bastava a criança pronunciar e escrever corretamente as palavras, ela tinha que ler corretamente, por isso, uma prática muito comum entre as alfabetizadoras das escolas era ensinada às alunas do Magistério: é o procedimento que se chamava "tomar leitura". O ato de "tomar leitura" consistia na ação da professora pedir à criança para ler um texto, sendo que, às vezes, era pedida a soletração das palavras, a cada erro a criança era corrigida imediatamente e esse procedimento era repetido várias vezes até que a criança conseguisse ler sozinha sem cometer nenhum erro.

> A criança que já era alfabetizada lia muito, tinha que ler em voz alta, pegava o livro, abria na leitura e lia. Quando estava em processo de alfabetização, nós tomávamos leitura de criança por criança. Nós íamos nas mesinhas delas e isso tudo nós trabalhávamos no Magistério para ensinar as meninas como fazer (FARIA, 2008).

Com o passar dos anos, a prática de muitas alfabetizadoras foi se modificando, e, com isso, houve a necessidade de mudar os conteúdos e as metodologias estudados na formação. O curso de Magistério, no final da década de 1980 e na década de1990, já apresentava outros fundamentos teóricos. As professoras entrevistadas demonstraram ser conscientes das práticas que tiveram e que incentivaram as alunas do Magistério a praticar. Faria (2008) acredita que não é necessário arrepender-se das práticas adotadas, pois elas correspondiam às necessidades de um momento histórico:

> Hoje nós podemos até pensar: nossa, que coisa massacrante meu Deus! Como é que eu fiz isso?! Não, eu não tenho esse problema de consciência! Porque na época era isso que tinha que ser feito. Eu estava formando profissionais para trabalhar naquela época e eu espero que os profissionais que eu formei tenham trabalhado e tenham tido a competência de evoluir com o tempo, mudar suas prerrogativas, mudar seus pressupostos, que elas tenham evoluído com isso, que elas saibam hoje ouvir seus alunos, trabalhar bem essa linguagem (FARIA, 2008).

De acordo com a professora Souza (2008), as atividades adotadas no ensino de leitura e escrita, naquele período, os tipos de práticas adotadas nas salas de alfabetização, as intervenções das alfabetizadoras e os comportamentos das crianças refletem a concepção de ensino e aprendizagem daquele momento:

> Na década de 1970 e 1980, o sr humano não era considerado um ser psicológico, a criança não era vista com as necessidades, os desenvolvimentos cognitivos e afetivos, a interferência que isso acarreta na aprendizagem, o lúdico como essencial para se aprender, a tecnologia disponível na década de 1990 não havia nessa época. As pessoas falavam assim: havia mais disciplina, havia mais resistência. Havia mais medo! Medo de questionamentos (SOUZA, 2008).

A concepção de leitura mais comum, no período entre 1971 e 1985, era a de que ler significava decodificar o código escrito. As professoras entrevistadas também compartilhavam dessa concepção, valorizando a decodificação, porém davam alguma importância à habilidade de interpretação do texto lido. Na visão da professora Oliveira, o professor de Didática da Linguagem tinha de "trabalhar principalmente passando para o aluno a necessidade que ele tem de ler bem. O que é ler bem? É interpretar, ler corretamente as palavras. Isso é muito importante na Língua Portuguesa" (OLIVEIRA, 2008).

No diário da professora Oliveira do ano de 1980, há o registro de várias aulas sobre os tipos de leitura: básica, informativa e recreativa e sobre a seleção dos materiais de leitura: material básico, material suplementar e biblioteca de classe. Era considerada leitura básica a que fosse realizada no livro didático, e leitura suplementar, todo material adicional que fosse utilizado pelo aluno para completar o livro didático, a biblioteca de classe era constituída pelos livros de literatura infantil destinados para as crianças de cada série. Oliveira (2008) assim explicou a função da biblioteca de classe:

> Eu orientava elas, que, era muito interessante ter a biblioteca de classe. Onde você pode trocar. Ter a fichinha, a criança vai, troca, e pega o livrinho, devolve. Aí... naquele tempo você trabalhava, por exemplo... o nome do autor, o nome do autor, a história, a idéia central da história, esse tipo de coisa. Então a gente levava para a sala de aula, os livros, cada grupo ficava com um livro diferente, às vezes. Eu gostava muito de separar por série, para ajudar as meninas, senão ficava muito misturado na cabeça delas (OLIVEIRA, 2008).

Portanto, o uso que se fazia da literatura era para preencher as fichas literárias, que foi um procedimento realizado por alunos de várias gerações no Brasil. Trata-se de perguntas sobre o livro lido, em que o aluno deveria responder e fazer um resumo da história para comprovar que realmente fez a leitura. Era uma análise descritiva do livro e, quando se encontrava uma ficha literária um pouco reflexiva, havia, no máximo, uma questão sobre a opinião pessoal do aluno a respeito da história lida. Então, a biblioteca de classe recebia esse nome, porque havia, nas bibliotecas das escolas, uma seleção de livros de literatura disponível para cada série, havia os livros indicados para as crianças de 1ª série, 2ª série e assim por diante. No curso de Magistério, as alunas aprendiam de forma prática a trabalhar literatura com seus futuros alunos, na aula, formavam-se grupos, e cada grupo fazia a leitura de um

livro de uma determinada série. No final dos trabalhos, cada grupo tinha que preparar aulas sobre o livro lido e apresentar de forma expositiva para as colegas o que haviam planejado.

A literatura era considerada uma leitura recreativa, mas a leitura mais trabalhada era a básica, contida no material básico de leitura – o livro didático –, que as alunas do Magistério tinham que conhecer e para cujo material seriam preparadas para trabalhar. Oliveira (2008) enfatizou essa necessidade:

> Elas tinham que ser preparadas para trabalhar com esse material, lógico, porque elas tinham de conhecer. Aí o que eu fazia também, sabe o que é? A gente tinha muita amizade com o pessoal que representava os livros didáticos. (...) Tinha os moços que vendiam os livros didáticos, por exemplo, nas escolas, e a gente conseguia, a gente pedia pra eles. Era bom, pedir! Ih!!!... Me davam um monte de livro, davam livro de matemática, livro para quem trabalhava com metodologia da matemática, eu pegava mais a minha área. Então eu tinha e pedia para elas também, é um absurdo elas não terem também o material delas, uma biblioteca, então, eu cobrava delas (OLIVEIRA, 2008).

As alunas do Magistério eram estimuladas a usar o livro didático, quando estivessem atuando profissionalmente, pois utilizavam os livros didáticos nas aulas do estágio, era o material com que mais tinham contato, inclusive, a pedido da professora Oliveira, que sugeria o uso das doações das editoras. Doações que, pelo caráter promocional, eram carregadas de intenções lucrativas, além de ser um material com conotações ideológicas, o que renderia uma análise à parte somente sobre as relações de poder nas publicações didáticas. A professora Faria revelou que orientava suas alunas, na medida do possível, a selecionar o material de leitura. Mas nem sempre as alfabetizadoras podiam escolher o material a ser utilizado:

> Nesse período, quando nós chegávamos nas escolas, já estava pronto, por exemplo: a escola que eu trabalhei, eu cheguei lá e a diretora já me falou: aqui nós alfabetizamos com o global. Já estava definido: A cartilha é essa: "O barquinho amarelo". Já estava pronto, você não tinha como decidir, já era decidido por você. Você chegava e já recebia um pacote pronto. Ali, era para você trabalhar com o que você aprendeu, com a sua criatividade e em cima daquele material. Agora, uma coisa que toda a vida eu trabalhei muito com as meninas foi a leitura de gravuras e eu comecei a mostrar para elas o que era uma gravura abstrata, o que era uma concreta, uma semiconcreta. Nós fazíamos esse estudo e, dentro das revistas, elas faziam uma coleção de cada tipo de gravura. E nós aprendíamos a conservar essas gravuras porque a redação também passava por aí. O material didático é tudo. O que se usa hoje também se usava: brinquedos de memória, sílabas, letras, isso que também se usa hoje não tem muita diferença (FARIA, 2008).

Mas o material para alfabetizar os alunos era muito escasso, por isso, as professoras faziam, com as alunas do Magistério, a confecção de materiais pedagógicos que serviam como material suplementar de leitura. O que não era encontrado pronto, como, por exemplo, revistas e jornais, que traziam temas que poderiam ser trabalhados com as crianças, era

confeccionado pelas alunas. Assim, como as alunas precisavam de material que complementasse os temas estudados no livro didático aprofundando-os, e esse material, às vezes, não era encontrado pronto, elas tinham de criá-lo. Oliveira (2008) relatou, em seu depoimento, que pedia às alunas para buscarem material e que era necessário pesquisar:

> Elas chegavam a um acordo, assim à conclusão, onde pesquisar, com quem falar, onde buscar material. Isso aí isso era muito importante, porque a biblioteca é muito pobre a maioria assim... tem a biblioteca pública, mas não tem muito material para a gente trabalhar. E eu falava: tudo que vocês encontrarem, até, por exemplo, panfleto de lojas, vocês guardam! Sabe por quê? Porque nós vamos precisar aqui. Por quê? Nós vamos montar aquele material da criança a aprender a comprar, aprender a pagar, a conhecer o dinheiro. (...) Aprender a ler os números, mas na prática. (...) Folheto supermercado... Era dessa maneira porque nós não tínhamos material. Nós tínhamos de criar (OLIVEIRA, 2008).

A professora Faria gostava do trabalho com poesias nas turmas de alfabetização, por isso solicitava às alunas do Magistério que criassem materiais de leitura usando poesias.

> Eu as ensinava a dar poesia para as crianças. Dividia todas as poesias: clássicas, nós dividíamos nas diversas faixas etárias. Quais as poesias para as crianças de sete, oito, de nove, de dez anos? E que material elas poderiam utilizar, porque, depois, elas poderiam criar material em cima daquelas poesias e dar aula demonstrativa. Era assim que acontecia (FARIA, 2008).

A seleção e a confecção de materiais de leitura dependiam também do perfil das escolas de alfabetização. Como explicou a professora Souza, a escolha do material de leitura era fundamentada no método de alfabetização que cada escola adotava. Assim, um grupo de alunas que estagiava em uma escola que adotasse um determinado método de alfabetização confeccionava materiais fundamentados naquele método, outro grupo, que estagiava em uma escola que utilizava poesias, livros de literatura e textos de várias categorias no processo de alfabetização, poderia confeccionar materiais mais variados.

Muitas alunas que ingressavam no Magistério tinham dificuldades na formação básica, quanto à leitura, escrita e linguagem oral, mas também dificuldades provocadas por viverem em meio social iletrado, ou por terem poucas oportunidades de vivenciarem situações de letramento, quando a língua é utilizada de forma mais sistematizada. A professora Oliveira aproveitava os estudos sobre linguagem oral e leitura, para trabalhar com as alunas as dificuldades delas, assim, os estudos nos livros de literatura infantil serviam para simular o que seria ensinado às crianças e para exercitar a própria leitura.

> Eu pegava livros de 1ª série e colocava no grupo. Vocês vão ler essas leituras aqui e depois vocês vão ler lá na frente para mim. Para mim não. Para todo mundo. A demonstração. Depois... eu pegava... bem, oh!!! Eu até arrepio! Mas é verdade. Aí

> eu pegava livros da 2ª série. Colocava nos grupos. Vão ler os livros da 2ª série, da 3ª e da 4ª! Porque elas não sabiam ler! Muitas vezes, elas não sabiam fazer uma boa leitura. Como que elas iam fazer magistério, se elas não tinham uma boa leitura? Elas não tinham uma boa dicção. Então eu fiz o trabalho da linguagem oral com as minhas alunas, para depois elas poderem trabalhar, pra irem trabalhar com os alunos delas. Então eu ficava os dois primeiros meses, que eu te dei exemplo, que eu fui para o 1º ano para trabalhar isso aí. Colocar a aluna boa, sabe? Porque elas não sabiam nem usar as palavras adequadas. Não sabiam (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com Oliveira, os problemas com fala, escrita e leitura, aconteciam principalmente com as alunas do noturno, pois, no diurno, as salas eram mais heterogêneas, tanto com alunas de famílias renomadas na cidade e como de famílias de baixa renda. Por esses dados encontrados durante a conversa com a professora, pode-se concluir que as alunas do noturno eram trabalhadoras, talvez, não puderam frequentar a escola regularmente na infância e, por esses motivos, entre outros, apresentavam dificuldades. Oliveira concorda com as causas dessas dificuldades: "é o que eu estou te falando, por isso que eu ensinava até como falar" (OLIVEIRA, 2008). As alunas do diurno não tinham muito essa dificuldade com a linguagem oral e, devido às origens sociais, até os objetivos profissionais eram outros:

> Não, não tinham dificuldade e eram poucas também que falavam que iam ser professoras, tinha esse detalhe. As da noite, elas estavam sendo preparadas, elas falavam que iam ser professoras. Agora, as da manhã, muitas não iam ser professoras não. Elas iam continuar as atividades delas na aula. E algumas sim, outras não. Agora, à noite... (OLIVEIRA, 2008).

Ainda de acordo com Oliveira, as alunas do diurno queriam cursar uma faculdade logo após o término do Magistério, não demonstravam interesse necessariamente pelo curso de Pedagogia. Às vezes, essas alunas escolhiam o Magistério por medo de estudar as disciplinas da área de exatas do curso propedêutico. O relato de Oliveira, sobre as alunas do noturno, coincide com várias pesquisas sobre a formação docente, quanto à escolha do Magistério e da docência acontecer por falta de opção, Na narrativa, ressaltou a discrepância entre os dois turnos, que, segundo a professora, exigiam aulas diferentes:

> Você me desculpa, escola diurna com noturna, é diferente! O noturno, por exemplo, quando eu tinha o último horário, eu tinha assim... de criar aulas interessantes para elas. Eu não tinha problema com ausência não. Minhas alunas não faltavam. Mas eu tinha... assim de, deixar sentada, igual, muitas vezes, senta na mesa e põe a aluna pra fazer trabalho de grupo, ah!!! Muitas dormiam (OLIVEIRA, 2008).

Segundo Oliveira (2008), muitas alunas precisavam ser alfabetizadas para só depois terem condições de estudar os conteúdos do Magistério. Algumas dessas alunas tinham mais dificuldades por virem da zona rural, regiões pouco letradas e com condições sociais, econômicas e culturais mínimas.

> Então eu tinha primeiro de alfabetizar as minhas alunas. Não todas! Mas, olha... era uma grande porcentagem. Muito grande! Elas aprenderem a falar.(...) Então, eu tive primeiro, nos primeiros meses, quase de alfabetizar as minhas alunas, porque elas vinham assim... lá do sertão, lá não sei de onde, vieram tudo para Uberlândia (OLIVEIRA, 2008).

Havia também a ênfase nos estudos de ortografia com essas alunas. Os estudos sobre a linguagem escrita resumiam-se, quase sempre, em entender a alfabetização e, depois, o trabalho com ortografia. Mas como as próprias alunas do Magistério apresentavam dificuldades com a escrita, a professora, primeiramente, trabalhava as dificuldades de ortografia delas.

> Olha aqui também, olha aqui, interessante oh! Condições de uma boa escrita. Ôh, meu Deus! Menina, isso era uma dificuldade! Sabe por quê? Isso aqui é importante eu falar. Você pegava menina, assim... porque o colégio estadual foi o seguinte: nessa época que tinha muitas turmas de magistério, foi quando Uberlândia deu uma explosão. Então veio gente de todos os lugares, das cidadezinhas vizinhas. Então, eu tinha aluna, porque que eu fui para o 1º ano, outro motivo: aluno te falar "probrema", interpretação, "interpletação", "interpletação"! "Probrema", elas trocavam as letras, trocavam as sílabas, elas falavam "cabeçai"... falavam... (OLIVEIRA, 2008).

É interessante notar que as alunas tinham a pronúncia incorreta, se comparada com a norma culta da língua. O mais comum era o uso da linguagem coloquial, representada por um modo de falar típico de parte da população mineira ou daqueles que moram na zona rural, como é o caso de usar a palavra "cabeçai" para a palavra cabeçalho, pois, entre os mineiros, comumente a última sílaba das palavras terminadas em "lh" são substituídas pela letra "i". A pronúncia incorreta era corrigida nas aulas de Didática da Linguagem, era inaceitável que uma alfabetizadora não praticasse a norma culta da língua, pois ela tinha que ser um exemplo no modo correto de falar.

> Eu ensinava, falava gente: vocês não podem falar "arroiz", que isso?!? Vocês têm que melhorar a linguagem de vocês, a comunicação, que eu sempre falo muito bem as palavras. Vocês têm que falar bem para o aluno, vocês não podem falar "arroiz" para o menino, é como... escreve isso, por quê? Qual o problema de falar... aí a menina ouviu eu dando o exemplo, porque na sala tinha uma menina que falava "arroiz", então, foi uma forma que eu tive de trabalhar isso aí com as alunas (OLIVEIRA, 2008).

Faria (2008) também se preocupava com a escrita de suas alunas, tanto que a escrita correta era um dos requisitos de suas avaliações:

> Era prova mesmo!!! Na época, era prova mesmo. E assim, por exemplo, como nós trabalhávamos etapas de conhecimento, por exemplo: etapas do método de alfabetização global, isso era muito trabalhado e cobrado. Quais são as etapas? Era prova mesmo, escrita, com perguntas diretas. Não tinha muita prova de marcar X,

> porque eu não gostava, eu gostava que elas escrevessem para que eu pudesse observar o Português delas, para que eu pudesse observar a concordância verbal, gramática, letra, toda a vida o que eu observei muito foi letra, tudo isso na hora da prova eu cobrava do pessoal também (FARIA, 2008).

Segundo Oliveira (2008), as alunas eram corrigidas de uma maneira que não as deixassem expostas às colegas:

> Eu te dei exemplo que a menina fez um cartaz cheio de riqueza da cidade. Então colocou gravura lá de uma lavoura de arroz. E aí a menina: lavoura de "arroiz", aí eu aproveitei... e eu não criticava assim, abusando da menina não, de jeito nenhum, jamais eu faria isso, depois que eu vim conhecer... tomar conhecimento que ela percebeu que era ela que falava "arroiz", que a família comentou comigo: Ah! Eu aprendi! Ih... agora que eu vou falar tudo bem. Agora é ba-ta-ta, arroz (OLIVEIRA, 2008).

Mas não ficou claro, no depoimento de Oliveira, se as alunas eram instruídas sobre os diferentes usos da língua e os diferentes tipos de linguagem: a culta, a coloquial e as convenções ortográficas, de uma maneira que explicitasse que podemos utilizar a linguagem coloquial em situações informais e no cotidiano, já as situações formais exigem o uso da linguagem culta. Essa ênfase na pronúncia correta e na correção ortográfica é consequência da formação docente de Oliveira (2008), que revelou ser muito corrigida em seus erros durante a formação.

> A professora de Filosofia, a irmã Aparecida...quando ela me chamava, ela ia para entregar minha prova, ela falava alguma coisa, assim, sabe, eu já sabia o que ela ia falar. Uma vez, eu me lembro que ela corrigia muito erro de português nosso. Naquele tempo, era muito rígido, eu me lembro que ela fez um asterisco assim num erro meu de Português, e me chamou lá na frente! Na frente de todo mundo!Professora oh! Seu erro aqui oh! Você não pode errar isso aqui não. Sabe, então era muito cobrada (OLIVEIRA, 2008).

Depois de trabalhar as dificuldades ortográficas das alunas, as professoras formadoras ensinavam como trabalhar a ortografia com seus futuros alunos, aí entravam novamente os estudos dos métodos.

> Isso era até muito ligado com a Psicologia. Eu conversava muito com a Edna, que era muito boa professora de Psicologia, falava: Edna, como que nós vamos passar para as alunas que elas tem que chegar na escola e trabalhar um método, por exemplo, para ensinar a ler.(...) como que nós vamos fazer, pra que essas meninas tenham um caminho para seguir? Então, isso também era dentro da Psicologia, delas chegarem, e conhecerem a escola. Qual o método que tá aplicando... como que é a escola, como que funciona, tudo direitinho. Aquilo que eu te falei que eu trabalhava na prática e professora de Psicologia trabalhava mais nessa área de conhecimento emocional, porque é complicado, como é que você vai chegar na escola e trabalhar esse método, por exemplo, como é que eu vou caminhar? Nessa escola? (OLIVEIRA, 2008).

Nos depoimentos das formadoras e na investigação dos diários, há sempre referência aos métodos de alfabetização. Principalmente pelos depoimentos, fica mais evidente a prioridade dos métodos de alfabetização na Didática da Linguagem, é como se fossem a única opção teórica e metodológica para alfabetizar, e aprender esses métodos, era uma condição indispensável para ser professora. As escolhas dos métodos não eram precedidas por uma pesquisa, não havia critérios estabelecidos, mas eram escolhas feitas para acompanhar tendências pedagógicas. De acordo com Souza (2008), as professoras não sabiam justificar a escolha dos métodos que utilizavam:

> Eu acho que nós não sabíamos o porquê. Mas nós utilizávamos muito o silábico, o global e depois esse estrutural. Isso eu estou falando lá de 1970, porque, quando chega 1990, que eu trabalhei também, aí é outra história. Nós utilizávamos muito esses métodos de alfabetização que estavam sendo aplicados nas escolas estaduais (SOUZA, 2008).

Sabe-se que, até nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, muitas cartilhas de alfabetização ainda eram utilizadas pelas alfabetizadoras e os seus conteúdos eram fundamentados nos métodos. Como os métodos de alfabetização eram muito usados, até os livros didáticos e muitos materiais pedagógicos se orientavam pelos métodos. Parecia que todas as alfabetizadoras e as formadoras se rendiam aos métodos. Oliveira (2008) é um exemplo de professora que se rendeu aos métodos, às vezes, não os achava corretos, mas tinha que ensinar porque eram muito usados na época: "às vezes, nem eu achava correto, mas que elas tinham que conhecer. Então, por exemplo, tinha o silábico, que era o mais usado na época, na época toda professora...a não ser esse método moderno como eu te falei do som" (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com as professoras formadoras, o método silábico era o mais usado pelas alfabetizadoras daquele período, desse modo, provavelmente, as alunas do Magistério teriam que adotá-lo para alfabetizar seus alunos, por isso, tinham de conhecê-lo. "No começo, o silábico era o método que nós mais trabalhávamos, porque nós tínhamos que trabalhar com as meninas o que era geral, porque elas não sabiam onde iam trabalhar, como seria. O que era normal na época? Normal era o silábico" (FARIA, 2008). Mas o estudo no Magistério não ficava restrito ao silábico, além dele que era sintético, estudava-se também o analítico e o eclético, conforme registrado nos diários. Oliveira (2008) relata como compreende cada método:

> O método sintético, o analítico e o eclético. O eclético é quando você usa várias maneiras para ensinar a ler. Que eu acho que é o que mais usa e, às vezes, até nem sabe. Tá vendo? O analítico, ele era mais... era o método de... por exemplo: o menino contar uma história. A sensação... tinha uma historinha... ele coloca uma palavra... daquela palavra... a janela! Aí ele vai falar sobre a janela, por exemplo, ele é o analítico. E o sintético, esse fônico é o sintético. O fônico era sintético. Por quê? Porque era individual (OLIVEIRA, 2008).

A professora Faria também se recorda de como os métodos surgiam como uma moda, viravam uma tendência utilizada pela maioria das alfabetizadoras e, depois, perdiam a força e eram substituídos por outros:

> Foi mais ou menos em 1981 ou 1982. Foi quando houve a explosão do fonético, porque tudo era assim, é como é hoje: moda. Mais ou menos em 1972, nós trabalhávamos muito o global com as meninas, era moda trabalhar com o global. Três Porquinhos era o ideal para trabalhar com o global. Nós alfabetizamos muito com o global. (...) Nós começamos a trabalhar o silábico, todo mundo teve um período – você pode observar aqui no plano de curso – que nós trabalhávamos os métodos. Ensinei o silábico, quais as fases do silábico, como que uma criança está pronta para passar para outra fase, isso gera uma discussão com conhecimento, com livros, tem muitos livros que falam dos métodos. Nós estudávamos e líamos muito os livros. Depois do silábico, eu fui para o global, porque o global estava sendo mais exigido na época, porque as meninas iam trabalhar e precisavam saber o global. Do global, eu passei para o fonético, que é o que estava já também sendo muito pedido, mas o fonético durou muito pouco, porque ele era mais difícil, não para as crianças, eu não achava difícil para elas, mas ele não vingou muito. O global é que ficou, porque, realmente, era uma postura psicológica que se trabalhava o método global (FARIA, 2008).

Pode-se observar que, nesse período, o método silábico foi predominante, mas, durante a década de 1970, houve a alternância entre métodos sintéticos e analíticos e o uso bem freqüente dos métodos mistos ou ecléticos.

No caso da professora Oliveira, há um diferencial: ela estudou o último ano do curso de Magistério em um colégio confessional, que adotava um método sintético, que é o método desenvolvido pela estudiosa Maria Montessori, em que a alfabetização se inicia no estudo dos fonemas. Quando estava cursando o 3º ano do Magistério, a professora Oliveira começou a lecionar em turmas de alfabetização no mesmo colégio, utilizando o método Montessori e lá trabalhou por doze anos, sempre com a alfabetização e com o mesmo método. Essa experiência lhe rendeu um certo "domínio" sobre o método, o que a fez transmiti-lo às alunas do Magistério. Como começou a atuar no Magistério quando ainda era alfabetizadora, conciliou as duas atividades: a de ensinar o método e a de aplicá-lo às crianças. Assim, Oliveira (2008) se diferenciava das demais professoras por estudar com as alunas o método Montessori, enquanto o mais usado e aplicado era o silábico.

No entanto há uma semelhança entre o método silábico e o método proposto por Maria Montessori: ambos são sintéticos, ou seja, partem do estudo das partes menores e mais

simples – sílabas e letras – para o todo e mais complexo – palavras, sentenças e texto. O método proposto por Montessori também foi denominado, por Oliveira (2008), de método fônico e considerado por ela como um método moderno. Apesar dos métodos fônicos, principalmente o da soletração, terem sido muito utilizados no século XIX, o método de Montessori trouxe de volta o uso dos métodos fônicos, talvez devido à oferta de materiais pedagógicos produzidos por essa autora para didatizar a sua proposta e as etapas de ensino propostas no método, que incluíam o estágio preparatório para a alfabetização, com exercícios de coordenação motora, de desenvolvimento do esquema corporal e espacial, que caracterizavam as concepções valorizadas naquele momento. A professora Oliveira considerava o método Montessori, moderno e muito rico, pois permitia um trabalho individualizado e, por usá-lo, se considerava uma professora inovadora, mas, apesar de uma preferência, no seu depoimento ficam claros os métodos mais utilizados nas escolas. No trecho a seguir, Oliveira relata até o uso do método da palavração, que consiste em ensinar diretamente as palavras, que, em seguida, são decompostas para formar novas palavras e produzir textos.

> Mas, na época, era silábico, era o que mais usavam, da palavração também, por exemplo, colocava uma palavra, vamos pensar assim... por exemplo... tapete. Aí todas as palavras que tinham dificuldade de tapete, lembra? Que tinha aquela lista de palavras... ah! Também eu era uma professora além para a época, eu queria coisas novas, eu queria coisas diferentes. E eu gosto muito do moderno. Agora, eu deixo claro: é muito bom, mas a professora tem que estar muito bem preparada para trabalhar esses métodos também. Exige muito conhecimento dela (OLIVEIRA, 2008).

Na concepção de Oliveira (2008), uma alfabetizadora precisa ter muita competência – no sentido de ter conhecimento e "saber fazer" – para utilizar os métodos modernos, pois eles não são tão simples quanto o método silábico.

> O mais usado era o silábico. Então, as meninas tinham que conhecer, porque elas iam trabalhar. Agora se você perguntar para mim assim: ele é válido? É! Eu acho, sabe? Depois surgiu esse método, por exemplo, a prefeitura começou a trabalhar a criança descobrir a palavra, conhecer, mas aí a professora tinha que ter muita competência para trabalhar nesses métodos da descoberta da palavra. Hoje, nós vamos trabalhar com qual palavra? Aí... o aluno, passou uma abelha voando na sala, aí então, hoje nós vamos aprender a palavra abelha. Tudo sobre abelha! Aí tudo sobre abelha, é muito importante! Muito, mas a professora tem que ter muita competência para fazer isso, porque ela tem que conhecer toda a história da abelha. Enquanto o silábico era aquele... como é que fala? Arroz com... feijão com arroz! (OLIVEIRA, 2008).

O método mais moderno, que foi adotado pela prefeitura de Uberlândia, conforme o relato de Oliveira (2008), é a teoria construtivista, muito confundida entre as professoras

como um método de ensino. A teoria construtivista, que passou a fundamentar a concepção de ensino de muitos educadores durante a década de 1980, foi adotada em Uberlândia no final da década de 1980 e início da década de 1990, tornando-se o mais novo modismo em educação. Como se trata de uma teoria que revolucionou as concepções de ensino e aprendizagem da época, muitos de seus pressupostos não foram efetivados realmente, quando se dizia colocá-los em prática, muitas vezes, estava só se disfarçando o tradicional. O estado de Minas Gerais adotou o sistema de ciclos no lugar do sistema seriado, fundamentado na teoria construtivista de que o aprendizado da criança é um processo contínuo e, portanto, não pode ser separado por séries. No sistema de ciclos, se a criança não alcançasse o estágio esperado para aquele ano letivo, no ano seguinte, ela deveria continuar o aprendizado do ponto em que parou, respeitando, assim, os conhecimentos já adquiridos, o que não acontecia no sistema seriado, em que a criança era reprovada e deveria repetir a série estudando novamente tudo o que já tinha estudado. Os CBA's (Ciclo Básico de Alfabetização) foram mais adotados na rede estadual do que na rede municipal de ensino de Uberlândia, mas, na maioria dos casos, os sistemas de ciclos não tiveram bons resultados, pois tratava-se de uma transferência radical para as professoras. Mortatti (2000) sintetizou as principais transformações da teoria construtivista em relação às concepções tradicionais de ensino:

> Concebe-se a *língua escrita* como um *sistema de representação* e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a *criança que aprende* como um *sujeito cognoscente, ativo* e com *competência lingüística*, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma seqüência psicogeneticamente ordenada (MORTATTI, 2000, p.266, grifos no original).

Era muito difícil para as professoras abandonarem o que estavam acostumadas a fazer e se adequarem às novas concepções, pois elas seguiam muitas "receitas didático – pedagógicas", fundamentadas nos métodos de alfabetização e contidas nos manuais de professores e cartilhas e, com o construtivismo, precisa-se de criar as situações didáticas. De acordo com Mortatti (2000), devido à dificuldade da teoria construtivista e desta abolir métodos e cartilhas, havia um ecletismo didático na década de 1980, sendo que as cartilhas eram muito utilizadas, de forma explícita ou disfarçadamente.

Percebe-se, pelo depoimento de Oliveira (2008), que o método silábico era mais usado por ser o mais fácil. É um método que apresenta procedimentos uniformes, como se fosse uma receita que qualquer professor que seguisse passo – a – passo conseguiria desenvolver

com os alunos, pois não exige muito conhecimento, elaboração de atividades diferenciadas e criatividade nas aulas. Por ser mais simples e mais fácil – não dar muito trabalho à alfabetizadora –, o método silábico era ensinado às alunas do Magistério, mesmo com a formadora preferindo métodos mais modernos. "Aquele assim: b com a, ba, t com a, ta. Era o silábico. Era o usado na época nas escolas. A maioria. Agora, eu vou te ser sincera... eu sou mais a favor dos métodos mais modernos sim! Deixar o aluno pensar... deixar o aluno descobrir..." (OLIVEIRA, 2008).

Além dos conteúdos, muitos valores eram transmitidos às alunas por meio da interação com a professora. Se, normalmente, qualquer professora leva para sua prática um pouco das características de suas formadoras, em uma formação baseada no ensino de sugestões e exemplos a seguir, essa influência é ainda maior. É comum uma professora se perguntar de onde veio determinada concepção que permeia sua prática, a resposta pode ser a recordação de uma antiga professora, mas todo sujeito é influenciado não só por uma pessoa, como um ser histórico, todos os valores, as concepções e práticas que se vê, se aprende e a que se submete constitui a formação do ser humano.

No curso de Magistério, com certeza foram muitos os valores que permearam a prática das formadoras e a construção histórica de muitas alfabetizadoras. Para ter uma referência desses valores, precisaria de uma investigação com vários depoimentos, em que se encontrariam vários valores em comum, pois se trata de sujeitos que viviam em um mesmo período, que se encontravam inseridos em um mesmo projeto de sociedade e, muitas vezes, representavam e reproduziam os ideais dessa sociedade, mas também seriam encontrados depoimentos diferentes, em razão das subjetividades das professoras. A professora Oliveira possui alguns valores que, desde a época em que atuava, influenciavam a sua concepção de docência e em que, até os dias atuais, ainda continua acreditando.

> Eu era pra mim, olha, até hoje eu aprendo, eu acho que sempre você tá aprendendo. Agora, o que eu acho que tem que deixar muito claro... eu acredito muito no dom... o dom que Deus dá. Quando a pessoa tem o dom, ela pega com mais facilidade, ela gosta, ela trabalha, ela é envolvida. Agora, eu não sei sabe, tem pessoas que eu não sei por que, que não ganha tão bem nada. Por que se envolve? E não tem esse interesse. Agora, eu uni o útil ao agradável, eu gostava, eu tinha facilidade... eu tinha muito interesse em aprender (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com os valores de Oliveira (2008), o dom é uma condição necessária para ser professora. A concepção aceita por esta pesquisa é ter o dom como uma característica que realmente pode existir, mas deve-se ressaltar que ele não dispensa a necessidade de formação. Quem possui o dom para desempenhar uma certa atividade, a realiza com mais facilidade, o

que não quer dizer que não necessite de formação, pois concordando com a afirmação de Oliveira (2008), de que o ser humano está sempre aprendendo, o dom é apenas uma característica que facilita o exercício da profissão.

O dom pode auxiliar uma professora a ter mais facilidade para o ato de ensinar, pois lecionar exige habilidade, gosto pela função, como disse a própria Oliveira (2008), a professora precisa ter "jeito para a coisa", ser uma professora jeitosa e outra necessidade que Oliveira considerava importante: "agora eu estou te dizendo assim, que eu era convidada, porque era muito jeitosa, para ir até às cidades onde tinha curso Normal, elas colocavam na semana da normalista." (OLIVEIRA, 2008). Nesse trecho a professora se refere aos convites que recebia para ministrar cursos às normalistas, por ser muito jeitosa com as alunas.

Outro valor que pode se destacar é o grau de responsabilidade da professora para com as ações de seus alunos, inclusive, quando estes estão fora da escola. Oliveira (2008) acredita que o comportamento das crianças é causa da educação que receberam ou deixaram de receber na escola. A atribuição é dada à professora e não à educação familiar. "Igual eu vejo aqui oh, eu fico triste, lixo jogado pela rua, a professora não para: para orientar, para conversar com o aluno, para evitar" (OLIVEIRA, 2008).

Pelas entrevistas, foi possível perceber que Oliveira (2008) se destaca em relação às outras professoras quanto aos valores em que acredita. São valores e concepções mais tradicionais, no sentido de conservar valores herdados de professoras mais experientes, de suas formadoras também. Mas as professoras Faria (2008) e Souza (2008) também possuem valores, só que não estão muito explícitos em suas falas, eles são percebidos por meio de suas práticas. Os valores, as concepções e as práticas de ensino das três professoras entrevistadas apresentam muitas semelhanças, o que está bem representado nas falas das três. Um exemplo dessas semelhanças está nas considerações sobre o que era mais importante na disciplina Didática da Linguagem para a formação de alfabetizadoras. Oliveira (2008) e Faria (2008) consideram que a disciplina é muito relevante para desenvolver a postura do educador, pois, para elas, o educador deve ter a postura que é esperada para a sua profissão, conforme será descrito mais adiante. Já a professora Souza julga que o mais importante na disciplina Didática da Linguagem, é a capacidade de ensinar a ortografia correta para as futuras alfabetizadoras, pois, apesar dos treinos ortográficos parecerem prejudiciais hoje, naquela época, eles faziam com que as pessoas grafassem e lessem melhor as palavras. A ênfase na ortografia também acontecia com as três professoras, o que é mais uma semelhança entre as professoras daquele período.

Os conteúdos e valores transmitidos na disciplina Didática da Linguagem representam as concepções hegemônicas daquele momento histórico, que se referem a um ensino conteúdista e tecnicista, em que o aluno tinha que fazer exercícios de fixação e repetição, e o professor tinha que aplicar um método de ensino. De acordo com Gonçalves & Pimenta (1990), a proposta de alfabetização contida nesse tipo de disciplina do curso de Magistério era ensinar técnicas para alfabetizar, ensinar métodos e instrumentos para alcançar a prontidão para a alfabetização, enquanto precisaria ser: ensinar as futuras alfabetizadoras a conhecer os fundamentos epistemológicos da alfabetização e como estes se traduzem em métodos para ajudá-las a alfabetizar, propiciar a compreensão de que a alfabetização se dá pelo acesso aos conhecimentos das demais disciplinas.

O ensino de ortografia, que se reduzia à leitura e à escrita corretas, o falar bem de acordo com a norma culta da língua, a valorização do conhecimento escolar e científico e a necessidade de substituir rapidamente a linguagem regional pela norma culta, revelam uma prática que é muito mais uma reprodução tranqüila do que um espaço de resistências às práticas hegemônicas.

> Através da definição, incorporação e seleção do que se considera como conhecimento legítimo ou "correto", através da postulação de um falso consenso sobre o que sejam fatos, aptidões, esperanças e temores apropriados (a forma como todos deveríamos avaliá-los), estão dialeticamente ligados o aparelho econômico e o cultural. Aqui, conhecimento é poder, mas basicamente nas mãos daqueles que já o detêm, que já controlam o capital cultural bem como o econômico (APPLE, 1982, p.229).

As professoras estudavam os conteúdos de Didática da Linguagem sem historicidade, pois não havia uma reflexão sobre o significado da língua e da literatura naquele momento histórico, o que é uma consequência da repressão política. Não havia estudos sobre a legislação que direcionava a disciplina, mas só a reprodução das orientações legais. Era um ensino conteúdista, por ser centrado na transmissão de conteúdos sem analisar qual a concepção de alfabetização da época. Mas tão importante quanto os conteúdos curriculares é a forma como são transmitidos: as metodologias de ensino, que serão apresentadas a seguir.

2.2 Metodologias de Ensino: as metodologias aplicadas e as estudadas com as alunas

A investigação sobre as metodologias de ensino da disciplina Didática da Linguagem contou com duas análises: a primeira, sobre as metodologias de ensino que as formadoras utilizavam para transmitir os conteúdos, e a segunda, as metodologias que ensinavam para as alunas alfabetizarem. Nesse momento da pesquisa, tornou-se fundamental ouvir o depoimento de quem atuou como professora do Magistério, pois a investigação documental, por si só, não revelaria a prática docente. Ouvir os sujeitos desta pesquisa é mais do que completar informações, é encontrar histórias que foram anuladas nos documentos e só estão guardadas na memória de quem construiu a história do curso de Magistério. A investigação de práticas docentes é muito importante para uma pesquisa, revelando acontecimentos do cotidiano escolar que representam concepções de uma época e que podem não estar explícitos nos documentos oficiais, pois "as formas de interação na vida escolar podem servir de mecanismos para comunicar significados normativos e tendências aos estudantes" (APPLE, 1982, p.89).

Os depoimentos das professoras que atuaram no curso de Magistério revelaram as práticas pedagógicas que aconteciam no curso de Magistério naquele momento. Mesmo se tratando de práticas isoladas, as professoras narraram que a fundamentação de suas práticas representava o tipo de prática mais adotada naquele momento. Oliveira (2008) relatou que era uma professora de prática, não gostava muito da teoria, e comentou que a outra professora, que ministrava a disciplina Didática da Linguagem no mesmo período, era mais teórica, já Oliveira (2008) não esquecia a teoria, mas priorizava a prática. É interessante observar que Oliveira (2008) se considerava uma professora inovadora e atualizada, mas não gostava da parte teórica do ensino. Essa discrepância entre a fala e o que acontecia na prática se explica, se se entender que, naquele período, bastava uma professora compreender um pouco do fundamento teórico de um método e soubesse mais como aplicá-lo, por isso, Oliveira (2008) se preocupava muito em dar aulas que oferecessem às alunas subsídios e sugestões para planejar atividades de alfabetização. Assim, as professoras que gostavam mais da parte teórica não eram bem vistas, já as professoras que priorizavam a prática atendiam às expectativas das alunas. As professoras entrevistadas informaram que as aulas de demonstração eram avaliadas, pois avaliar a prática das alunas era um requisito muito importante no curso. De

acordo com Souza (2008), as aulas expositivas eram os momentos em que mais se avaliavam as alunas:

> Avaliava-se muito a prática e pouco a teoria. A teoria ficava muito a cargo de quem dava Estrutura e Funcionamento do Ensino, de quem dava Didática. Então, nós avaliávamos didaticamente, porque, na época, os concursos públicos do Estado tinham aula prática, por isso, era importante que as alunas dessem aula no curso e o professor avaliasse até para desinibir, para realmente o professor fazer uma intervenção, pensando no que viria no concurso público (SOUZA, 2008).

A professora Oliveira se destacava entre seus pares por ter habilidade e gostar de trabalhar com a parte prática do ensino. Ela adquiriu um vasto conhecimento sobre o ensino no curso de Magistério, pois, durante toda a vida profissional, participou de vários cursos, em que se destacam os cursos organizados pelo CEFAN (Centro de Formação e Apoio à Normalista) com o apoio da UFMG. Sua experiência no CEFAN comprova que foi uma professora relevante na escola, seu trabalho era considerado, entre as colegas, como um trabalho modelo, por isso, representava a área de Didática da Linguagem no CEFAN, ministrando cursos para as normalistas. Oliveira (2008) participava da formação continuada no CEFAN e, em seguida, ministrava cursos pelo próprio CEFAN. Uberlândia sediava o núcleo regional do CEFAN de Minas Gerais, por isso, as representantes de cada área de ensino tinham de viajar para cidades vizinhas para ministrar cursos. As professoras também viajavam para a região de Belo Horizonte, para a escola Normal da Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff, que era referência para o curso Normal em Uberlândia.

O CEFAN era o local mais próximo para a formação complementar das alunas. Havia uma salinha dentro da própria escola para o atendimento às normalistas, as professoras tinham de cumprir uma carga horária nessa sala, e as alunas eram atendidas fora do horário de aula. Esse atendimento era para ter acesso a materiais de leitura e receber assistência para o estágio, tanto na parte teórica quanto na prática. As professoras auxiliavam as alunas com sugestões e confecção de materiais para o estágio: “então, a gente orientava as alunas, principalmente na parte prática, como que elas iam confeccionar o material, então, era uma assistência para esse trabalho” (OLIVEIRA, 2008).

Por meio do CEFAN, as formadoras tinham a formação continuada, e os cursos que eram oferecidos pela Delegacia de Ensino, pelo que se pôde perceber, eram muitos cursos e por isso as professoras se sentiam desanimadas, mas eram obrigadas a participar.

> Era de obrigação da Delegacia de Ensino promover os cursos de educação continuada. Promovia muitos cursos e nós éramos obrigadas a participar. E dentro dessa obrigatoriedade, nós ganhávamos muito com isso, nós achávamos ruim porque todo mundo que é obrigado a fazer as coisas não gosta, mas, depois, nós víamos o quanto aquilo ali era importante e era interessante para nós trabalharmos (FARIA, 2008).

Mas a maioria da professoras enfrentavam dificuldades para encontrar material de leitura para subsidiar as aulas, pois não havia variedade de fontes. Oliveira (2008) relatou que, devido a essas dificuldades, as leituras que fundamentavam sua prática eram feitas em revistas da área de educação, principalmente a revista Amae Educando, o livro da escola Normal Helena Antipoff e as apostilas montadas pelas próprias professoras nos cursos freqüentados. Esses materiais também eram consultados pela alunas em aulas de pesquisa:

> Olha, é o maior problema que a gente enfrentava, sabe por quê? Porque, realmente, a gente não tinha o material específico para esse tipo de aula, então, era mais a criatividade mesmo, principalmente meu caso, como eu participava desses encontros, eu tinha interesse, eu já ia catando apostila, catando material para chegar e passar para as alunas, mas era um pouco assim...era...não tinha muita riqueza de material não. E daí surgia as coisas novas, coisas às vezes que você nem esperava que o grupo que ia apresentar, apresentava aulas lindíssimas. Material lindíssimo, mas não tinha muita oportunidade não (OLIVEIRA, 2008).

A professora Souza relatou que eram realizadas muitas leituras e ressaltou algumas:

> Na época, o auge das leituras era Lauro de Oliveira Lima, que tinha e tem até hoje alguns livros tratando do Magistério Hoje, ele não escreve e não edita mais esses livros. Nós líamos muito ele e líamos também os documentos vindos da Secretaria de Estado da Educação, tinha vários cadernos pedagógicos que iam dando para os professores irem trabalhando. Naquela época, utilizava-se cartilha, o método do primário era quase que exclusivamente o global e o alfabético (SOUZA, 2008).

Para a professora Faria, além das leituras dos materiais enviados pela Secretaria de Estado da Educação, o próprio contato com as escolas possibilitava o acesso às novidades que podiam ser repassadas às alunas:

> Nós fazíamos uma pesquisa, quando eu falo pesquisa, não é essa pesquisa que hoje é programada, era mais assim... Como eu trabalhava no Estado, estava muito em contato com a Superintendência, eu estava no meio das escolas, eu via o que estava se exigindo de um professor e dava isso nas aulas do Magistério, eu trabalhava lá dentro como conteúdo do Magistério (FARIA, 2008).

Faria (2208) também lia muitos livros de Didática e reconhece a importância da leitura para o professor ter uma boa atuação: “E o professor não pode deixar de ler, como ser humano nenhum pode deixar de ler, senão ele fica para trás e o professor principalmente. Essa é uma obrigatoriedade da profissão dele: ler, ler de tudo, principalmente os livros técnicos. (FARIA, 2008).

Pelos depoimentos das professoras e pela análise dos diários, pode-se perceber que muitas atividades e recursos eram usados em aula. Havia aulas para fazer pesquisas, aulas expositivas do conteúdo curricular ministradas pela professora, aulas reservadas para a parte teórica do estágio, aulas para a confecção de materiais pedagógicos e aulas de demonstração. Os recursos didáticos utilizados em sala eram poucos, quase tudo era no papel mimeografado e, algumas vezes, se usava o retroprojetor, pois, na época, esse era o recurso mais acessível. Os cartazes confeccionados com as alunas eram o material mais usado para ilustrar aulas expositivas e, depois, eram fixados na sala de aula ou em um mural externo.

O material didático era um instrumento muito importante para aplicar os métodos, por isso, havia aulas para confecção de material. Ressalta-se a relevância atribuída à estética do material, muito mais do que com os pressupostos epistemológicos:

> Então, por exemplo, tinha confecção de cartazes... de material didático, então, eu separava por grupo, por exemplo vamos supor: é... 1º ano A, então, tinha quarenta alunos, eu dividia em grupos, cada grupo ficava responsável por uma confecção de material. Eu quero chegar na comunicação. Aí, resultado: uma turma ficava com a confecção de material e aí elas iam lá na frente, não era só pra apresentar o cartaz delas, que elas confeccionavam, não. Como que elas partiram para confeccionar aquele material? Qual foi a técnica de que elas partiram pra confeccionar aquele material? Qual foi a técnica que elas usaram? Porque tem técnica para fazer um material... um cartaz. Você não pode separar palavras, sílabas, para o menino que está sendo alfabetizado, até mesmo qualquer série. A estética do cartaz. A margem, a letra. Tinha grupo que trabalhava com a letra. A letra cursiva, a pedagógica, assim por diante (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) se preocupava muito em ensinar para as alunas as técnicas para fazer cartazes, mas esses materiais se fundamentavam em teorias de que, muitas vezes, elas tomavam conhecimento, como é o caso do depoimento a seguir, em que a fundamentação é do método analítico–sintético, que consiste em relacionar a letra ou sílaba inicial de cada palavra com um desenho–chave ou relacionar as palavras com desenhos, como está no exemplo de Oliveira. A apropriação do método analítico–sintético, para alfabetizar, utilizando imagens, está na concepção de que o aprendizado se torna mais fácil, pois, quando a criança vê uma palavra escrita, ela a associa aos sinais gráficos e aos sons da palavra. Essa concepção está explícita na fala de Oliveira (2008) sobre as orientações para a confecção de material:

> Pois é, eu passava pra elas, como que elas trabalhavam cartaz, não colocar gravura muito cheio na 1ª série, por exemplo, muito cheia de dados para a criança. É não separar a palavra, por exemplo, eu vou escrever: a árvore é verde. A árvore, aí eu ponho o desenho de uma árvore e do outro lado, verde. Então, essas técnicas eu ensinava muito para elas, na prática. Elas já montavam, sabe? A mesma letra, também. A cursiva? Se começou cursiva, vai cursiva até o fim. (...) No mesmo cartaz. Se você vai fazer letra de forma, que faça até o fim. Se você vai fazer letra gótica ou outra letra bonita, você faz, enfeita tudo, mas desde que seja com a letra

> legível. Para a criança entender. Isso aí eu passava muito pra elas. Você já viu como que tem uns cartazes que não tem técnica nenhuma! Cheio de gravura, aí a criança não sabe se lê ou se olha a gravura. (...) Então é mais ou menos isso. Por exemplo, você não vai pôr uma palavra tão grande desse jeito, num cartaz pequeno (pausa). Então, tem que ser tudo mais ou menos de acordo: tamanho, letra, o que você quer, seu objetivo, que tipo de cartaz. Eu trabalhava muito isso: cartaz. Sabe por quê? Porque não tinha muito material (OLIVEIRA, 2008).

A mesma preocupação de Oliveira, com a confecção de material didático, também permeava a prática das professoras daquele período. Faria (2008) se preocupava em fazer muitos trabalhos manuais com suas alunas e, principalmente, em saber fazer esses materiais para poder ensinar.

> Nós tínhamos que saber de tudo, nós tínhamos que ser biônicas mesmo! Eu sabia fazer Quadro Valor de Lugar, eu sabia fazer flanelógrafo e eu ensinava a fazer. Dividia-se em grupos, dentro do planejamento, eu solicitava o material e elas levavam o material para a sala. Como eu tinha muitas alunas, dava bem para trabalhar isso com elas. Eu ensinava a fazer e, depois, elas iam fazendo, traziam nas aulas, e eu ia fazendo as correções necessárias. Eu fazia uma demonstração e elas iam fazendo os grupos e eu auxiliando dentro do possível (FARIA, 2008).

Os livros de pesquisa também traziam sugestões para a confecção de materiais pedagógicos, mas Oliveira (2008) ressaltou que o livro da Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff não trazia muitas sugestões, mas, como ele era usado pelas professoras do curso de Magistério, ela também o usava. Com esses materiais em mãos, havia um dinâmica para trabalhar com eles:

> Eu dividia muito em grupos para fazer esse tipo de trabalho, então, vamos pensar aqui, o trabalho ficou...o grupo ficou para confeccionar material, por exemplo, como eu já te disse, de cartazes, e tal...então, a gente procurava apostila que tínhamos da época de faculdade, época desses encontros e tinha esse livro que a gente seguia muito ele, mas ele não era muito rico não, era mesmo só para ter uma noção do trabalho (OLIVEIRA, 2008).

Muitas vezes não se encontravam fontes que servissem como referência para confeccionar materiais, nesse caso, a opção era utilizar-se das próprias cartilhas para criar um material um pouco diferente, conforme se percebe no relato de Souza:

> Eram feitas pesquisas com base em cartilhas e essas cartilhas eram transformadas em flanelógrafo. Cada aluna tinha um flanelógrafo e transformava sua cartilha, nós fazíamos a nossa própria ilustração, porque, naquela época, tecnologia era quase inexistente na escola. Então, nós fazíamos aqueles desenhos da ilustração do texto ou ilustração das frases e aplicava nas aulas usando o flanelógrafo. Pegava as figuras e ia colocando em forma de história para ilustrar os textos, e era basicamente retirado das cartilhas com consultas na biblioteca da escola e na biblioteca pública (SOUZA, 2008).

Mais do que saber confeccionar um bom material, a aluna tinha que dominar a técnica de confecção e de uso daquele material e ter uma boa postura no seu manuseio, o que queria dizer, ter uma boa comunicação, falando corretamente a linguagem culta. Por isso, depois de confeccionar, a aluna tinha de apresentar o seu material.

> Eu fui para o 1º ano por isso, para a aluna ir lá na frente e aprender a apresentar o material. Às vezes, o material é muito bonito, mas na hora da apresentação a pessoa tinha dificuldade para apresentá-lo. Isso é muito importante. Então, eu colocava as meninas para aprenderem a apresentar o material, falar bem as palavras, orientar, chamar a atenção do aluno, estou dizendo chamar a atenção do aluno não é como fala: cala boca! Não é isso não, para o aluno estar atento, na sua aula, você... eu acho até hoje, que o material didático mais rico, é a pessoa que está apresentando. Ou é a aluna, ou é o professor... é quem está ali na frente, é ali que vai mostrar se você é boa ou não. Às vezes, com um cartaz de jornal que você não gastou dinheiro, você dá uma aula tão boa, talvez até melhor que uma que gastou muito dinheiro e chegou lá: aqui tem um cartaz!Esse cartaz é para isso... vocês entenderam? Ah! Ninguém entendeu nada (OLIVEIRA, 2008).

As aulas de demonstração tinham a finalidade de que as alunas ministrassem uma aula como se fosse para as crianças em alfabetização, expondo conteúdos e apresentando o material confeccionado. Nas aulas de demonstração de Oliveira, o objetivo era que as alunas aprendessem tanto a parte teórica quanto a prática. "Ah!...eu queria que elas aprendessem a apresentar bem e dar uma boa aula" (OLIVEIRA, 2008). Além de elas terem a teoria, cujo conteúdo elas teriam que saber, elas tinham também que aprender a passar. Portanto, essa professora tinha a concepção de que a formadora deve ser exemplo de prática para as alunas: "eu sempre colocava assim, eu como exemplo: olha, eu estou trabalhando com vocês, mas isso aqui é para ser colocado na prática depois. Vocês vão usar isso aqui na prática" (OLIVEIRA, 2008). Desse modo, as alunas eram orientadas a se espelhar na professora: "porque meu objetivo era que elas aprendessem comigo, para depois aplicar. Eu falava com elas" (OLIVEIRA, 2008).

Nas aulas de demonstração das alunas de Faria (2008), era avaliada a maneira pela qual as alunas utilizavam o material didático, os recursos didáticos escolhidos e confeccionados e as práticas metodológicas adotadas. Semelhante às demais professoras do curso de Magistério, as aulas aconteciam da seguinte maneira:

> Nós, normalmente, pegávamos o programa, como eu trabalhava no Estado, eu tinha todo o programa de Língua Portuguesa, de Matemática, o programa oficial. Então, eu já pegava aquilo e levava. Você pode ver que nós procurávamos dar um curso bem real mesmo. Eu levava para a sala e nós dividíamos em equipes. O grupo das alunas era dividido: Língua Portuguesa, então, eu tenho aqui a proposta, é um método de ensino, de alfabetização, de contação de histórias, poesias, redação – na época se chamava redação – e como que eu ensino a criança a fazer uma redação. Matemática: introdução de numerais, conjuntos, adição, subtração, cada grupo

> pegava o que queria desenvolver. Dentro daquilo ali nós propúnhamos: que material didático nós vamos utilizar? O que nós temos em mãos?Tinha muito livro, tem livro até hoje, que sugere muitos recursos. Nós usávamos muito esses livros para pesquisa. Ali, elas programavam desde o que elas iam fazer, que material utilizar, quanto tempo aquela aula deveria ter, tipos de avaliação que elas iam utilizar para identificar se elas alcançaram o objetivo ou não, o plano de aula para desenvolver aquele assunto, como ele deveria ser montado, como deveria ser feito. Isso era feito dentro da sala de aula porque era ensino noturno, ninguém tinha muito tempo. Era feito naquele momento ali, depois de fazer tudo nós olhávamos e marcávamos qual o dia que aquele grupo ia apresentar, o do outro grupo, era tudo marcado para só formular (FARIA, 2008).

Souza (2008) foi mais abrangente em seu depoimento, revelando a prática que muitas professoras tinham de oferecer materiais prontos, ideias já formuladas.

> A orientação que nós dávamos era sempre... nós buscávamos já naquela época muito o lúdico e a linguagem oral. Na preparação da aula, nós pedíamos muito que o texto fosse bem... Tinha muita coisa naquela época, eu nem sei te dizer exatamente, mas nós tínhamos uma lista, que passávamos para elas, de palavras a serem empregadas em uma composição, que é como se chamava a redação na época. Lista de palavras bonitas, que nós dávamos o significado, para serem utilizadas em uma composição, em uma motivação para compor. Essa motivação era feita muito com aqueles calendários que tinham muitas figuras, era bem alienado, aquelas figuras bem bonitinhas, de cachorrinho, de uma menininha e nós trabalhávamos muito nesse sentido (SOUZA, 2008).

Com isso, reproduziam-se as práticas já existentes, inibia-se a reflexão das alunas sobre as práticas e limitava-se a capacidade de criação, já que o professor precisa, constantemente, de criar e inovar.

Outra questão, que foi destacada pelas professoras entrevistadas, era a postura da educadora. No depoimento de Oliveira (2008), há várias referências quanto à postura da educadora: ter uma boa postura significava ter uma postura física adequada, nunca ficar com a cabeça baixa, sempre olhar na direção das pessoas, significava, também, ter um bom comportamento, bom relacionamento social, incluía até as boas maneiras e as formas de tratamento das pessoas. Oliveira considerava a postura um elemento fundamental na educadora, ensinava e cobrava delas uma boa postura:

> Uma outra coisa também importante que isso aí você vai frisar, que eu acho fundamental na educadora: é postura. (pausa) Postura a partir do momento que você sai da sua casa para ir para a escola. Que postura que você tem? Igual eu te falei, eu orientava muito as minhas alunas assim... de cumprimentar...por quê? Você tem que ensinar isso para elas. Cumprimentar a partir do porteiro (OLIVEIRA, 2008).

As alunas do Magistério eram orientadas que, para ser uma boa professora, precisaria ter postura diante dos alunos e dos profissionais da escola. Mas a postura incluía também uma boa linguagem oral, com o uso correto da linguagem culta. Nessa questão, encontra-se, novamente, a necessidade de falar corretamente e ter uma boa comunicação. Esse trabalho de

desenvolver nas alunas uma boa comunicação fez com que a professora Oliveira ficasse conhecida na cidade de Uberlândia e fosse convidada a ministrar cursos para as professoras primárias da rede municipal de ensino. As professoras primárias que apresentavam dificuldades em falar ou escrever corretamente eram encaminhadas pelas diretoras aos cursos da professora Oliveira para aprender a falar corretamente, conforme a linguagem culta e melhorar a leitura e a escrita.

Mas a postura de uma professora não se resumia somente à postura física e ao uso correto da linguagem, deveria incluir também uma boa conduta pedagógica, o que quer dizer buscar fundamentação teórica, conhecimento, ter o hábito de pesquisar, ser comprometido com a docência e gostar do ato de ensinar. Todas essas características estão descritas no depoimento de Faria (2008):

> Nessa época, nós discutíamos muito a postura do educador. Eu discutia muito com as meninas como que era o comportamento da professora, como que ele iria se portar diante dos alunos para ela poder ter autoridade sobre os seus alunos. Porque era de acordo com a postura dela que ela ia conseguir obter atenção no que ela estava dando. Eu toda a vida dei muito valor na postura do educador. Ele tem que ter uma postura pedagógica. Ele tem que saber o que ele está fazendo e toda a vida eu trabalhei muito com as meninas para que elas conhecessem tudo o que estivessem fazendo, para que elas não trabalhassem dentro do "eu acho", porque "eu acho" não tem uma explicação, ou é ou não é. O educador não tem como achar, ele é. Ele tem a postura dele, pedagógica, todos nós temos que ter. Toda a vida eu trabalhei muito em cima disso aí e, analisando o momento que nós estamos vivendo para trabalhar dentro da formação do indivíduo, porque essas crianças que estão nas nossas mãos – dos professores -, ele está formando um caráter, a formação de hábitos de leitura,a formação da escrita, tudo isso parte se você tem esse hábito também. Se o professor não tem, trata de criar, porque como é que o professor vai trabalhar isso se ele não gosta, porque, quando a pessoa não gosta, não faz com dedicação. Nós temos que gostar para dedicar e ter criatividade, porque o professor pode ter toda a tecnologia nas suas mãos, se ele não tiver criatividade, não sai do lugar, não dá conta. As crianças são criativas por demais, nós temos que estar sempre à frente delas, criando junto com elas e um passo à frente. Nós temos que ter um passo à frente, pois mesmo que se dê todas as oportunidades para a criança descobrir, constituir seu conhecimento, o professor tem que estar um passo à frente dela, senão como é que ele vai liderar a turma se ele não sabe. Ser professor é isso. Então, a minha discussão cabia em todo conteúdo, não só em Língua Portuguesa, mas em todos. Eu trabalhava muito isso com as meninas dentro da Didática Geral, dentro da Psicologia, discutia muito essa questão de postura, de conhecimento, conhecer autores, de saber as outras correntes filosóficas até para elas também terem com discutir com alguém, para ter sua base sólida também (FARIA, 2008).

A professora Faria representa um modelo de formadora que também se encontrava no curso de Magistério entre 1971 e 1985. Trata-se de professoras que buscavam ir além do conhecimento prático e técnico, que queriam uma explicação para aquelas técnicas que aplicavam e que viam as alfabetizadoras aplicarem. Isso demonstra que apesar de a maioria das professoras do Magistério, só se preocuparem com as práticas metodológicas, havia algumas que também se preocupavam em proporcionar uma boa formação teórica.

A análise das metodologias das professoras revelou o quanto o curso de Magistério foi estruturado pelo projeto político e econômico da época e reproduzia seus ideais, pois as metodologias utilizadas caracterizavam um ensino profissionalizante direcionado para a instrumentalização para o mundo do trabalho. Segundo Apple, "os princípios básicos que utilizamos para planejar, ordenar e avaliar nossa atividade – concepções de desempenho, de êxito e fracasso, de bons e maus alunos – são *construções sociais e econômicas*" (APPLE, 1982, p.195, grifos no original).

Nesse sentido, as aulas eram planejadas com o objetivo das alunas conhecerem um método de ensino e as técnicas para aplicá-lo. As metodologias de ensino utilizadas na disciplina Didática da Linguagem eram variadas, mas, na maioria das vezes, seguiam a concepção tecnicista, pois o ensino de muitas técnicas substitui o espaço de reflexões sobre a docência e a educação, formando profissionais acríticos e sem criatividade. Apple (1982) analisa a relação dialética entre a valorização do conhecimento técnico e a produção de agentes de acordo com a divisão social do trabalho:

> As perspectivas técnicas, ensinadas aos educadores e por eles utilizadas como meros procedimentos, complementam as necessidades de uma sociedade classista de maximização da produção de conhecimento técnico, de distribuição de uma perspectiva acrítica e positivista e de produção de agentes com as normas e os valores apropriados para preencher as exigências da divisão de trabalho na sociedade (APPLE, 1982, p.227).

A professora Oliveira procurava ensinar para suas alunas todos os detalhes de uma escola, como proceder com tudo o que havia dentro de uma escola: a sala de aula, a rotina dos alunos, os funcionários, o cuidado com os materiais, o uso da biblioteca, até mesmo de explicar aos alunos sobre a ida ao banheiro.

> Olha, trabalhar com o curso normal, é... realmente você tem que ter muito conhecimento, como é uma escola, o que funciona dentro de uma escola, o que tem dentro de uma escola. Então a gente partia do seguinte princípio: eu passava isso muito para elas, que até envolvia a linguagem oral também, porque os alunos também iam falar: aprender o nome dos colegas. Era eu saber o nome dos meus alunos. Então, primeiro dia de aula, eu aplicava uma dinâmica... para que a gente conhecesse as alunas. E soubesse o nome das alunas. (...) Depois, eu conversava com elas: que mais que tem uma escola? Para nós chegarmos no material. Que mais que tem uma escola? Ah!... tem a biblioteca, como é formada a biblioteca de uma escola? Como é que funciona? Tem alguém que cuida da biblioteca? Tem as fichas? Como que trabalha com essas fichas? Tudo bem, vimos tudo sobre a biblioteca. Que mais que tem a sala de aula? E a escola? É, a primeira coisa, também eu falava até na entrada da escola. O porteiro, por exemplo, eu falava com elas, até sobre o porteiro eu ensinava, a primeira coisa que a gente chega na escola, a gente encontra é o porteiro. O que a gente tem que fazer? Cumprimentar o porteiro, saber o nome dele, quem é o porteiro. (...) Conversar com o porteiro (OLIVEIRA, 2008).

Portanto, na disciplina Didática da linguagem, a parte metodológica era priorizada, tanto na prática da professora, que se preocupava mais com os procedimentos metodológicos que iria aplicar, quanto no ensino às alunas, que estudavam mais a parte prática do ensino do que as teorias subjacentes àqueles procedimentos. Se, na parte teórica da disciplina, estudavam muito os métodos de alfabetização, na parte metodológica, estudavam as técnicas de aplicação dos métodos escolhidos. Nos diários há registros de aulas sobre atividades que poderiam ser realizadas em cada método e até de modelos de plano de aula.

Os depoimentos das professoras contribuíram muito com a investigação e possibilitaram, por meio de suas experiências, confirmar a hipótese desta pesquisa, de que o ensino da disciplina Didática da Linguagem era voltado principalmente para o ensino de práticas metodológicas, ressaltando que não foi revelado só esse tipo de ensino, mas era o conteúdo mais trabalhado pela maioria das professoras. As alunas precisavam aprender a dar aula e acreditava-se que esse aprendizado só acontecia se tivessem exemplos a seguir, explicação dos caminhos a percorrer, sugestões de técnicas para aplicar e, principalmente que fossem treinadas a dar aula. Assim, pode-se concluir que as metodologias de ensino que as formadoras conheciam e repassavam para suas alunas pareciam ser “receitas pedagógicas”.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de conclusão de uma pesquisa de Mestrado é muito especial, pois é nesse momento que o pesquisador recorre a sua memória para retomar os objetivos propostos, os dados obtidos, o caminho percorrido e as reflexões formuladas, para, então, tecer algumas considerações sobre esse processo, que é árduo, mas compensador.

Primeiramente, é necessário relatar a grande satisfação e realização pessoal em ter alcançado os objetivos desta pesquisa, pois a dificuldade de acesso a arquivos, muitas vezes, preocupava e quase inviabilizava a sua realização, o que aliás, ocorre por falta de conscientização dos funcionários das instituições – já que não possuem arquivistas – sobre a importância das pesquisas em história da educação.

Deve-se destacar, sobretudo, a importância da pesquisa sobre a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério no período entre 1971 e 1985, pois quase não há estudos sobre o curso de Magistério nesse período e, especificamente, sobre a formação de alfabetizadoras. A maioria das pesquisas se refere ao curso Normal, principalmente no período republicano, Estado Novo e, quando mais recentes, até a década de 1960, sendo que são mais pesquisadas a formação de professoras primárias, as instituições de curso Normal, a questão feminista da profissão, enquanto a formação de alfabetizadoras é pouco lembrada.

Para resgatar a história da formação de alfabetizadoras no Magistério, foi preciso analisar a disciplina Didática da Linguagem, que era a disciplina específica para os conteúdos de alfabetização. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi revelar como acontecia a formação de alfabetizadoras no curso de Magistério por meio da disciplina Didática da Linguagem no período entre 1971 e 1985. Especificamente, analisar a constituição histórica da disciplina Didática da Linguagem, revelar os conteúdos curriculares que constituíam a disciplina e as metodologias de ensino utilizadas pelas formadoras e ensinadas às alunas. Portanto, serão apresentadas algumas considerações, buscando responder às questões propostas.

1 A constituição histórica da disciplina Didática da Linguagem

A disciplina Didática da Linguagem passou por algumas transformações entre 1971 e 1985, mas sempre conservando o objetivo de ser a disciplina que agrega os estudos referentes ao aprendizado da língua materna. A maior mudança ocorreu na nomenclatura e nos conteúdos da disciplina, em que se destacam alguns nomes encontrados nos cursos da cidade de Uberlândia: Didática Teórica e Prática – que correspondia às didáticas de Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais -, Didática de Comunicação e Expressão, Didática da Linguagem e só em meados da década de 1980 surgiu a denominação Metodologia da Alfabetização ou Métodos e Técnicas de Alfabetização.

As mudanças de nomenclatura refletem, entre outros fatores, o período histórico em questão, pois, tratando-se de um período em que havia uma ditadura militar no país, as disciplinas escolares foram muito utilizadas como instrumentos ideológicos. Por isso, a disciplina Didática da Linguagem ganhou importância com o decorrer dos anos da ditadura, passando a ser ministrada separada das outras didáticas. Assim, aumentou-se a carga horária, enfatizou-se a concepção da língua como instrumento de comunicação e a formação de alfabetizadoras fundamentada nas teorias aceitas pelo modelo político.

2 Conteúdos curriculares que constituíam a disciplina

Os conteúdos curriculares representavam as relações de poder presentes na sociedade, eram utilizados como instrumentos e mecanismos de dominação. Em qualquer nível de ensino, essas relações estavam presentes, e as professoras não tinham como escolher os conteúdos curriculares, pois eles eram impostos por leis, decretos e pareceres. Quando as professoras que atuavam no Magistério escolhiam algum conteúdo, o critério de seleção era o conteúdo que tinha virado um modismo no momento, sendo que o que era aplicado nas escolas de alfabetização devia ser ensinado às alunas do Magistério.

No período de 1971 a 1985, havia a valorização da linguagem formal em detrimento da linguagem coloquial e do saber ler, escrever e falar corretamente, por isso, enfatizavam-se os conteúdos de correção ortográfica e da pronúncia. Os conteúdos mais estudados pelas alunas do Magistério eram, essencialmente, os métodos de alfabetização e as técnicas para

aplicá-los, com ênfase no método silábico, enquanto, no período, o discurso e muitas práticas de professoras se dirigiam aos métodos mistos ou ecléticos. Deve-se relembrar que as formadoras relataram que o método silábico era o mais usado nas escolas por ser mais fácil de entender e aplicar. Esse método já trazia os passos prontos para a alfabetizadora seguir sem precisar ficar criando aulas diferenciadas.

A concepção de alfabetização subjacente aos métodos era a da alfabetização como a habilidade de decodificar a língua escrita, os exercícios propostos eram os ditados e os treinos ortográficos, a memorização de normas gramaticais e a utilização de textos como pretexto para aprender gramática. Assim, os conteúdos curriculares da disciplina Didática da Linguagem possibilitavam, às futuras alfabetizadoras, reproduzir a concepção de alfabetização daquele período.

3 Metodologias de ensino utilizadas pelas formadoras e ensinadas às alunas

Apesar de algumas tentativas de práticas diversificadas, as professoras do Magistério fundamentavam suas práticas metodológicas na tendência tecnicista. As metodologias que predominavam eram as aulas expositivas das professoras e as aulas de demonstração das alunas. Essas alunas tinham que se apropriar dos métodos de ensino e das técnicas para aplicá-los, confeccionar materiais didáticos fundamentados nesses métodos e expor, nas aulas de demonstração, tudo o que aprenderam.

Com a realização da pesquisa, foi possível confirmar a hipótese proposta inicialmente, de que o ensino de Didática da Linguagem era voltado, especialmente, para o ensino de práticas metodológicas. Era um ensino mais voltado para as questões da prática do que para a fundamentação teórica, estudavam-se as práticas de ensino sem refletir sobre elas, e alunas e formadoras buscavam “receitas pedagógicas” para a alfabetização.

4 A formação de alfabetizadoras no curso de Magistério

No curso de Magistério, entre 1971 e 1985, a formação de alfabetizadoras era técnica, pois priorizava a instrumentalização técnica das alunas, que deveriam aprender práticas de ensino para aplicar aos seus futuros alunos. Era uma formação com pouca fundamentação

teórica e reflexão sobre a prática, que priorizava mais as questões "o que ensinar" e "como ensinar" em detrimento das questões "para que e por que ensinar".

As alunas concluíam o curso de Magistério sabendo aplicar muitos métodos e técnicas, mas não sabiam o que estava subjacente ao que aplicavam. Essa situação é contrária ao que acontece atualmente, pois, hoje, as alunas dos cursos de formação de professoras e pessoas egressas desses cursos conhecem muitas teorias, mas não sabem como aplicá-las didaticamente. Isso demonstra que cursos de formação de professores fundamentados nesses dois extremos: formação da consciência crítica ou formação para o 'saber fazer', são equívocos. Mediante os resultados encontrados, foi possível compreender o saudosismo das alfabetizadoras com relação ao curso de Magistério e propor uma reflexão sobre a formação de alfabetizadoras atualmente: se houvesse a integração entre teoria e prática nos cursos atuais de formação de professores, deixariam de ser tão teóricos como têm sido e também não seriam tão direcionados à prática como o curso de Magistério de 1971 a 1985.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Trad.: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder.** Trad.: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BANDEIRA, L. A. M. O golpe militar de 64 como fenômeno de política internacional. In: TOLEDO, C. N. de (org.). **1964: visões críticas do golpe:** democracia e reformas no populismo. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997.

BITTAR, M.; Ferreira Júnior, A**. O coronel Passarinho e o regime militar:** o último intelectual orgânico? Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Grupo de estudos Ditadura Militar. Disponível em: <www.gedm.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 23/01/2008.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T de; RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSFE, 2003.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 5540 de 28 de Novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de Agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.

_____. Lei nº 7044/82. Alterações no ensino profissionalizante de 2º Grau. In: GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 2005. p. 157 – 190.

_____. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Indicação s/nº/62, s.d., da CEPM (Comissão do Ensino Primário e Médio). Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In: ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, p. 177- 229. 1990.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853/71, de 12 de Novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus: a doutrina do currículo na Lei nº 5692/71. In: ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

_____. **Parecer nº 45/72.** Fixa o currículo mínimo para o Magistério.

_____. **Parecer nº 349/72 de 6 de Abril de 1972.** Exercício de Magistério em 1º Grau, habilitação específica de 2º Grau.

_____. Parecer nº76/75. Cria as habilitações básicas no ensino de 2º Grau. In: GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 2005. p. 157 – 190.

_____. Parecer nº 540/77 de 10 de Fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei nº 5692/71. In: ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

_____. Resolução nº 8/71 de 1º de Dezembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. In: ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado:** ação política, poder e golpe de classe. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil nos anos 60:** o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

GADOTTI, M. **Concepção dialética de educação:** um estudo introdutório. 6ª ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 2005.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º Grau:** propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

JESUS, A. T. de. **Educação e hegemonia no pensamento de Gramsci.** São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1989.

LELIS, I. A. **A formação da professora primária:** da denúncia ao anúncio. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCENA, C. A. Capital, ciência e precarização: um estudo sobre a (dês)qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobrás. In: **Revista de Educação PUC – Campinas.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas, nº 20, p.77-93. 2006.

MEIHY, J.C. S. B. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1992.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo (1876-1994). São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2003.

PEIXOTO, A M. C. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: **Educação no Brasil:** história e historiografia. Sociedade brasileira de história da educação (org.). Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIDENTI, M. **O fantasma da revolução brasileira.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

_____. **A nova lei da educação (LDB):** trajetórias, limites e perspectivas. 5ª ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Política e educação no Brasil.** 2º ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2002.

SCWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B. ; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SILVA, J. I. **Formação do educador e educação política.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** História Oral**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VENTURI, I. V. G. **A História do Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos:** a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

FONTES ORAIS:

FARIA, M. H. G. de. Uberlândia (MG), 29/09/2008. 1 gravação em MP3 (37 minutos). Entrevista concedida a Tatiane Batista Macedo.

OLIVEIRA, L. A. F de. Uberlândia (MG), 27/05/2008. 1 gravação em MP3 (98 minutos). Entrevista concedida a Tatiane Batista Macedo.

SOUZA, L de L. Uberlândia (MG), 06/10/2008. 1 gravação em MP3 (26 minutos). Entrevista concedida a Tatiane Batista Macedo.

FONTES DOCUMENTAIS:

ESCOLA ESTADUAL UBERLÂNDIA. **Grades curriculares do curso de Magistério (1973 a 1980)**. Uberlândia, 1973-1980. Arquivo da Escola Estadual Uberlândia.

ESCOLA ESTADUAL UBERLÂNDIA. **Diário de classe da disciplina Didática Teórica e Prática do curso de Magistério.** Uberlândia, 1979. Arquivo da Escola Estadual Uberlândia.

ESCOLA ESTADUAL UBERLÂNDIA. **Diário de classe da disciplina Didática da Comunicação e Expressão do curso de Magistério.** Uberlândia, 1980. Arquivo da Escola Estadual Uberlândia.

COLÉGIO BRASIL CENTRAL. **Diário de classe da disciplina Didática da Linguagem do curso de Magistério.** Uberlândia, 1980. Arquivo da Superintendência Regional de Ensino (40ª SRE).

ANEXOS

ANEXO A
ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- DADOS PESSOAIS:

Nome completo:
Endereço:
Data de nascimento: Telefone:
Nome da escola que atuou/tempo:

2- FORMAÇÃO BÁSICA E CONTINUADA: SABERES CONSTRUÍDOS

2.1- Escola em que foi alfabetizada:
2.2- Educação Fundamental:
2.3- Ensino Médio/ modalidade:
2.4- Ensino Superior/ curso:
2.5- O curso superior contribuiu para a docência de Língua Portuguesa?
2.6- Depois de formada fez cursos onde? Quais? Foram úteis para o trabalho com Língua Portuguesa?
2.7- Quais as leituras que você fazia para realizar seus planejamentos?
2.8- Como você via o Programa Oficial de Ensino de Comunicação e Expressão no 1º Grau em Minas Gerais? E como utilizava?

3- PRÁTICA PEDAGÓGICA: O COTIDIANO DA SALA DE AULA

3.1- Como era realizada a pesquisa em sala de aula? (de acordo com os dados dos diários, havia uma sequência na programação das aulas: pesquisa em sala de aula, confecção de material, aulas de demonstração pelos grupos, exercícios de fixação fornecidos pela professora, aula expositiva, anotações das alunas, avaliação).
3.2- Como eram as orientações para a confecção de material didático? Os materiais confeccionados eram testados? Onde?
3.3- Como aconteciam as aulas de demonstração? Existia orientação para essas aulas? Qual era o objetivo delas?
3.4- Como você ensinava linguagem oral?
3.5- O que era o estágio preparatório de Comunicação e Expressão? Como você trabalhava com as alunas?
3.6- Sobre o estágio inicial da leitura, quais os métodos de leitura eram estudados e por que dessas escolhas?
3.7- Que tipo de orientação você dava sobre a seleção do material de leitura? Existia um critério? O que era considerado material básico? Material suplementar? E biblioteca de classe?
3.8- O que significava o período preparatório para a leitura? E como era trabalhado em sala de aula?
3.9- O que era considerado como leitura básica? Qual era o livro utilizado? E por quê?
3.10- Como era o trabalho sobre o conteúdo Leitura? Como você ensinava as futuras alfabetizadoras a ensinarem as crianças a lerem?
3.11- O que você lembra sobre o "programa de escrita nas quatro primeiras séries?" Como ensinava esse conteúdo de maneira geral? Como ensinava as alunas a ensinarem as crianças a escreverem?
3.12- Como era trabalhado com as alunas o ensino da gramática no geral? E em específico a ortografia? E qual era a relação do ensino da leitura com o da ortografia?

3.13- O que era trabalhado sobre os “tipos e estilos de escrita?”
3.14- O que você considerava mais importante, nessa disciplina, para a formação de alfabetizadoras?
3.15- Como você avaliava a aprendizagem de suas alunas?
3.16- Hoje, como você avalia seu trabalho e a área de Língua Portuguesa?

ANEXO B

TERMO DE CESSÃO

Eu, , portadora do RG de nº ,
emitida pela SSP – MG, autorizo em caráter gratuito à pesquisadora, professora Tatiane Batista Macedo, portadora do RG de nº 11899-351, emitida pela SSP – MG, a utilizar, citar, mencionar ou publicar em parte ou na íntegra, entrevistas e imagens concedidas por mim em dissertação que está a elaborar a respeito da Língua Portuguesa no Magistério no período de 1971 a 1985.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Uberlândia, de 2008.

_____

ANEXO C

ENTREVISTA FARIA

Nome completo: Maria Helena Gervásio de Faria
Data de nascimento: 03/12/1951
Naturalidade: Uberlândia – Minas Gerais

Pesquisadora: Eu quero te perguntar primeiramente a sobre a sua formação básica e a formação continuada. Você pode me falar a sua formação desde quando você entrou na escola, como você já estava começando a me contar como que você foi alfabetizada, onde... Para eu entender a história dessa professora de Didática.
FARIA: (risos). Certo. Bom, eu fui alfabetizada com cinco para seis anos. Quem me alfabetizou foi minha mãe, não foi na escola, porque naquela época as mães alfabetizavam as crianças e eu gostava, queria estudar. Eu era louca para estudar mas não podia porque eu era muito novinha e na época não tinha escola para essa faixa etária. Só entrava na escola com sete anos. Era proibido entrar antes. Mas como eu queria muito, minha mãe foi me ensinando e eu fui para o "Bom Jesus" com seis anos... seis anos e meio, porque eu ficava na esquina vendo os meninos passarem e chorava para ir para a escola, aí a diretora deixou a minha mãe me levar para a escola durante seis meses sem matrícula, sem nada. Então, nesses seis meses que eu fiquei, eu aprimorei a minha alfabetização. E a minha mãe me ensinou a ler na cartilha Sarita (risos). Antiga!!!
Pesquisadora: Ah! Você lembra até da cartilha!
FARIA: Lembro! Como lembro!!! Então, logo depois eu fui matriculada, realmente uma aluna existente, brasileira, no Colégio Brasil Central. Nessa época eu comecei... praticamente foi lá mesmo. Lá eu estudei o período inteiro da minha vida. Fiz o primário, na minha época era o primário. Admissão, existia admissão. Depois eu resolvi fazer o Normal, o curso de Magistério. Fiz lá também. Faculdade eu não fiz aqui em Uberlândia, fiz em Araguari. Eu fiz o curso de Pedagogia em Araguari, com todas as especializações, eu fiz supervisão, orientação. Na minha época, as habilitações eram bem separadas, você podia optar. Hoje não, hoje forma-se o pedagogo. Na minha época formava o supervisor, o orientador, o inspetor... Eu estudei em Araguari e depois fui para Belo Horizonte, fiz pós – graduação. E continuo fazendo todos os cursos que eu tenho direito e que eu tenho possibilidade e tempo eu faço. Eu gosto muito de estudar, porque é muito importante.
Pesquisadora: E você considera que o curso superior contribuiu para a docência da Didática da Língua Portuguesa?
FARIA: Olha, para eu te falar só da Língua Portuguesa, eu estaria cometendo algum erro. Mas que ela colaborou e muito para a minha docência, isso não há a menor dúvida. Porque ao mesmo tempo que eu era professora no curso de Magistério, de Didática, eu também era supervisora - pedagoga – em uma escola estadual. Então eu trabalhava na minha área de formação, das duas, porque eu fiz Pedagogia, eu fiz supervisão em São Paulo, não fiz em Araguari, porque Araguari na minha época não tinha e eu só tinha o Magistério e Filosofia. Eu fiz Filosofia lá e fui para São Paulo fazer supervisão. Então, assim que eu fiz supervisão eu continuei trabalhando e peguei um cargo de supervisora no Estado.
Pesquisadora: Depois que você se formou na graduação, você fez cursos de pós – graduação? Onde?
FARIA: Eu fiz na PUC de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Eu fiz o curso de Metodologia do Ensino Superior, porque na época eu era professora da faculdade que hoje é UNITRI, antigamente era FIT. Então eu fiz pós –graduação lá.

Pesquisadora: Qual foi o período que você fez a graduação?
FARIA: Olha, eu me formei em 1975. Foi de 1971 a 1975 em Araguari. E a pós- graduação eu fiz de 1982 a 1984.
Pesquisadora: Quais as leituras que você fazia para realizar seus planejamentos de ensino e planos de aula?
FARIA: O nome do livro propriamente dito eu não lembro, foram vários. Eu pegava muito livro de Didática. Eu tive excelentes professores, inclusive o Gadotti foi meu professor, então era tudo mais ou menos nesse nível de professores que eu tive lá em Belo Horizonte também. E assim nós fomos lendo, todo tipo de livro que aparecia nós íamos lendo. O professor sugeria para ler uma bibliografia e nós íamos lendo. Então a leitura foi muito constante na minha vida. Nós não podemos deixar de ler.
Pesquisadora: Ah, que bom!
FARIA: E o professor não pode deixar de ler. Como ser humano nenhum pode deixar de ler, senão ele fica para trás e o professor principalmente. Essa é uma obrigatoriedade da profissão dele: ler, ler de tudo, principalmente os livros técnicos. Então é uma coisa que nem tem como não cogitar de não ler, porque hoje a abordagem em educação é completamente diferente do tempo que eu fiz a faculdade por exemplo.
Pesquisadora: Você conheceu o Programa Oficial de Ensino de Comunicação e Expressão no 1º Grau? É um programa de ensino que o governo mineiro mandava para direcionar o ensino de Comunicação e Expressão. Você conheceu esse programa? Fazia uso dele?
FARIA: Fazia uso, primeiro porque eu dava aula. Comecei a dar aula na pré-escola, fui dar aula até na quarta série, então dei aula para o primeiro, segundo, terceiro, quarto ano e depois como supervisora obrigatoriamente você tinha que conhecer, para você dar o suporte necessário que a profissão exige. Conheci muito, nós discutíamos muito em cima dele, trabalhava, tinha muito curso, na época era Delegacia de Ensino. A Delegacia de Ensino programava muito curso para nós, porque nessa época o município não trabalhava com formação continuada, era só o Estado. Era de obrigação da Delegacia de Ensino promover os cursos de educação continuada. Promovia muitos cursos e nós éramos obrigadas a participar. E dentro dessa obrigatoriedade, nós ganhávamos muito com isso, nós achávamos ruim porque todo mundo que é obrigado a fazer as coisas não gosta, mas, depois, nós víamos o quanto aquilo ali era importante e era interessante para nós trabalharmos.
Pesquisadora: Agora eu vou te perguntar um pouco sobre a prática pedagógica no Magistério: a sua prática pedagógica, como era o ensino, o cotidiano na sala de aula, porque eu me interesso muito em conhecer essa prática pedagógica na sala de aula. Era realizada pesquisa em sala de aula pelas alunas? E como eram realizadas essas pesquisas?
FARIA: Depende muito dessas pesquisas. Só para situar quando foi que eu dei aula no Magistério, para você ver como era a discussão de educação naquela época: eu dei aula no Magistério de 1978 até... 1982, 1983, por aí. Esse período era um período político em que você trabalhava dentro daquela visão política, como é hoje! Hoje tem construtivismo, hoje tem Vygotsky, hoje tem Piaget e etc, etc. Então, naquela época a coisa mais ou menos passava por outro estágio, não tinha muita pesquisa. A pessoa não fazia pesquisa de campo e essas pesquisa com aluno, a formação era mais acadêmica. Só para você ter um idéia: no curso de Magistério eu dava aula de Didática Geral e as disciplinas específicas todas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e História. Eu trabalhava com todas e além disso eu trabalhava com estatística também, quer dizer que no curso de Magistério a parte de formação de professores era toda por minha conta, eu dava muita aula para as meninas e tinha o professor de Português, de mAtemática, de Biologia, isso era a área comum delas, mas a parte de formação específica era comigo. E o que nós fazíamos? Nós discutíamos muito em cima de livros e textos dentro da Didática Geral, o que tinha de mais novo a nível de discussão sobre educação, nós discutíamos muito em cima disso. E também cheguei a dar

aula de Psicologia. Então, a parte de formação específica das meninas era tudo comigo. Eu pegava um texto e nós discutíamos aquilo dentro do global, do todo da Didática, tanto da específica como da Didática Geral. Uma coisa que nós fazíamos demais era trabalhos manuais, por exemplo: todo material que nós íamos ensinar a trabalhar alfabetização, nós víamos todos os métodos: global, silábico, fonético, isso tudo era visto no curso e as meninas conheciam mesmo! Nós tínhamos que aprofundar sobre cada um deles assim: qual era o momento que a criança aprenderia melhor aquela fase, já unia isso à Psicologia, qual o melhor material didático para ser produzido. Nós usávamos muito material simples, por exemplo: jornal, fazer bichinhos, flanelógrafo. Esse material didático que o professor usa, nós fazíamos todos dentro da sala e depois as alunas davam uma aula expositiva para as colegas.

Pesquisadora: Essas aulas que elas davam seriam as aulas que algumas professoras na época chamavam de aula de demonstração?

FARIA: Isso.

Pesquisadora: Para elas demonstrarem o que aprenderam, o que confeccionaram, o material de uso delas?

FARIA: Nesse momento nós avaliávamos como que elas estavam usando o material, o recurso que elas tinham, as práticas de trabalhar, para nós ajustarmos, porque às vezes as pessoas não sabem utilizar o recurso e falar ao mesmo tempo ou elas deixam o recurso de lado, só mostra mas não utiliza. É nesse momento que nós fazíamos aquele ajustamento. Quando eu ia trabalhar poesia na escola? Eu ensinava elas a dar poesia para as crianças. Dividia todas as poesias: clássicas, nós dividíamos nas diversas faixas etárias. Quais as poesias para as crianças de sete, oito, de nove, de dez anos? E que material elas poderiam utilizar, porque depois elas poderiam criar material em cima daquelas poesias e dar aula demonstrativa. Era assim que acontecia.

Pesquisadora: E especificamente para a confecção de material didático, como era a orientação para as alunas confeccionarem o material?

FARIA: Por exemplo: nós tínhamos que saber de tudo, nós tínhamos que ser biônicas mesmo! Eu sabia fazer Quadro Valor de Lugar, eu sabia fazer flanelógrafo e eu ensinava a fazer. Dividia-se em grupos, dentro do planejamento, eu solicitava o material e elas levavam o material para a sala. Como eu tinha muitas alunas, dava bem para trabalhar isso com elas. Eu ensinava a fazer e, depois, elas iam fazendo, traziam nas aulas, e eu ia fazendo as correções necessárias. Eu fazia uma demonstração e elas iam fazendo os grupos e eu auxiliando dentro do possível.

Pesquisadora: Bom, das aulas de demonstração você já me falou um pouco, mas como aconteciam essas aulas? Como que as alunas faziam essas aulas de demonstração?

FARIA: Nós, normalmente, pegávamos o programa, como eu trabalhava no Estado, eu tinha todo o programa de Língua Portuguesa, de Matemática, o programa oficial. Então, eu já pegava aquilo e levava. Você pode ver que nós procurávamos dar um curso bem real mesmo. Eu levava para a sala e nós dividíamos em equipes. O grupo das alunas era dividido: Língua Portuguesa, então, eu tenho aqui a proposta, é um método de ensino, de alfabetização, de contação de histórias, poesias, redação – na época se chamava redação – e como que eu ensino a criança a fazer uma redação. Matemática: introdução de numerais, conjuntos, adição, subtração, cada grupo pegava o que queria desenvolver. Dentro daquilo ali nós propúnhamos: que material didático nós vamos utilizar? O que nós temos em mãos?Tinha muito livro, tem livro até hoje, que sugere muitos recursos. Nós usávamos muito esses livros para pesquisa. Ali, elas programavam desde o que elas iam fazer, que material utilizar, quanto tempo aquela aula deveria ter, tipos de avaliação que elas iam utilizar para identificar se elas alcançaram o objetivo ou não, o plano de aula para desenvolver aquele assunto, como ele deveria ser montado, como deveria ser feito. Isso era feito dentro da sala de aula porque era ensino noturno, ninguém tinha muito tempo. Era feito naquele momento ali, depois de fazer tudo nós

olhávamos e marcávamos qual o dia que aquele grupo ia apresentar, o do outro grupo, era tudo marcado para só formular.

Pesquisadora: Como você ensinava a linguagem oral para as alunas? Para elas trabalharem a linguagem oral com os alunos delas?

FARIA: A primeira coisa: eu fazia um exercício com elas, discutia muito o que era a linguagem oral para elas: o que elas achavam que era isso? Para, depois, nós partirmos para o conceito real e como trabalhar isso dentro da sala de aula. Pronúncia, rodinha de conversa, trabalhava muito com as meninas também a importância da rodinha de conversa com as crianças, porque, na época, não era muito fomentada a questão da conversa da criança com o professor e nem da criança com a criança. Era assim porque a questão da disciplina nessa época ainda estava muito dentro do quietinho, ou, você me ouve e eu falo. Era muito dentro disso aí, mas nós já estávamos começando a mudar esse tema, já estava começando a deixar o aluno falar, mas com certo direcionamento, não é como hoje que nós temos essa facilidade para conversar muito com a criança e pedimos para ela falar para nós entendermos a vida dela, para nós entendermos como é o processo dela. Nessa época, não! A criança falava muito pouco, não era muito permitido falar. Então, o que nós fazíamos: trabalhava muito poesia, ensinava poesia, ensinava recitar, cantar. A linguagem oral passava muito por esse trabalho. A criança que já era alfabetizada lia muito, tinha que ler em voz alta, pegava o livro, abria na leitura e lia. Quando estava em processo de alfabetização, nós tomávamos leitura de criança por criança. Nós íamos nas mesinhas delas e isso tudo nós trabalhávamos no Magistério para ensinar as meninas como fazer. Era reproduzir aquilo que na época era correto fazer. Hoje nós podemos até pensar: nossa, que coisa massacrante meu Deus! Como é que eu fiz isso?! Não, eu não tenho esse problema de consciência! Porque na época era isso que tinha que ser feito. Eu estava formando profissionais para trabalhar naquela época e eu espero que os profissionais que eu formei, tenham trabalhado e tenham tido a competência de evoluir com o tempo, mudar suas prerrogativas, mudar seus pressupostos, que elas tenham evoluído com isso, que elas saibam hoje ouvir seus alunos, trabalhar bem essa linguagem.

Pesquisadora: Sobre o estágio inicial da leitura, quais os métodos de ensino de leitura que eram estudados e porque dessas escolhas?

FARIA: No começo o silábico era o método que nós mais trabalhávamos, porque nós tínhamos que trabalhar com as meninas o que era geral, porque elas não sabiam onde iam trabalhar, como seria. O que era normal na época?Normal era o silábico. E houve inclusive um período em que o fonético apareceu com muita força. Foi mais no final do Magistério que nós introduzimos o fonético com elas.

Pesquisadora: Em que período mais ou menos?

FARIA: Foi mais ou menos em 1981 ou 1982. Foi quando houve a explosão do fonético, porque tudo era assim, é como é hoje: moda. Mais ou menos em 1972, nós trabalhávamos muito o global com as meninas, era moda trabalhar com o global. Três Porquinhos era o ideal para trabalhar com o global. Nós alfabetizamos muito com o global. Então é isso, nós fazíamos uma pesquisa, quando eu falo pesquisa, não é essa pesquisa que hoje é programada, era mais assim... Como eu trabalhava no Estado, estava muito em contato com a Superintendência, eu estava no meio das escolas, eu via o que estava se exigindo de um professor e dava isso nas aulas do Magistério, eu trabalhava lá dentro como conteúdo do Magistério. Nós começamos a trabalhar o silábico, todo mundo teve um período – você pode observar aqui no plano de curso – que nós trabalhávamos os métodos. Ensinei o silábico, quais as fases do silábico, como que uma criança está pronta para passar para outra fase, isso gera uma discussão com conhecimento, com livros, tem muitos livros que falam dos métodos. Nós estudávamos e líamos muito os livros. Depois do silábico, eu fui para o global, porque o global estava sendo mais exigido na época, porque as meninas iam trabalhar e precisavam saber o global. Do global, eu passei para o fonético, que é o que estava já também sendo

muito pedido, mas o fonético durou muito pouco, porque ele era mais difícil, não para as crianças, eu não achava difícil para elas, mas ele não vingou muito. O global é que ficou, porque, realmente, era uma postura psicológica que se trabalhava o método global.
Pesquisadora: Que tipo de orientação você dava para a seleção do material de leitura – o material de leitura que seria utilizado pelas crianças – como você orientava as suas alunas na seleção desse material?
FARIA: Era o seguinte: nesse período, quando nós chegávamos nas escolas, já estava pronto, por exemplo: a escola que eu trabalhei, eu cheguei lá e a diretora já me falou: aqui nós alfabetizamos com o global. Já estava definido: A cartilha é essa: "O barquinho amarelo". Já estava pronto, você não tinha como decidir, já era decidido por você. Você chegava e já recebia um pacote pronto. Ali era para você trabalhar com o que você aprendeu, com a sua criatividade e em cima daquele material. Agora, uma coisa que toda a vida eu trabalhei muito com as meninas foi a leitura de gravuras e eu comecei a mostrar para elas o que era uma gravura abstrata, o que era uma concreta, uma semiconcreta. Nós fazíamos esse estudo e dentro das revistas elas faziam uma coleção de cada tipo de gravura. E nós aprendíamos a conservar essas gravuras porque a redação também passava por aí. O material didático é tudo. O que se usa hoje também se usava: brinquedos de memória, sílabas, letras, isso que também se usa hoje não tem muita diferença.
Pesquisadora: Com relação ao trabalho sobre leitura com as alunas, como você ensinava suas alunas a serem futuras alfabetizadoras, a ensinarem as crianças a ler?
FARIA: Era muito tranqüilo isso daí. Por quê? Porque nós trabalhávamos muito o faz-de-conta. Como é que nós vamos trabalhar? Eu demonstrava o método, eu ia demonstrando e fazendo paralelo com a teoria, tanto na Psicologia como na Didática. Nós pegávamos os livros, discutíamos, tinha um discurso em cima do método e eu ia demonstrando, e nós íamos olhando como que isso acontecia na prática. Eu pegava os livros como "O barquinho amarelo", que era global, e levava todo o material desse livro para dentro da sala de aula, eu ia dando aula para elas e nós íamos observando em que faixa de conhecimento nós estávamos. Eu dando o método e elas analisando o método junto comigo.
Pesquisadora: O que você lembra sobre o programa de escrita nas quatro primeiras séries? Como ensinava esse conteúdo de uma maneira geral?
FARIA: Isso acontecia junto com a leitura no período preparatório. Hoje, nós não falamos mais período preparatório, não tem, não precisa, porque hoje tem a educação infantil, a criança desde dois anos ou mesmo antes, vou te dar só um exemplo: aqui nós temos berçário e o nosso berçário tem projeto pedagógico. Mas como? Bebê? Tem! Eles tem um projeto pedagógico, mas antigamente não tinha isso, a criança saía de casa com sete anos e ia para a escola sem saber nada. Era muito difícil a criança que já tinha algum conhecimento. Ela chegava lá, não sabia o que era esquerda e direita, em cima e embaixo, do lado, alto e baixo. Então, nós tínhamos o programa do período preparatório, em que nós íamos dar todos esses conceitos. E nesses conceitos tinha: colorir, recortar, pregar, amassar. É o que é feito hoje, só que hoje isso é feito em tenra idade e antigamente era com sete anos, daí eles já começavam a pegar no lápis, a escrever, nós já entrávamos direto na letra cursiva, hoje não, a criança trabalha com letra bastão e tudo que você ia fazendo com método de leitura, ela ia escrevendo, ela ia copiando, ela ia colorindo, fazendo no caderno dela.
Pesquisadora: Como era trabalhado com as alunas o ensino de gramática?
FARIA: Como nós formávamos só para as quatro primeiras séries, nós trabalhávamos redação, como fazer uma redação desde as primeiras fase da criança, todo o crescimento dentro da redação e outra coisa: como que uma criança deveria escrever. Por quê? Nós ensinávamos plural, adjetivo, nós ensinávamos tudo isso como matéria. Era matéria. Depois ia ver como que estava isso aí dentro da redação. Porque tinha os exercícios de passar para o plural, separação de sílabas, isso era exercício estanque que nós trabalhávamos com a criança.

Depois, a criança fazia uma redação e na redação nós íamos ver se separou a sílaba direito, se fez uma concordância correta e ela estava sabendo da correção. Conjugação de verbos: antigamente, nesse tempo, as meninas aprendiam a conjugar verbo porque elas ensinavam para as crianças e cobravam isso delas. A criança tinha que saber conjugar verbo. Não era como hoje, que é na conversa, na escrita, através do computador, etc, a criança vai aprendendo. Antigamente, não, se ensinava tudo isso estanque: plural, coletivo, todos os conteúdos programáticos da Língua Portuguesa.

Pesquisadora: E como era trabalhada a ortografia com as crianças?

FARIA: Bom... (risos). A ortografia na época tinha correção mesmo! Como era? Dava-se o ditado que se trabalhava, por exemplo, palavras auditivas, com dificuldades auditivas, dificuldade visual, que hoje não se fala isso. Se você perguntar para os professores hoje, quais são os grupos de palavras com dificuldades visuais e auditivas, eles não sabem o que é, porque isso não é dado no curso, primeiro porque o curso de Magistério hoje é muito diferente, a abordagem é outra. Antigamente tinha que fazer isso porque se cobrava muito essa questão da Língua Portuguesa. Então, o que nós fazíamos? Nós trabalhávamos com as crianças esses grupos de palavras, porque quando estávamos alfabetizando, nós já trabalhávamos isso sem ser esse nome. Nós trabalhávamos muito com textos complementares – textos suplementares -. Se eu estava falando dos "Três Porquinhos": "O lobo-mau soprou a casa do Palito", nós trabalhávamos "A menina soprou a vela", mas sempre pegando aquele estilo daquela frase que estava ali e outras coisas mais. Mas aí vem o plural: as meninas, os meninos, os gatos, os porquinhos, os lobos. Nós trabalhávamos isso nesse período. Vinha tudo junto: o masculino, o feminino, vinha tudo nesse trabalho. E como nós cobrávamos? Cobrava da seguinte forma: ditado. Se dava ditado quase todos os dias. Esse ditado era categoricamente corrigido todos os dias. Fazia-se a correção? Fazia. A criança errou, tinha aquela velha discussão que hoje eu também discuto muito isso: marcava os erro e punha a criança para treinar. Isso hoje não se faz mais, mas naquele tempo fazia. Era errado? Hoje eu creio que não se precise mais daquilo, esse é um ponto que eu discutiria bastante, mas isso é o que se fazia na época, todas as escolas faziam isso. Essa correção ortográfica era dessa forma. Errou? Vamos treinar! Treinou? Vamos ditar novamente para ver se tirou o erro. Pronto? Agora nós vamos fazer uma redação ou uma composição.

Pesquisadora: Como era a composição?

FARIA: A mesma coisa de redação. Ele ia compor várias frases com o tema que você tivesse dado. Isso depende da série, mas na primeira série era uma coisa menorzinha, na segunda, terceira, ia aumentando, tendo a sua graduação.

Pesquisadora: O que era trabalhado e como eram trabalhados os tipos de escrita?

FARIA: Você quer dizer cursiva, bastão, de imprensa?

Pesquisadora: Isso.

FARIA: Com a criança pequenina de primeira série, nós começávamos a trabalhar diretamente com letra cursiva. Não tinha primeiro a bastão, porque hoje as nossas crianças daqui, por exemplo, escrevem com letra bastão para depois lá na rede estadual, ou para onde ela for, é que vai trabalhar a letra cursiva. Lá não! A criança já chegava, período preparatório tinha todos aqueles pontilhados, porque no período preparatório tinha que cobrir pontinhos. Nos pontinhos, fazia o movimento da mão: cortar, rasgar, amassar. Era mesmo preparando para a letra cursiva e, quando se passava no caderno dela, o nome dela e as palavras já vinham com a letra cursiva. E essas letras cursivas tinham que seguir o método, porque toda cartilha há um tempo atrás, no manual do professor tinha o alfabeto e o tipo de letra que se usava ali, tanto maiúscula quanto minúscula. Portanto, nós já entrávamos direto na letra cursiva, lá pela terceira ou quarta série mais ou menos, o aluno, dentro da Língua Portuguesa, ia conhecer o que é letra de imprensa, o que é letra manuscrita. Por quê? Porque ele já ia ter contato com os livros. Se você falar: mas na cartilha não tinha? Tinha. Para a criança era muito complicado

porque se escrevia cursivo no quadro – eu ensinava as meninas a dividirem o quadro ao meio - , de um lado eu colocava a lição da cartilha com a letra que estava na cartilha: letra de imprensa e, do outro lado, eu punha a mesma lição com a letra cursiva para a criança ir vendo como é que se faz. E à medida que ia acontecendo isso, se eu estava ensinando a- e- i- o – u, eu fazia a cursiva e a de imprensa para a criança ver a diferença das duas.

Pesquisadora: O que você considerava mais importante nessa disciplina de Didática da Linguagem, Didática da Língua Portuguesa ou Metodologia, porque cada ano às vezes a disciplina tinha um nome, eram feitas mudanças. Mas dentro dessa disciplina, o que você achava mais importante para a formação da alfabetizadora?

FARIA: Nessa época, nós discutíamos muito a postura do educador. Eu discutia muito com as meninas como que era o comportamento da professora, como que ele iria se portar diante dos alunos para ela poder ter autoridade sobre os seus alunos. Porque era de acordo com a postura dela que ela ia conseguir obter atenção no que ela estava dando. Eu toda a vida dei muito valor na postura do educador. Ele tem que ter uma postura pedagógica. Ele tem que saber o que ele está fazendo e toda a vida eu trabalhei muito com as meninas para que elas conhecessem tudo o que estivessem fazendo, para que elas não trabalhassem dentro do "eu acho", porque "eu acho" não tem uma explicação, ou é ou não é. O educador não tem como achar, ele é. Ele tem a postura dele, pedagógica, todos nós temos que ter. Toda a vida eu trabalhei muito em cima disso aí e, analisando o momento que nós estamos vivendo para trabalhar dentro da formação do indivíduo, porque essas crianças que estão nas nossas mãos – dos professores -, ele está formando um caráter, a formação de hábitos de leitura,a formação da escrita, tudo isso parte se você tem esse hábito também. Se o professor não tem, trata de criar, porque como é que o professor vai trabalhar isso se ele não gosta, porque, quando, a pessoa não gosta, não faz com dedicação. Nós temos que gostar para dedicar e ter criatividade, porque o professor pode ter toda a tecnologia nas suas mãos, se ele não tiver criatividade, não sai do lugar, não dá conta. As crianças são criativas por demais, nós temos que estar sempre à frente delas, criando junto com elas e um passo à frente. Nós temos que ter um passo à frente, pois mesmo que se dê todas as oportunidades para a criança descobrir, constituir seu conhecimento, o professor tem que estar um passo à frente dela, senão como é que ele vai liderar a turma se ele não sabe. Ser professor é isso. Então, a minha discussão cabia em todo conteúdo, não só em Língua Portuguesa, mas em todos. Eu trabalhava muito isso com as meninas dentro da Didática Geral, dentro da Psicologia, discutia muito essa questão de postura, de conhecimento, conhecer autores, de saber as outras correntes filosóficas até para elas também terem com discutir com alguém, para ter sua base sólida também.

Pesquisadora: Como você avaliava a aprendizagem de suas alunas no curso de Magistério?

FARIA: Ah,meu Deus! Era prova mesmo!!! Na época, era prova mesmo. E assim, por exemplo, como nós trabalhávamos etapas de conhecimento, por exemplo: etapas do método de alfabetização global, isso era muito trabalhado e cobrado. Quais são as etapas? Era prova mesmo, escrita, com perguntas diretas. Não tinha muita prova de marcar X, porque eu não gostava, eu gostava que elas escrevessem para que eu pudesse observar o Português delas, para que eu pudesse observar a concordância verbal, gramática, letra, toda a vida o que eu observei muito foi letra, tudo isso na hora da prova eu cobrava do pessoal também.

Pesquisadora: E as aulas de demonstração tinham alguma pontuação também?

FARIA: As aulas de demonstração tinham pontuação e tinham os instrumentais que eu avaliava grupo a grupo, aluno a aluno.

Pesquisadora: Além da prova, as aulas eram avaliadas?

FARIA: Tinha a parte prática que era toda avaliada e no final fazia o cômpilo geral.

Pesquisadora: Hoje como você avalia o seu trabalho e a área de Língua Portuguesa daquela época? Como você vê o trabalho que você fez no Magistério?

FARIA: Eu tenho certeza que fiz um bom trabalho, primeiro porque eu tentei suscitar a curiosidade nessas meninas, a capacidade delas de buscar, de procurar, de ler, de compreender, de discutir. Não é só ler e deixar por ler não, tem que discutir, concluir e produzir alguma coisa. Assim, nessa parte aí de ter trabalhado muito com as meninas uma postura de pesquisadora, eu contribui muito para isso e também o conhecimento prático de estar enfrentando uma turma e dando aula, eu tenho certeza que a maioria que realmente tinha tendência e gostava da área do magistério, saíram sabendo. Nós não podemos ter falsa modéstia, eu tenho consciência que fiz um bom trabalho no curso de Magistério nesse período dentro dessa história, naquele momento o que se exigia de um profissional, o que podia fazer com competência.
Pesquisadora: Para nós finalizarmos, eu não peguei o seu tempo de atuação. Você atuou no Colégio Brasil Central por quanto tempo? E atuou em algum curso de Magistério além dessa escola?
FARIA: Eu atuei como professora do Magistério de 1978 a 1982, 1983. Depois eu fui para a faculdade e fiquei desde esse período até 1984, por aí, no Brasil Central. No Colégio Anglo, quando fundaram o Magistério no Anglo, eles me chamaram para lá, aí foi quando eu saí do Magistério do Brasil Central que já estavam finalizando as suas atividades e fui para lá. No Colégio Objetivo eu trabalhei também com Didática Geral e fiquei responsável pela parte de supervisão de estágios. Lá eu fiquei por três anos, mais ou menos, concomitante ao Colégio Anglo.
Pesquisadora: Então o Colégio Anglo e o Colégio Objetivo tiveram o curso de Magistério?
FARIA: Tiveram o curso de Magistério.
Pesquisadora: E foi nesse período posterior a sua saída do Brasil Central que você foi para essas escolas?
FARIA: Isso. Exatamente.
Pesquisadora: Isso foi depois de 1982?
FARIA: Foi depois de 1982 e eu nunca parei de lecionar. Toda a vida eu gostei muito, é minha profissão. Eu nunca parei desde lá até hoje.
Pesquisadora: Muito obrigada pela sua entrevista.
FARIA: Eu é que te agradeço.

ANEXO D

ENTREVISTA OLIVEIRA

Nome completo: Lázara Abadia Faria de Oliveira
Data de nascimento: 14-08–1949
Naturalidade: Tupaciguara-MG

Pesquisadora: Agora ele já vai começar a gravar, você pode ir me falando a sua formação e eu vou anotando, deixa eu anotar nessa folha porque eu só tenho ela.
OLIVEIRA: Eu quero dar uma olhada aqui, rapidinho eu olho, eu tenho assim muita facilidade, eu não vou seguir, não ta gravando ainda não?
Pesquisadora: Está. Eu já estou gravando.
OLIVEIRA: (risos)
Pesquisadora: Mas não tem problema não, é a nossa conversa, você pode ficar à vontade.
OLIVEIRA: Vamos então gravar tudo, aqui oh: nome, endereço, tudo, e eu vou falando a formação...
Pesquisadora: É. Os seus dados pessoais eu já tenho, nome, endereço...
OLIVEIRA: Então vamos a formação básica. A escola que fui alfabetizada, a educação fundamental e o ensino médio até o 2º magistério eu fiz no colégio das irmãs de Tupaciguara.
Pesquisadora: Ah! Tá.
OLIVEIRA: Eu fui interna, era internato, no 3º magistério eu vim pra Uberlândia estudar no colégio estadual, que é o museu... 3º magistério.
Pesquisadora: Então a única escola que você estudou foi o colégio das irmãs?
OLIVEIRA: Colégio das irmãs. (...).
Pesquisadora: Desde a alfabetização até...
OLIVEIRA: É, interno, naquela época filha de fazendeiro não tinha é... assim onde ficar, então era colégio das irmãs, os pais... era escola paga, e eu ficava interna, mas desde o começo da minha formação eu queria ser professora, nunca mudei de idéia, eu queria ser professora. E o curso superior, foi também na universidade, mas era particular na época, que a diretora era a irmã Ilar, que era diretora onde eu comecei a trabalhar.
Pesquisadora: Qual faculdade era? Você lembra o nome?
OLIVEIRA: A faculdade era lá no colégio das irmãs mesmo, a faculdade funcionava lá, eu fui da 2ª turma de Pedagogia.
Pesquisadora: Mas era a UFU?
OLIVEIRA: Não era a UFU ainda, porque não era universidade, era só faculdade de educação mesmo, então lá formava Geografia, História, Ciências, e tinha o curso de Pedagogia que era muito procurado, as diretoras de escola, as pessoas que já estavam nas escolas, faziam o curso de Pedagogia, e dentro do curso de Pedagogia que fazia essas opções, pela qual tem aí as opções que eu fiz.
Pesquisadora: E qual foi o ano que você fez a faculdade, que você começou e terminou?
OLIVEIRA: Eu terminei o magistério em 68 e aí foi quando eu te contei que naquele ano eu fui convidada, aquele ano que eu fui fazer o 3º magistério no museu, é... eu ainda fazia magistério eu já fui lá pra São Paulo, porque minha prima era freira, eu fui convidada pra ir fazer o curso do método Montessori.
Pesquisadora: Ah, tá.
OLIVEIRA: Então na época eu morava, eu era mocinha nova, eu morava no colégio das irmãs daqui de Uberlândia, porque eu estudei o primário...

Pesquisadora: É o Colégio Nossa Senhora.
OLIVEIRA: No Colégio de Tupaciguara que eu fui interna, aqui não tinha esse colégio interno, é Tupaciguara, que eu estudei até o segundo Magistério, no terceiro que eu vim pra Uberlândia.
Pesquisadora: E quando você terminou o curso de magistério você já foi fazer esse curso na faculdade?
OLIVEIRA: No terceiro ano de Magistério eu já comecei a trabalhar na alfabetização lá no colégio, aí quando foi em 69 eu comecei Pedagogia na faculdade.
Pesquisadora: Foi logo em seguida.
OLIVEIRA: Então eu era professora do pré dentro do colégio e também fazia faculdade de Pedagogia dando aula de pré, fui muito procurada, muito dedicada e, quando a dona Gláucia, que era diretora do museu na época, me convidou pra ir substituir professora, eu fiquei, dando aula pro curso normal. Então na época eu trabalhava paralelo: pré-escola no colégio das irmãs, no método Montessori, pelo qual eu fui a São Paulo fazer o curso e, Magistério na Escola Estadual Uberlândia- Museu. Eu fui aluna lá em 68 e depois eu voltei para dar aula. Eu comecei a dar aula no museu em setenta e três. Eu já tinha 5 anos como professora da pré-escola no método Montessori. Que eu te falei que eu fui a São Paulo para conhecer.
Pesquisadora: Pra fazer o curso, conhecer...
OLIVEIRA: Mas você trabalhando, aprende muito mais, porque é um curso muito rápido lá, foi um curso de um mês, pra conhecer sobre o método. Mas voltando na sala de aula, eu era jeitosa, não tinha problema nenhum, eu trabalhei lá doze anos nesse método, na pré-escola, e enquanto isso eu trabalhava também no curso Normal no Museu, trabalhando com Didática, com História da Educação, com Psicologia, principalmente quem é contratada, pega até mais de uma disciplina.
Pesquisadora: Várias!
OLIVEIRA: Várias! E aí depois quando você efetiva, aí você tem mais oportunidades e também, logo depois eu fiz o concurso pra orientadora, que eu fiz o curso de orientação, eu passei no concurso e já fui atuar, aí eu deixei a pré-escola e comecei a trabalhar como professora do curso Normal e como orientadora em outra escola.
Pesquisadora: E quando você começou no Magistério como contratada, você efetivou quando? Demorou para efetivar?
OLIVEIRA: Ah! Eu também trabalhei, antes de começar a trabalhar como orientadora, eu trabalhei também, paralelo ao colégio das irmãs que é a pré-escola, antes de ir para o estadual, com 4ª série da escola pública, na Escola Estadual Bom Jesus, que era perto ali.
Pesquisadora: Lá perto.
OLIVEIRA: Lá perto, é. (pausa).Então eu tive assim... um trabalho muito bonito, sabe? Escolas boas também, onde eu fui muito bem recebida, mas também fiz um bom trabalho. Então eu trabalhei como professora de pré, quando foi meu começo, meu primeiro trabalho, em seguida professora de 4ª série na escola pública, da Escola Estadual Bom Jesus e quando eu deixei a pré-escola e a 4ª série da escola pública, eu fui para o Museu e para a orientação, então eu já subi alguns degraus na minha vida profissional. Aí eu aposentei como orientadora educacional, porque eu averbei, eu comecei em 68, carteira assinada como professora, então eu aposentei muito cedo.
Pesquisadora: Começou jovem, quantos anos mesmo que você tinha?
OLIVEIRA: Comecei jovem, eu ia fazer 17 anos em Agosto. (pausa). Agora eu tenho uma história pra te contar: quando eu trabalhei na escola pública, Escola Estadual Bom Jesus, 4ª série, tem um fato interessante, eu comecei a trabalhar você sabe quando que eu fui receber? No mês de Agosto, que é o mês do meu aniversário.
Pesquisadora: E começou a trabalhar em Fevereiro?
OLIVEIRA: Você acredita que a gente não recebia? A gente ficava seis meses sem receber.

Pesquisadora: Nossa!
OLIVEIRA: Agora eu estava no colégio das irmãs, eu morava lá, eu era solteira ainda, trabalhava lá, então o salário não era ruim, mas o do Estado eu fui receber depois de seis meses, naquela época era assim. A professora contratada, tem um fato também muito interessante da professora contratada que tem que ser contado. Eu me casei em 72 e não tinha direito à licença, então a gente marcava casamento, pra nascer filho, era nas férias, porque não tinha direito.
Pesquisadora: Nossa!
OLIVEIRA: Então...
Pesquisadora: Tinha que ser planejado!!!
OLIVEIRA: Tinha que ser planejado pra nascer filho, mas não tinha direito mesmo, a contratada não!
Pesquisadora: Não tinha licença maternidade?
OLIVEIRA: Não tinha não. O que aconteceu: quando eu me casei, eu casei férias fiquei dois anos sem engravidar, aí quando nasceu a minha filha, eu só tenho uma filha, eu me lembro que eu tive assim... ajuda ou até ... calor humano, da diretora, porque eu ainda estava no Bom Jesus, eu me lembro quando a minha filha nasceu, tem outro detalhe que você não prestou atenção: eu fazia faculdade.
Pesquisadora: Nossa!
OLIVEIRA: Era uma luta! Mas tudo perto, eu trabalhava, por exemplo, quando a minha filha nasceu eu morava perto, então eu saía do colégio das irmãs, que eu trabalhava na pré-escola, ia lá amamentar, ia ver como é que estava. Nos intervalos da hora do recreio, mas eu fui assim de muito carinho, de muito amor, mas de muita luta, de muito trabalho tá?
Pesquisadora: É! Muita experiência.
OLIVEIRA: Muita, muita!
Pesquisadora: Muita coisa vivida!
OLIVEIRA: Mas eu fazia isso, tudo que a gente faz, meu caso, por exemplo, era um trabalho assim... com muito amor, sabe? Com muito carinho, porque minha mãe ensinava, minha mãe era uma mulher muito sábia, minha mãe assim... mesmo da fazenda... ela lia todos os nossos livros, sabe? Eu gostava de escrever cartinhas, ela correspondia, então minha mãe falava: tudo que for fazer, faça com amor. (pausa)
Pesquisadora: E como foi a sua formação no curso superior, quantos anos que foi a faculdade?
OLIVEIRA: Foram quatro anos, quatro anos de faculdade.
Pesquisadora: E você formou...
OLIVEIRA: Se eu comecei em 69, eu terminei em 73.
Pesquisadora: É.
OLIVEIRA: Foi o ano que eu casei.
Pesquisadora: E aí você ficou habilitada em quê?
OLIVEIRA: A primeira opção que eu fiz, como eu era professora... fazia duas opções juntas: Magistério e administração. Depois eu fiz supervisão e orientação.
Pesquisadora: Ficou com muitas habilitações.
OLIVEIRA: Fiquei, mas eu nunca trabalhei como supervisora. Nunca trabalhei nessa área. E dentro da Pedagogia eu só não fiz inspeção. Eu não era muito ligada à inspeção, talvez eu não gostasse, eu não sei a causa, porque que eu não trabalhei, não fiz essa opção. Agora, Magistério, administração, foi muito gostoso, eu gostei, eu tinha muito jeito, por exemplo, nós tínhamos uma pasta para montar, essa pasta era muito completa. De todo o trabalho de uma escola. Você montava essa pasta para conseguir fazer a especialização em magistério, em...
Pesquisadora: Em administração?

OLIVEIRA: Em administração. (pausa). Agora, como orientadora, eu trabalhei muito pouco, porque logo depois surgiu essa oportunidade, então eu fiz o curso e aí eu aposentei depois de uns três anos como orientadora, não trabalhei tanto tempo como no Magistério, foi o tempo todo da minha carreira.
Pesquisadora: A faculdade que você fez, o que você achou que mais te ajudou, que mais te deu base para trabalhar no Magistério com a disciplina Língua Portuguesa?
OLIVEIRA: Olha... a primeira coisa, é que eu era colega de sala da dona Gláucia. Dona Gláucia, ela já faleceu, mas ela é irmã do Homero Santos, esse grande homem que parece que foi uns dos fundadores da universidade. Mas então, a dona Gláucia vendo o meu empenho e a própria professora de Filosofia, que era a irmã Aparecida, ela era assim muito enérgica, sabe? Era uma matéria assim... eu vou te ser sincera, eu tinha muito medo dela, porque eu morava no colégio e ela vivia me vigiando, porque eu namorava e ela... (risos) e ela me chamava: tá namorando! Vai estudar! A irmã Aparecida falava pra mim. Porque desde mocinha eu sempre gostei de passear, de dançar e de tudo, mas gostava muito da minha responsabilidade. A minha responsabilidade também era muito grande dentro do Magistério. Então, a irmã Aparecida falava dentro da sala que eu era boa professora. E precisou de substituta no colégio estadual, a dona Gláucia me convidou pra ir substituir a irmã dela, que é a dona Graciema. E fui substituir, e como eu saí bem, e outra coisa também que é interessante contar, que quando eu fui fazer o estágio lá no curso Normal da Escola Estadual Uberlândia, a professora permitia até que a gente ficasse mais dando aula. Você entendeu? Então, eu saí muito bem, eu era muito jeitosa, isso aí fez com que eu fosse convidada a permanecer na escola como professora. Muito assim carismática, muito extrovertida, jeitosa, realmente, com as alunas. Depois que eu já atuava a algum tempo, eu trabalhava muito com o 3º, aí eu fui chamada para voltar pro 1º ano para trabalhar com Didática. Aí eu questionei por quê. Porque aquele tanto de diário, pra mim não era vantagem ter doze diários enquanto Metodologia da Língua Portuguesa seriam cinco diários. Eram quatro, cinco vezes quatro, vinte, não, acho que eram cinco aulas. Ou quatro, não me lembro, tem que olhar aí, eram muitas aulas no 3º ? Quantas aulas?
Pesquisadora: No 3º ano...
OLIVEIRA: Fala aí, muitas aulas de Metodologia da Língua Portuguesa. Olha aí.
Pesquisadora: Eu acho que nesse ano aqui de 1980...
OLIVEIRA: Aqui! Quatro oh! Aí oh! Da matemática e da comunicação...
Pesquisadora: É, de Matemática.
OLIVEIRA: É, Comunicação...
Pesquisadora: No 3º ano, não...
OLIVEIRA: Não, no 3º eram quatro.
Pesquisadora: Não tinha...
OLIVEIRA: Não, tinha! Eram quatro aulas. A gente preocupava muito porque diário é chato. Eu não gostava muito de trabalhar com diário. Eu achava assim... se eu pudesse, eu mudaria um pouco os diários porque repete muito as notas, eu sei que é necessário, manda pra secretaria, manda pra supervisora, ela pega o diário, mas repete muito, repete a nota quatro, cinco vezes. Então isso aí eu não gostava muito não, dos diários eu não gostava muito, eu gostava mesmo era de atuar, era sala de aula e dar aula, se eu pudesse o diário era mais uma anotaçãozinha só. E muitas vezes é cobrado. A Genny (outra professora da mesma disciplina) era muito organizada com os diários dela, tudo certinho, sabe? Muito, muito bonitinho. Eu não era muito assim , apegada ao diário não. Sabe, eu era mais mesmo de prática. Foi o motivo de eu pegar, aí eu fui trabalhar, eu trabalhei alguns anos na Didática, no 1º ano, pra ajudar as alunas a crescer, a melhorar, a ir na frente, é, falar bem, e... eu... (choro) ai!
Pesquisadora: Se emocionou.

OLIVEIRA: É... Uma vez... (choro) a minha aluna... (choro) chegou em casa e falou pra mãe assim...(choro)... mãe...
Pesquisadora: Acalma...
OLIVEIRA: Hoje eu aprendi mãe, por que aqui em casa a fala "arroiz"?
Pesquisadora: Ah...
OLIVEIRA: Eu aprendi na escola, ela já estava no curso Normal. E eu ensinava, falava: gente, vocês não podem falar "arroiz", que isso?!? Vocês têm que melhorar a linguagem de vocês, a comunicação, que eu sempre falo muito bem as palavras. Vocês têm que falar bem para o aluno, vocês não podem falar "arroiz" paro menino, é como... escreve isso, por quê? Qual o problema de falar... aí a menina ouviu eu dando o exemplo, porque na sala tinha uma menina que falava "arroiz", então, foi uma forma que eu tive, de trabalhar isso aí com as alunas. Então eu, eu trabalhava com elas isso sim, na Didática. Elas apresentavam o trabalho, por exemplo... confecção de material, de cartaz, era uma dinâmica, então elas iam confeccionar cartaz. Então, por exemplo, eu tinha aluna que não tinha nem noção, eu acho até que nem foi muito ensinado, que eu vi professoras que eram um horror nos cartazes. Então, por exemplo, tinha confecção de cartazes... de material didático, então, eu separava por grupo, por exemplo vamos supor: é... 1º ano A, então, tinha quarenta alunos, eu dividia em grupos, cada grupo ficava responsável por uma confecção de material. Eu quero chegar na comunicação. Aí, resultado: uma turma ficava com a confecção de material e aí elas iam lá na frente, não era só pra apresentar o cartaz delas, que elas confeccionavam, não. Como que elas partiram pra confeccionar aquele material? Qual foi a técnica de que elas partiram pra confeccionar aquele material? Qual foi a técnica que elas usaram? Porque tem técnica pra fazer um material... um cartaz. Você não pode separar palavras, sílabas, para o menino que está sendo alfabetizado, até mesmo qualquer série. A estética do cartaz. A margem, a letra. Tinha grupo que trabalhava com a letra. A letra cursiva, a pedagógica, assim por diante. Aí, a menina aprendeu, chegou em casa e comentou, sabe? Porque ela tinha aprendido naquele dia, falar bem, então... (risos) a família dela, que era amiga da minha família, falou: nossa! Aqui em casa agora todo mundo tem que falar corretamente, não pode falar mais errado não, porque a, quem estava lá no 1º Magistério...foi o objetivo porque eu fui para o 1º magistério. Sabe? Para trabalhar com elas a falar bem, a pronunciar bem as palavras. E até hoje eu tenho essa... mas como eu trabalhava na pré-escola, eu alfabetizava, por isso que eu falava bem com as meninas. Aí a menina chegou em casa e falou: mãe, nós temos que aprender, mãe, eu aprendi...na família falando "arroiz". E aprendi a falar arroz. Nós temos que falar bem. Aqui agora vai ser assim, nós vamos falar todo mundo bem as palavras. Então, é por isso que eu trabalhei no 1º ano muito tempo. Eu gostava. As meninas chegavam, muito... sabe? Muito tristinhas, muito fechadas, não iam lá na frente de jeito nenhum. Medo, sabe? E tremiam, começavam a falar e não conseguiam. Eu falava: você vai terminar, você vai apresentar seu trabalho, sabe? Elogiava, sabe, as meninas, falava pra elas, a entrada delas, até a postura delas mesmo, como apresentar o material. Qual material? Aí... como no 1º ano trabalha o material didático, que material didático nós tínhamos na época? Eram revistas, livros, era o quadro de giz, o quadro negro, o slide, projetor, é o que nós usávamos, cartazes, mural, usávamos muito o mural pra trabalhar com as meninas. Tinha... isso foi no 1º ano, e depois no 2º ano também tinha Metodologia da Língua Portuguesa, eram menos aulas.
Pesquisadora: É, o desse diário é o do 2º ano.
OLIVEIRA: É, do 2º ano. (pausa).No 3º ano já era mais prática... sabe? Então, as meninas já estavam caminhando já pro estágio, pra dar aula, mas no 1º ano é que a gente trabalhava mesmo essa parte de, de material didático, que material se usava.
Pesquisadora: Então você começou me falando como que foi que você entrou no Magistério... com a dona Gláucia, que você conheceu ela, mas assim...

OLIVEIRA: Porque naquele tempo, era mais ou menos assim, sabe? Amiga, igual a Heloíza que é amiga minha daí do estadual, ela...a irmã dela que era minha amiga lá.A mãe dela era professora da minha filha, eu era professora dos filhos da Gilca, Aí... quando a Heloíza não morava aqui, em Uberlândia, falei assim: Gilca, vai surgir a oportunidade, vai ter vaga. Sabe? Então era assim, era mesmo amizade também, mas a gente tinha de ter competência, porque você era indicada, você era convidada, você entendeu?
Pesquisadora: Mas no curso superior, o que mais te ajudou, dentre o que você estudou, a dar as aulas de Metodologia da Língua Portuguesa?
OLIVEIRA: É, como eu te falei...
Pesquisadora: Você acha que contribuiu pra dar essas aulas?
OLIVEIRA: Contribuiu, eu conheci os métodos de alfabetização. Tá dentro dessa área, eu até dominava bem, até assim na prática, eu era... muito boa, e não vou considerar, porque eu quero nem falar da... (se referindo à professora Genny), ela aqui era mais teórica, eu era da prática mesmo, porque eu fiz curso dos métodos de alfabetização. E por sinal, eu te falei, eu trabalhei doze anos nesse fônico, no método Montessori. A Delegacia de Ensino me convidava pra apresentar os métodos de alfabetização em outras escolas da rede, de outras cidades que tinha curso normal. Então isso aí me ajudou muito a ... por eu ser professora dentro da faculdade. Eu era professora dentro da faculdade.
Pesquisadora: É. No colégio.
OLIVEIRA: Então ajudou. Ajudou muito e a dona Gláucia era minha colega, que era diretora do museu, que era diretora do estadual. Outra coisa, aliás, eu te falei a professora de Filosofia, a irmã Aparecida... quando ela me chamava, ela ia pra entregar minha prova, ela falava alguma coisa, assim, sabe, eu sabia que ela já ia falar. Uma vez, eu me lembro, que ela corrigia muito erro de Português nosso. Naquele tempo era muito rígido, eu me lembro que ela fez um asterisco assim num erro meu de Português, e me chamou lá na frente! Na frente de todo mundo!Professora oh! Seu erro aqui oh! Você não pode errar isso aqui não. Sabe, então era muito cobrada. E eu era muito interessada em aprender, em saber, isso desde criança, eu sou caçula da minha casa, nós somos sete irmãos, e eu desde criança quis ser professora, eu já montava salinha de aula quando eu era criança. Sabe... eu montava, dava aula.
Pesquisadora: E depois que você se formou no curso superior, você fez outros cursos? Algum outro curso de formação?
OLIVEIRA: Eu fiz. Eu fiz especialização, em Belo Horizonte, que a gente era convidada demais pra ir até lá pra fazer um curso de especialização, inclusive, como você viu aí ó, eu trabalhava num projeto. Esse projeto a gente tinha de fazer curso em Belo Horizonte.
Pesquisadora: O projeto CEFAN?
OLIVEIRA: É. (pausa). Era tudo ligado ao curso de Magistério. Tudo, tudo.Orientação, tudo. Aí como que funcionava? Você trabalhava... a Genny não trabalhou, não, por isso que ela tinha assim... uma... sabe? Ela às vezes, ela, não me aceitava muito, porque aí ela ficava como professora, em todos os números de aulas. Meu caso, como eu trabalhava no projeto, eu tinha menos aula. Então eu dava, por exemplo, vamos supor, doze aulas, as outras doze era para o projeto. Então me servia de..
Pesquisadora: E como era o projeto CEFAN? Qual era o seu trabalho nesse projeto?
OLIVEIRA: Nós... Confeccionávamos materiais pra ajudar. Pra auxiliar. É, nós estávamos no estágio também, tinha o acompanhamento da aluna no estágio, na escola. Tanto na parte teórica, que o estágio era dividido na parte teórica e prática. Então, a gente orientava muito as alunas, principalmente na aula prática, como que elas iam confeccionar o material, então era uma assistência pra esse trabalho.
Pesquisadora: Essa assistência era...

OLIVEIRA: Eu dentro da minha área. Aí por exemplo, tinha a pessoa que trabalhava também na área de Geografia, na área de Ciências.
Pesquisadora: E essa assistência...
OLIVEIRA: E eu orientava.
Pesquisadora: Do CEFAN para as alunas era lá na própria escola ou as alunas iam pra algum lugar pra fazer esse curso?
OLIVEIRA: Não, lá nós tínhamos a salinha, descia assim numa escada fora no pátio e aí construiu lá, fez... reformou, tinha a sala!
Pesquisadora: A sala do CEFAN dentro da própria escola?
OLIVEIRA: É, isso, dentro da própria escola. Nós íamos pra lá.
Pesquisadora: E aí as alunas...
OLIVEIRA: Nós tínhamos que cumprir o nosso horário lá.
Pesquisadora: E as alunas tinham atendimento do CEFAN fora do horário de aula?
OLIVEIRA: É, fora do horário, qualquer momento que elas precisassem de ajuda, elas podiam ir até lá.
Pesquisadora: Ah! Interessante.
OLIVEIRA: Então era uma assistência mesmo, sabe?
Pesquisadora: E assim... para você...
OLIVEIRA: Ah! Outra especialização era, por exemplo, assim é... lá, tinha muito encontro, em Belo Horizonte, dos professores nessa área. Então eu ia, para Belo Horizonte. Então eu fiz especialização em metodologia da Língua Portuguesa.
Pesquisadora: E foi em uma faculdade ou foi...
OLIVEIRA: Lá, na UFMG! (pausa). Tudo que eu fazia, em Belo Horizonte, era na UFMG.
Pesquisadora: Os cursos do CEFAN eram na UFMG também?
OLIVEIRA: Também. Também. Foram na UFMG. Uma outra coisa também que foi muito bom, que eu era muito ligada com as minhas alunas, nós montamos uma excursão com o 3º Magistério, aquelas que interessassem, nós fomos conhecer uma escola de curso Normal, que tem perto de Belo Horizonte. Uma escola que tem perto de Belo Horizonte, o nome dela era... é... nossa agora... nós fomos nessa excursão, a dona Gláucia acompanhou, fui eu, a dona Gláucia, mais umas duas professoras. E fizemos essa excursão com as meninas, pra elas conhecerem a escola Normal de... tinha até o livro que a gente seguia no começo do nosso trabalho, era o dessa escola lá perto de Belo Horizonte. Nós fomos conhecer a escola. Tinha o livro. Você não conheceu o livro não?
Pesquisadora: Não...
OLIVEIRA: Tem esse livro lá no colégio. Eu não tenho mais, vou te ser sincera, quando eu mudei pra esse apartamento, aí eu falei: gente, é muita coisa aqui, eu não vou carregar, sabe? Então eu não vou... então eu não tenho esse material em mãos aqui, mas lá no museu tem esse livro. É um livro grande assim, oh!... tem a parte de didática, tem a parte de... tem o de psicologia, tem..., das áreas pedagógicas, tem esse livro lá.
Pesquisadora: E você acha que os cursos que você fez, no CEFAN, na UFMG, depois que já estava formada, foram úteis?
OLIVEIRA: CEFAN não é faculdade não, viu.
Pesquisadora: Não, eu sei. É o centro de formação, de apoio à normalista.
OLIVEIRA: Isso!
Pesquisadora: Então você participava do CEFAN, fez cursos na UFMG, você acha que foi útil para o seu trabalho?
OLIVEIRA: Lógico!
Pesquisadora: Com essa matéria de...
OLIVEIRA: Eu era pra mim, olha, até hoje eu aprendo, eu acho que sempre você tá aprendendo. Agora, o que eu acho que tem que deixar muito claro... eu acredito muito no

dom... o dom que Deus dá. Quando a pessoa tem o dom ela, ela pega com mais facilidade, ela gosta, ela trabalha, ela é envolvida. Agora, eu, eu não sei sabe, tem pessoas que eu não sei por que, que não ganha ta bem nada. Por que se envolve? E não tem esse interesse. Agora, eu uni o útil ao agradável, eu gostava, eu tinha facilidade... eu tinha muito interesse em aprender. E muito interesse também em passar. O que eu aprendia, que eu sabia, eu nunca deixei de passar. Por exemplo, nos encontros que eu já participei, que eu já dei curso, pela Delegacia de Ensino, a gente era convidada, pela Delegacia de Ensino pra ir dar curso nessas cidades vizinhas, de curso Normal, na semana da normalista, eles montavam esses encontros. Então, a gente ia lá para dar aula para essas alunas, apresentar, era até chic.
Pesquisadora: No diário tem a programação da semana da normalista.
OLIVEIRA: Agora eu estou dizendo assim, que eu era convidada, porque era muito jeitosa, pra ir até nas cidades onde tinha curso Normal, elas colocavam na semana da normalista.
Pesquisadora: Eu vi.
OLIVEIRA: Era interessante.
Pesquisadora: Eu vi esses documentos lá na escola.
OLIVEIRA: A professora da Escola Estadual Uberlândia, esteve, foi convidada pra dar aula, por exemplo, de métodos de alfabetização, aí eu ia.
Pesquisadora: Eu vi a escala de viagens lá na escola, documento, ainda às vezes até no rascunho: quem vai para uma viagem em Monte Alegre? E estava lá o seu nome.
OLIVEIRA: Isso.
Pesquisadora: É... às vezes outra professora também.
OLIVEIRA: É, porque a Genny era mais velha, ela também trabalhava numa escola como supervisora e ela não gostava muito não, ela não tinha muito assim, jeito de... eu gostava, eu me prontificava sempre, gostava de ir, fui muitas vezes, muitas vezes, e eu tinha um conhecimento prático, dos métodos de alfabetização, então eu já levava até material. Porque o método fônico, o método Montessori, ele é muito rico, ele é um trabalho individualizado.
Pesquisadora: E para a disciplina Língua Portuguesa e para as outras disciplinas também, o governo de Minas mandava para as escolas, o programa oficial daquela disciplina, com as orientações para aquele ensino.
OLIVEIRA: Lógico, as sugestões...
Pesquisadora: Que uso você fez do Programa?
OLIVEIRA: É. Você fazia o planejamento, no começo do ano, você reunia, se tinha mais professores reunia todos, se não, você fazia o planejamento e apresentava para a supervisora. É que eu chorei aqui quando eu vi... aqui oh, a capa, a letra da Nilda.
Pesquisadora: Da supervisora.
OLIVEIRA: Foi minha supervisora. E muito amiga, muito, me ajudou muito, muito. Eu me lembro até dela abrir a gaveta, assim, sabe...
Pesquisadora: Então você fazia uso desse programa de ensino?
OLIVEIRA: Você tinha de conhecê-lo. Você tinha que partir dali, dali você montava suas aulas. Aquilo ali era pra fazer o planejamento, você fazia o planejamento, agora, é complicado porque o planejamento é anual, então você faz um planejamento para o ano inteiro. E é lógico, ele é flexível, você tem coisas novas, surgem novas oportunidades, você vai fazer um curso tem coisas diferentes, você não vai ficar apegada a... lá no museu tinha muito isso, era muito assim... tranquilo. Você tinha assim... a responsabilidade de, mudança, não tinha problema nenhum, porque tem escola que é assim, muito rígida nesse sentido, lá não, essa minha supervisora, por exemplo, era uma graça. Nilda... São José.
Pesquisadora: E... sobre a sua prática de sala de aula, eu observando o diário, analisando ele, tinha algumas... é... vários tipos de atividades que eram realizadas nessas aulas, pesquisa, aulas expositivas, aulas de demonstração, como era essa pesquisa feita em sala de aula?

OLIVEIRA: Olha, é o maior problema que a gente enfrentava, sabe por quê? Porque, realmente, a gente não tinha o material especifico pra esse tipo de aula, então, era mais a criatividade mesmo, principalmente o meu caso, como eu participava desses encontros, eu tinha interesse, eu já ia catando apostila, catando material, para chegar e passar para as alunas, mas era um pouco assim... era... não tinha muita riqueza de material. E daí surgia as coisas novas, coisas às vezes que você nem esperava que o grupo que ia apresentar, apresentava aulas lindíssimas. Material lindíssimo, mas não tinha muita oportunidade não.
Pesquisadora: Que tipo de material que você encontrava para levar para elas?
OLIVEIRA: Olha, por exemplo, é... eu, o que eu te falei que eu dividia muito em grupos para fazer esse tipo de trabalho, então vamos pensar aqui, o trabalho ficou... o grupo ficou para confeccionar material, por exemplo, como eu já te disse, de cartazes, e tal... então, a gente procurava apostila que a gente tinha da época de faculdade, época desses encontros, e tinha esse livro que a gente seguia muito ele, mas ele não era muito rico não, era mesmo só pra ter uma noção do trabalho.
Pesquisadora: É o livro do colégio Normal lá perto de Belo Horizonte?
OLIVEIRA: É, é. Menina, mas eu, nossa, mas como que.
Pesquisadora: É o livro AMAE Educando?
OLIVEIRA: Não, não, ele é grande assim oh. É um livro grande. Esqueci o nome dele.
Pesquisadora: Tem umas sugestões de bibliografia.
OLIVEIRA: Espera aí, deixa eu olhar aqui... (olhando no diário)
Pesquisadora: Ele tá aqui...
OLIVEIRA: Porque de repente tem bibliografia.
Pesquisadora: Aqui oh.
OLIVEIRA: Ah, tá! Não, lógico, uai! (lê o diário). (pausa). Fundação Estadual... Helena Antipoff !!!
Pesquisadora: Ah!...
OLIVEIRA: Lembrei! Essa escola é lá perto de Belo Horizonte, Helena Antipoff, lá a gente tinha esse livro, viu? Aqui, olha, tá vendo aqui oh: de didática, Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff, manual de ... então o que a gente pegava, olha aqui oh! Tá vendo? Olha. As revistas AMAE Educando. Pegava apostila, como eu te falei oh! As apostilas, a gente montava, nós professoras tínhamos de montar muito material para os alunos, sabe? E dali, além da teoria, eles tinham a prática, desse material.
Pesquisadora: E quais...
OLIVEIRA: A biblioteca para as meninas do curso Normal, na prática tudo bem, mas para a teoria não tinha muito material.
Pesquisadora: E quais as leituras que você fazia para planejar suas aulas? O que você lia?
OLIVEIRA: É isso que eu estou te falando.
Pesquisadora: Esse material?
OLIVEIRA: Esse material aqui...era esse livro da Helena Antipoff que tem lá no museu, é um livro grande, as revistas, a gente pegava, buscava, a gente tinha oh... era uma luta.
Pesquisadora: As revistas de educação...
OLIVEIRA: Eu acho que é a mesma coisa agora, assim não é muito fácil, você tem dificuldade de material didático para o professor.
Pesquisadora: E o material didático que era confeccionado...
OLIVEIRA: Ah! Tem revista de ensino também.
Pesquisadora: As revistas de educação, de ensino. Esse material didático tinha uma aula só pra confeccionar o material. Você estava me falando dos cartazes, como você orientava as alunas a fazer esse material? Vocês testavam esse material depois de pronto?
OLIVEIRA: Lógico! Lógico que ele era apresentado, que eu te falei que eu fui para o 1º ano por isso, para a aluna ir lá na frente e aprender a apresentar o material. Às vezes, o material é

muito bonito, mas na hora da apresentação a pessoa tinha dificuldade para apresentá-lo. Isso é muito importante. Então, eu colocava as meninas, para aprenderem a apresentar o material, falar bem as palavras, orientar, chamar a atenção do aluno, estou dizendo chamar a atenção do aluno não é como fala: cala boca! Não é isso não, para o aluno estar atento, na sua aula, você... eu acho até hoje, que o material didático mais rico, é a pessoa que está apresentando. Ou é a aluna, ou é o professor... é quem está ali na frente, é ali que vai, que vai mostrar se você é boa ou não. Às vezes, com um cartaz de jornal que você não gastou dinheiro, você dá uma aula tão boa, talvez até melhor que uma que gastou muito dinheiro e chegou lá: aqui tem um cartaz!Esse cartaz é para isso... vocês entenderam? Ah! Ninguém entendeu nada.
Pesquisadora: Então elas apresentavam para as colegas?
OLIVEIRA: E eu orientava, apresentava para as colegas no estágio, tinha a parte prática.
Pesquisadora: E elas usavam no estágio?
OLIVEIRA: Usavam também pra dar aula no estágio. O estágio além da teoria tinha a prática.
Pesquisadora: E como eram as aulas de demonstração? Tinha orientação pra essas elas?
OLIVEIRA: Tinha o trabalho que eu acabei de falar.
Pesquisadora: Esse de apresentar o material?
OLIVEIRA: Demonstração, demonstravam, eu organizava, por exemplo, assim, eu mudava um pouco, eu não deixava o mesmo grupo não. Então, ah... por exemplo, assim, vamos supor, nesse bimestre formou o grupo, é... eu colocava assim, por exemplo do 1 ao 6... do 7 ao 12, e tal. No outro semestre pra não ficar as mesmas meninas, porque sempre forma grupinho das boas, forma grupinho das amiguinhas, forma grupinho daquelas que tem dificuldade. Então eu gostava muito de misturar isso aí, sabe, eu organizava, e falava com elas: quando vocês forem professoras... eu sempre colocava assim, eu como exemplo: olha eu estou trabalhando com vocês, mas isso aqui é pra ser colocado na prática depois. Vocês vão usar isso aqui na prática. Um dia vocês, é... vocês seguem pelo diário, outro dia vocês fazem sorteio pra grupo tal, outro dia vocês colocam cores nos grupos e entrega as cores, aí forma os grupinhos, pra evitar de ficar o mesmo grupo o ano inteiro. Então eu fazia muito esse trabalho, isso que é muito interessante, viu? Então, por exemplo, quantas vezes eu recortava pedacinhos de papel verde, azul, amarelo, vermelho, e distribuía entre elas, agora vocês vão formar grupinho de vermelho, grupinho de azul, grupinho de amarelo, outra vez eu olhava o diário, aluna do 1 ao 6, do 7 ao 12, sabe, e elas assim... e eu era muito jeitosa, muito educada, mas elas atendiam, não tinha problema não.
Pesquisadora: E esse objetivo...
OLIVEIRA: E sabe por quê? Porque meu objetivo era que elas aprendessem comigo, pra elas depois aplicar. Eu falava isso com elas.
Pesquisadora: Então esse era o seu objetivo com a aula de demonstração?
OLIVEIRA: Ah, e aí, depois que elas trabalhavam, ah! Às vezes eu fazia sorteio também do assunto, às vezes elas que escolhiam, eu variava, as minhas aulas eram muito movimentadas, muito diferenciada... não eram uma única aula o ano inteiro.
Pesquisadora: Quais eram os principais objetivos das aulas de demonstração?
OLIVEIRA: Ah!... Eu queria que elas aprendessem a apresentar bem e dar uma boa aula. Além de elas terem a teoria, que elas tinham que saber o conteúdo, elas tinham também que aprender a passar. Eu, por exemplo, igual eu te dei o exemplo do arroz. A menina chega lá na frente, é... aqui, olha, aqui tem uma plantação de "arroiz". Eu me lembro como se fosse hoje, era um cartaz, era um trabalho de... porque eu trabalhava muito com elas assim... todas as disciplinas de 1ª a 4ª série, você sabe que é assim. Então, por exemplo, a didática, nós vamos confeccionar material da... 2ª série: Ciências. Hoje nós vamos confeccionar materiais, nós vamos dar uma aula de 4ª série, corpo humano. Aula de didática. Elas formavam grupo, confeccionava material, depois elas demonstravam. Aí na demonstração, que eu te dei

exemplo que a menina fez um cartaz cheio de era riqueza da cidade. Então colocou gravura lá de uma lavoura de arroz. E aí a menina: lavoura de "arroiz", aí eu aproveitei... e eu não criticava assim, abusando da menina não, de jeito nenhum, jamais eu faria isso, depois que eu vim conhecer... tomar conhecimento que ela percebeu que era ela que falava "arroiz", que a família comentou comigo: Ah! Eu aprendi! Ih... agora que eu vou falar tudo bem. Agora é ba-ta-ta, arroz, sabe? Assim... (risos). Então a demonstração era pra esse objetivo.
Pesquisadora: E como que você ensinava...
OLIVEIRA: E eu cobrava, cobrava assim, para que elas apresentassem bem, sabe? Elegante, bonita, não é beleza... física nem beleza... é... pensando em nível sócio-econômico não, elegância assim mesmo, postura. Chegava, eu não gostava que chegava encolhida lá e sabe? Era bonitinho, mesmo, eu cobrava delas. Elas tinham de entrar como se elas tivessem na sala de aula.
Pesquisadora: Como você ensinava pra elas a linguagem oral? Para elas ensinarem para os alunos delas? Como que elas iam trabalhar a linguagem oral?
OLIVEIRA: Lógico, lógico.
Pesquisadora: Como que...
OLIVEIRA: Como eu já te falei, como eu trabalhei muito com a pré-escola, com a alfabetização, isso ajuda e muito, porque além da teoria você tem a prática. Então essa linguagem oral é muito importante pra você saber, é, pra trabalhar a linguagem oral desde o início da 1ª série, você tem que saber os métodos de alfabetização. Porque, como que uma professora vai dar aula sem conhecer esses... porque ela vai trabalhar com as primeiras séries, a linguagem oral deles, sem conhecer? Porque... eu sei de professora hoje, você fala assim: é, você trabalha na pré-escola? Trabalho. Qual método que você aplica? Uai, como? O que você tá perguntando? Ela não conhece nem o método que ela tá trabalhando. Então eu trabalhava muito isso com as meninas. E como que eu trabalhava a linguagem oral? Era a linguagem mesmo, falando corretamente. E elas tinham de falar. E bem falado. Como se elas tivessem alfabetizando.
Pesquisadora: Quais os métodos de ensino de leitura que você trabalhava com elas e por que, desses métodos que você escolhia pra trabalhar com elas?
OLIVEIRA: Olha, eu não posso falar agora, porque na minha época eram outros métodos, na minha época era aqueles métodos, assim... antigos, que hoje...
Pesquisadora: Não! Mas você pode falar...
OLIVEIRA: Não, eu estou dizendo assim, que eu vou te falar! Mas, é, coisas assim, que às vezes nem eu achava correto, mas que elas tinham que conhecer. Então, por exemplo, tinha o silábico. Que era o mais usado na época, na época toda professora... a não ser esse método moderno como eu te falei do som. Que eu vou chegar nele...
Pesquisadora: Da Montessori...
OLIVEIRA: Que eu vou chegar nele, o mais usado era o silábico. Então, as meninas tinham que conhecer, porque elas iam trabalhar. Agora se você perguntar pra mim assim: ele é válido? É! Eu acho, sabe? Depois surgiu esse método, por exemplo, a prefeitura começou a trabalhar a criança descobrir a palavra, conhecer, mas aí a professora tinha que ter muita competência para trabalhar nesses métodos da descoberta da palavra. Hoje, nós vamos trabalhar com qual palavra? Aí... o aluno, passo uma abelha voando na sala, aí então, hoje nós vamos aprender a palavra abelha. Tudo sobre abelha! Aí tudo sobre abelha, é muito importante! Muito, mas a professora tem que ter muita competência para fazer isso, porque ela tem que conhecer toda a história da abelha. Você entendeu? E aí, enquanto o silábico era aquele... como é que fala? Arroz com... feijão com arroz!
Pesquisadora: É. Feijão com arroz.
OLIVEIRA: Aquele assim: b com a, ba, t com a, ta. Era o silábico. Era o usado na época nas escolas. A maioria. Agora, eu vou te ser sincera... eu sou mais a favor dos métodos mais

modernos sim! Deixar o aluno pensar... deixar o aluno descobrir. Igual eu vejo, hoje, minha netinha que está na pré-escola. A coisa mais linda. Muito... método moderno... muito... bom. Mas, na época, era silábico, era o que mais usavam, da, palavração também, por exemplo, colocava uma palavra, vamos pensar assim... por exemplo... tapete. Aí todas as palavras que tinha dificuldade de tapete, lembra? Que tinha aquela lista de palavras... ah! Também eu era uma professora além para a época, eu queria coisas novas, eu queria coisas diferentes. E eu gosto muito do moderno. Agora, eu deixo claro: é muito bom, mas a professora tem que estar muito bem preparada pra trabalhar esses métodos também. Exige muito conhecimento dela.
Pesquisadora: E que tipo de orientação você dava para as alunas, para elas escolherem o material de leitura? Para elas usarem com os alunos? No seu diário tem informação sobre um material básico de leitura, material suplementar, biblioteca de classe. Eu queria que você me falasse, o que era esse material?
OLIVEIRA: Olha...
Pesquisadora: O que você orientava para elas escolherem esse material?
OLIVEIRA: Olha, trabalhar com o curso normal é... realmente você tem que ter muito conhecimento: como é uma escola, o que funciona dentro de uma escola, o que tem dentro de uma escola. Então, a gente partia do seguinte princípio: eu passava isso muito pra elas, que até envolvia a linguagem oral também porque os alunos também iam falar: aprender o nome dos colegas. Era eu saber o nome dos meus alunos. Então, no primeiro dia de aula eu aplicava uma dinâmica... para que a gente conhecesse as alunas. E soubesse o nome das alunas. Não pra falar aquela gordinha, aquela magrinha, aquela idiota, de jeito nenhum. Então, eu achava muito importante, eu aplicava essa dinâmica, depois eu te falo dela, que é uma coisa que tem que ser aplicada no primeiro dia de aula com os alunos. Depois eu conversava com elas: o que mais que tem uma escola? Pra gente chegar no material. Que mais que tem uma escola? Ah!... tem a biblioteca, como é formada a biblioteca de uma escola? Como é que funciona? Tem alguém que cuida da biblioteca? Tem as fichas? Como que trabalha com essas fichas? Tudo bem. Vimos tudo sobre a biblioteca. Que mais que tem a sala de aula? E tem a escola? É a primeira coisa: também eu falava até na entrada da escola. O porteiro, por exemplo, eu falava com elas até sobre o porteiro. Eu ensinava. A primeira coisa que a gente chega na escola, a gente encontra é o porteiro. O que a gente tem que fazer? Cumprimentar o porteiro, saber o nome dele, quem é o porteiro. (...) Conversar com o porteiro. Pra você sentir que você é gente, que você é boa professora. Porque você já viu que a professora entra, não sabe nem quem é que tá trabalhando na portaria. Ele vai te ajudar, lógico que ele vai, uai. A mãe chega, dá recado, a mãe fala: dá um recado pra professora tal? (...) Aí ele fala assim: quem é? Aquela gorda? Ele não sabe nem o nome dela. Não é assim?
Pesquisadora: É...
OLIVEIRA: Então até isso eu ensinava... então eu começava. O primeiro dia, e aí eu ia uma semana, trabalhando isso aí, pra elas conhecer, o que é uma escola. Aí... biblioteca. O que mais que tem? Tem a sala de aula. Como é que tem que ser uma... Como é que você tem que cuidar da sala de aula? Ensinar para os alunos cuidar do que é deles. Estou te dando um exemplo rápido, o que mais que tem na escola? Tem o pátio... eu trabalhava muito isso com as meninas, sabe? Pra ela orientar, saber orientar os alunos dela, até a ida para o banheiro. Bem, eu ensinava elas para dar aula para os alunos delas, até sobre a ida ao banheiro. Porque se o menino fica indo ao banheiro, ou ele é doente, ou ele não tá gostando da aula. Eu falava para elas até como acriança usa o banheiro. A criança não é orientada, você não sabe nem se a criança tem a mãe, se a mãe tá em casa, se a mãe orienta, se a mãe não orienta, é a professora. Não é perder tempo, é ganhar tempo. Dela saber usar o papel higiênico, que tamanho do pedaço do papel higiênico. Ensinar... Igual eu vejo aqui oh: eu fico triste, lixo jogado pela rua, a professora não para pra orientar, para conversar com o aluno, para evitar. Aí, esse bairro meu aqui, essa pracinha aqui é um lixo. De tanto plástico e lixo, e vai jogando. Falta de

educação! Então, eu nasci pra ser professora, eu nasci pra orientar. (...). Então era isso aí. Eu desenvolvia muito a linguagem oral delas nesse sentido. E elas melhoravam a linguagem oral delas. Elas iam conversando, elas iam falando: (...) vamos ouvir agora a colega. Fala! E aí a colega falava. Vamos ouvir agora essa colega. Tinha menina que era assim. Aí de repente: não! Fala bonito! Você vai ser professora! Tem nada de ... não! Fala bonito! Aí elas (risos) que... (imita as alunas arrumando a própria postura) arruma... Aí! Agora pode falar. Bem bonito! Sabe, assim... Então eu falava nesse sentido. Sabe? Agora você tá falando do material.
Pesquisadora: Isso. O material de leitura...
OLIVEIRA: Aí enquanto eu estava falando isso, elas chegavam a um acordo, assim à conclusão, onde pesquisar, com quem falar, onde buscar material. Isso aí era muito importante, porque a biblioteca é muito pobre a maioria assim... tem a biblioteca pública, mas não tem muito material para a gente trabalhar. E eu falava: tudo que vocês encontrarem, até, por exemplo, panfleto de lojas... e eu falava pra elas: vocês guardam! Sabe por quê? Porque nós vamos precisar aqui. Por quê? Nós vamos montar aquele material da criança aprender a comprar. Aprender a pagar. A conhecer o dinheiro. Quanto custa uma geladeira, quanto custa um forno, quanto custa um ferro, quanto custa isso... Aprender a ler os números, mas, na prática, por quê? Eu falava: até folheto vocês vão guardar. Folheto de Pernambucanas, folheto de...
Pesquisadora: De lojas...
OLIVEIRA: Naquele tempo não tinha Carrefour...
Pesquisadora: De supermercado.
OLIVEIRA: Folheto de supermercado. Era dessa maneira porque nós não tínhamos material. Nós tínhamos de criar.
Pesquisadora: E a biblioteca de classe... o que era?
OLIVEIRA: A biblioteca de classe... porque naquele tempo, eu comecei, eu orientava elas, que era muito interessante ter a biblioteca de classe. Onde você pode trocar. Ter a fichinha, a criança vai, troca, pega o livrinho, devolve. Aí... naquele tempo você trabalhava, por exemplo... o nome do autor, a história, a idéia central da história, esse tipo de coisa. Então, a gente levava os livros pra sala de aula, cada grupo ficava com um livro diferente. Eu gostava muito de separar por série, pra ajudar as meninas, senão ficava muito misturado na cabeça delas. Então hoje nós vamos trabalhar... com os livros de leitura, com os livros de 1ª série da biblioteca da escola. Aí, o que a gente tem que fazer? Eu explicava pra elas também: você vai, conversa com a bibliotecária, sabe por quê? Porque a menina chega pra dar aula, ela não conhece a escola, ela não sabe nem o que é. Ela vai fazer estágio pra saber como é que funciona. Então vocês vão na bibliotecária, fala: olha, daqui três dias eu vou precisar dos livros de leitura da 1ª série (...) você arruma pra mim? (...) Então, daqui três dias, a bibliotecária anotava direitinho lá. Em escola é muito assim: ela não falou, ela não pediu, aí chega no dia a bibliotecária falta. Cadê os livros? Cadê o material? Que aula que você dar? Então, tem que ser uma coisa muito organizada... eu cobrava muito isso delas. Aí elas levavam os livros pra sala. Os livros de 1ª série. E formávamos grupos. O que nós queríamos daquele... aí a gente criava. Cada grupo criava uma... e depois demonstrava. Tudo era demonstrado. Todas as aulas delas eram demonstradas. Então, tinha o momento da prática, da teoria, de montar, e tinha o momento da prática. Elas sabiam disso. Que elas tinham que apresentar.
Pesquisadora: E o que, qual a diferença assim...
OLIVEIRA: A dificuldade...
Pesquisadora: Desse material...
OLIVEIRA: Elas tinham muito também era quadro, usar o quadro. Muita... dificuldade. Muita. Divisão do quadro. Sabe? Assim... tinha muita dificuldade nisso aí, é mas aí já era escrita.

Pesquisadora: Qual a diferença entre o material básico de leitura e o material suplementar? Que tipo de material que você...
OLIVEIRA: Por exemplo: eu estou dando um exemplo assim, porque eu me lembrei agora, vamos supor, revista cristã, por exemplo, às vezes, vamos supor que nós estamos falando sobre família, hoje. Hoje nós vamos falar sobre família. Então, é lógico que no livro deles de leitura, tem alguma coisa básica do assunto. Vamos mudar: sobre Amazônia. O que seria suplementar? O que eles conseguissem trazer sobre a Amazônia. Hoje Internet. (risos).
Pesquisadora: Esse livro básico de leitura é o...
OLIVEIRA: Esse... o livro, eles tinham livro básico. Eles tinham o livro de Português, eles tinham o livro de Matemática, eles tinham o livro de Ciências...
Pesquisadora: Que é o livro didático?
OLIVEIRA: O livro básico deles. É. (...). Eu não sei como é que tá agora, que me parece que o Estado oferece..., fornece... continua do mesmo jeito...
Pesquisadora: Essas alunas do magistério...
OLIVEIRA: Eu saí a algum tempo, bem, eu estou meio atrasada.
Pesquisadora: Hoje os alunos ainda têm o livro didático. E aí nessa época aqui os alunos...
OLIVEIRA: Eles tinham.
Pesquisadora: Os alunos, as crianças tinham, elas eram preparadas pra trabalhar com esse material de leitura?
OLIVEIRA: Elas tinham que ser preparadas para trabalhar com esse material, lógico, porque elas tinham de conhecer. Aí o que eu fazia também, sabe o que é? A gente tinha muita amizade com o pessoal que representava os livros didáticos. Isso é interessante você colocar. Tinha uns moços que vendiam os livros didáticos, por exemplo, nas escolas, e a gente conseguia, a gente pedia pra eles. Era bom, pedir! Ih!!!... Me davam um monte de livro, davam livro de Matemática, livro para quem trabalhava com metodologia da Matemática, eu pegava mais a minha área. Então eu tinha e pedia pra elas também, é um absurdo elas não terem também o material delas, uma biblioteca , então, eu cobrava delas.
Pesquisadora: Esse livro você ganhava da editora, do vendedor da editora, você usava ele com as alunas?
OLIVEIRA: Usava com as alunas, eu pedia pra elas mesmo, sabe? Então, nós tínhamos esse material também. Que era muito interessante, viu? Elas usavam nas aulas delas. Tanto da teoria quanto da prática.
Pesquisadora: No seu diário tem algumas anotações de aulas sobre o período preparatório de leitura da criança. O que era esse período e o que você fazia?
OLIVEIRA: Era a alfabetização. Era alfabetização. Eram os métodos de alfabetização.
Pesquisadora: Ah, tá!
OLIVEIRA: Viu?
Pesquisadora: Aí entrava os métodos?
OLIVEIRA: Aí entrava os métodos. Sabe por quê? Porque quando elas chegavam no 3º ano, elas tinham mais era... o que era mais pesado era o estágio. Parece que eram... quantas horas? De estágio? Você me desculpa, porque já tem tanto tempo...
Pesquisadora: Não! Nossa!!!
OLIVEIRA: Era muita...
Pesquisadora: Sua memória tá maravilhosa!
OLIVEIRA: Eu tenho a memória boa, eu...
Pesquisadora: Acho que está lá na primeira folha.
OLIVEIRA: Aqui oh! Tá vendo, meu bem? Aqui oh! Eu achava interessante isso aqui. Isso aqui tinha o livro que eu te falei, da Helena Antipoff. O método sintético, o analítico e o eclético. O eclético é quando você usa várias maneiras pra ensinar a ler. Que eu acho que é o que mais usa e, às vezes, até nem sabe. Tá vendo? O analítico, ele era mais... era o método

de... por exemplo: o menino contar uma história. A sensação... tinha uma historinha... ele coloca uma palavra... daquela palavra... a janela! Aí ele vai falar sobre a janela, por exemplo, ele é o analítico. E o sintético... esse fônico é o sintético. O fônico era sintético. Por quê? Porque era individual. O que você perguntou aqui que eu ia olhar? Ah! Quantas horas de estágio, você viu aqui? Valia quarenta pontos, os trabalhos, e a prova era sessenta. Ôh!... Meu Deus, nossa senhora!!! Essa prova aqui era muito complicada... Nossa! Nessa época aqui chamava composição, oh! (risos). Ah! Outra coisa que era interessante, você perguntou da Metodologia da Língua Portuguesa, é tipos de letra. Então a gente trabalhava muito com as meninas. A pesquisa...
Pesquisadora: Eu estava te perguntando sobre período preparatório de leitura.
OLIVEIRA: Ah, tá! Que eu falei dos métodos.
Pesquisadora: Você falou que é a alfabetização, os métodos.
OLIVEIRA: Aqui! Novamente, Tá vendo, oh?... Ah! Aqui! Trabalhava também com o projeto ALFA, nessa época tinha o projeto ALFA.
Pesquisadora: Que era um projeto do, do governo...
OLIVEIRA: Do governo. É a Delegacia de Ensino que passava pra gente.(...) Tá vendo, oh?
Pesquisadora: E... você já me falou um pouco, eu queria que você me falasse um pouquinho mais, para a gente finalizar falando no geral sobre esse ensino da leitura, já que nós estamos falando da leitura. Como que era trabalhado esse conteúdo de leitura com elas, como que você ensinava essas alunas, futuras alfabetizadoras, elas iam trabalhar com alfabetização. Como que você as ensinava a ensinar as crianças a ler? Como... é... de onde você partia para ensina-las?
OLIVEIRA: Eu já falei...
Pesquisadora: Isso que você foi me explicando...
OLIVEIRA: Sobre os métodos. Como que elas iam trabalhar. Eu partia do seguinte: cada época tem uma... era como se fosse assim um projeto pra você trabalhar, ou seja, surgia um método de ensino pra você trabalhar. Pra ensinar ler. Então, igual o projeto ALFA. Veio o projeto ALFA, depois vem, é... eu estou tentando olhar aqui (procura no diário), os nomes deles, e aí você tinha de correr atrás, conhecer, pra elas conhecerem também. Como é que trabalhava esses métodos. Aqui, olha! Eu estou querendo achar aqui (procura no diário), não me lembro muito bem, pra te falar... Aí oh! Período preparatório para a leitura. Atividades... Então trabalhava as atividades de cada método.
Pesquisadora: No 3º e 4º bimestre tem as informações sobre isso, de... se você quiser eu te ajudo a encontrar aqui no diário...
OLIVEIRA: Ah!... Tá falando aqui também, oh! Menina! Era tanta coisa! Aqui tá falando também do ensino da gramática, tá vendo?
Pesquisadora: Isso! Eu até quero que você em fale sobre o ensino de gramática.
OLIVEIRA: Olha aqui também, olha aqui, interessante oh! Condições de uma boa escrita. Ôh, meu Deus! Menina, isso era uma dificuldade! Sabe por quê? Isso aqui é importante eu falar. Você pegava menina, assim... porque o colégio estadual, foi o seguinte: nessa época que tinha muitas turmas de magistério, foi quando Uberlândia deu uma explosão. Então, veio gente de todos os lugares, das cidadezinhas vizinhas. Então, eu tinha aluna, porque que eu fui para o 1º ano, outro motivo: aluno te falar "probrema", interpretação, "interpletação", "interpletação"! "Probrema", elas trocavam as letras, trocava as sílabas, elas falavam "cabeçai"... falavam...
Pesquisadora: "Cabeçai"?
OLIVEIRA: Cabeçalho!
Pesquisadora: Ah!!! Eu nem entendi!
OLIVEIRA: Vocês vão copiar... você acredita que...
Pesquisadora: Eu nem entendi.

OLIVEIRA: Isso acontecia? As minhas alunas falavam. Então, eu tinha primeiro de alfabetizar as minhas alunas. Não todas! Mas, olha... era uma... grande porcentagem. Muito grande! Elas aprenderem a falar. Como eu já te dei o exemplo aqui do "arroiz". Estou sempre voltando. Então, eu tive primeiro, nos primeiros meses, quase de alfabetizar as minhas alunas, porque elas vinham assim... lá do sertão, lá não sei de onde, vieram tudo pra Uberlândia. Uberlândia começou a ficar nessa loucura. Então teve época de ter doze turmas de 1º magistério. Doze turmas de 1º magistério. Então, eu tinha de fazer esse trabalho primeiro com elas, alfabetizar primeiro as alunas... (risos) colocá-las assim... sabe?
Pesquisadora: E aí, é...
OLIVEIRA: E essa postura, de fazer magistério.
Pesquisadora: Pra você ensinar elas essa parte da escrita, como ensinar os alunos delas a escrever?
OLIVEIRA: Ah!!! Só um minutinho! Sabe qual, era criação minha, sabe como que eu fiz? Eu pegava livros de 1ª série e colocava no grupo. Vocês vão ler essas leituras aqui e depois vocês vão ler lá na frente pra mim. Pra mim não. Pra todo mundo. A demonstração. Depois... eu pegava... bem, oh!!! Eu até arrepio! Mas é verdade. Aí eu pegava livro da 2ª série. Colocava nos grupos. Vão ler os livros da 2ª série, da 3ª e da 4ª! Porque elas não sabiam ler! Muitas vezes elas não sabiam fazer uma boa leitura. Como que elas iam fazer Magistério, se elas não tinham uma boa leitura? Elas não tinham uma boa dicção. Então eu fiz primeiro o trabalho da linguagem oral com as minhas alunas, para depois elas poderem trabalhar com os alunos delas. Então eu ficava os dois primeiros meses, que eu te dei exemplo, que eu fui pro 1º ano pra trabalhar isso aí. Colocar a aluna boa, sabe? Porque elas não sabiam nem usar as palavras adequadas. Não sabiam.
Pesquisadora: E sobre a escrita, você seguia os mesmos procedimentos pra ensinar a leitura?
OLIVEIRA: Os mesmos procedimentos.
Pesquisadora: É, os métodos, você usava os mesmos, é...
OLIVEIRA: Então elas estavam aprendendo pra elas... pra que depois elas pudessem passar. Porque elas também não sabiam.
Pesquisadora: E o ensino de gramática, de ortografia, você estava falando um pouco de... assim... como elas falavam errado, a escrita delas também era incorreta?
OLIVEIRA: Muito, muito, muito! No começo sim. É como eu te falei. Era um trabalho assim... era uma sala heterogênea. Eu tinha aluna filha do doutor tal... Mas isso era mais noturno. Esse caso que eu te falei que trabalhava colocando elas pra fazer leitura de 1ª série, livro de 1ª série. Depois eu passei pra livro de 2ª série, livro de 3ª série e livro de 4ª série. E por falar nisso que eu fiz esse trabalho, quando eu fui trabalhar na prefeitura, a, Mirlene, que era a coordenadora da prefeitura, me convidou pra fazer esse trabalho com as professoras da rede municipal. Então nós tínhamos uma turma, eu tinha uma turma, eu ganhava pra fazer esse trabalho. E meu trabalho era ali onde é... a clínica dos olhos, ali na Belarmino. Não, na Segismundo. Eles emprestaram uma sala ali. E eu montava, então a diretora da escola tal, da escola municipal tinha dificuldade com a professora porque ela não sabia... quase que nem falar. Nem montar um cartaz. Aí encaminhava elas. Por causa desse trabalho que eu fazia com as minhas alunas, eu fiquei conhecida.
Pesquisadora: E como que você, é...
OLIVEIRA: Você entendeu porque que eu fiquei conhecida?
Pesquisadora: Entendi.
OLIVEIRA: Porque eu cheguei à seguinte conclusão: não adiantava ela... é igual menino que não aprende a ler na 1ª série, na 2ª, e o menino é... sei lá... eu conheço um menino aqui que ele não sabe nada na 5ª série... ele não sabe nada. Nada, nada, nada! Ele tinha que trabalhar... ir pra escola especializada, porque ele não aprendeu a ler na escola... a avó dele, a mãe dele tudo

fala... e ele tá na 5ª série. Agora... é que hoje tá diferente também, hoje é no computador, mas mesmo assim, eu acho necessário...
Pesquisadora: É só cópia do computador...
OLIVEIRA: É, é.
Pesquisadora: Da Internet.
OLIVEIRA: Então, nessa época não tinha computador. Não tinha computador. Nós tínhamos o mimeógrafo, que rebocava as provas tudo. Depois veio o xérox, aí melhorou bastante. (...) Mas até então era no mimeógrafo. (...) Por isso que eu fui fazer esse trabalho com a Mirlene na prefeitura, fui convidada. Trabalhei dois anos com a Mirlene fazendo esse trabalho. Das dificuldades das professoras que trabalhavam na rede municipal, das escolas da prefeitura. A diretora descobria e mandava pra gente. A Mirlene mandava pra minha sala. Eu tinha uma turma. Que eu trabalhava com os alunos... sabe? Ensinando o aluno a conversar, a participar... eu colocava pra eles assim: é uma oportunidade, você está aqui pra aprender. Então não precisa de vergonha, não precisa... eu não vou achar que você é aquele. É uma oportunidade que você tem. Porque às vezes eles ficavam me constrangindo. De...ser professora e aprender a falar? A ler?
Pesquisadora: E você já me falou que você trabalhava com as dificuldades delas. Primeiro elas aprenderem...
OLIVEIRA: Isso é noturno. No caso diurno não era muito não. Talvez até diferenciado. Provas, alguma coisa assim... eu nunca fui muito a favor de provas, para o curso Normal, apesar de que é necessário. Mas, por exemplo, assim... às vezes eu estava quase terminando uma unidade que era interessante terminar, era semana de prova. Então você tinha de parar aquele trabalho, aplicar uma prova. Daquilo que elas já tinham feito, que às vezes não terminou um trabalho. Era muito complicado.
Pesquisadora: E aí depois que você trabalhava essas dificuldades delas, como que você ensinava as futuras alfabetizadoras a trabalharem ortografia com seus alunos? Trabalhar gramática, trabalhar ortografia?
OLIVEIRA: Eu colocava Isso era até muito ligado com a Psicologia. Eu conversava muito com a Edna, que era muito boa professora de Psicologia, falava: Edna, como que nós vamos passar para as alunas que elas tem que chegar na escola e trabalhar um método, por exemplo, pra ensinar a ler? A escola, muitas vezes, não tem quem oferece isso aí. Algumas sim, outras não. Você sabe que é assim em escola. Você chega numa escola, você tem quem trabalha, e tem escola que tem quem quase não trabalha. Então, é complicado isso aí. E como que você vai fazer, como que nós vamos fazer pra que essas meninas tenham um caminho pra seguir? Então, isso também era dentro da Psicologia, delas chegarem e conhecerem a escola. Qual o método que estão aplicando... como que é a escola, como que funciona, tudo direitinho. Aquilo que eu te falei que eu trabalhava na prática e a professora de Psicologia trabalhava mais nessa área de conhecimento emocional, porque é complicado, como é que você vai chegar na escola, e trabalhar esse método, por exemplo, como é que eu vou caminhar nessa escola? Agora isso aí ajudava muito, é no estágio. Mas isso aí já era no 3º ano. (pausa). Mas ainda bem, porque aí elas já tinham base. Porque senão elas iam chegar no 3º ano, não sabia nem chegar dentro da escola, fazer o que na escola. Então, a gente preparava muito elas nessa parte.
Pesquisadora: Você começou a me falar, eu achei interessante naquela hora dos cartazes... como fazer... aí você começou a falar dos tipos de letra, como que eram esses tipos e estilos de escrita.
OLIVEIRA: Olha, o que a gente tinha com elas...
Pesquisadora: Como que você trabalhava?
OLIVEIRA: Era, realmente, a técnica mesmo, olha: cartaz, eu passava pra elas, não pode usar letra cursiva misturada com...

Pesquisadora: Pois é, quais esses tipos de letra e escrita que você usava?
OLIVEIRA: Pois é, eu passava pra elas, como que elas trabalhavam cartaz não colocar gravura muito cheio na 1ª série, por exemplo, muito cheio de dados para a criança. É não separar a palavra, por exemplo, eu vou escrever: a árvore é verde. A árvore, aí eu ponho o desenho de uma árvore e do outro lado, verde. Então, essas técnicas eu ensinava muito pra elas, na prática. Elas já montavam, sabe? A mesma letra, também. A cursiva? Se começou cursiva, vai cursiva até o fim.
Pesquisadora: Isso no mesmo cartaz?
OLIVEIRA: No mesmo cartaz. Se você vai fazer letra de forma, que faça até o fim. Se você vai fazer letra gótica ou outra letra bonita, você faz, enfeita tudo, mas desde que seja com a letra legível. Para a criança entender. Isso aí eu passava muito pra elas. Você já vi como que tem uns cartazes que não tem técnica nenhuma! Cheio de gravura, aí a criança não sabe se lê ou se olha a gravura. Fazer igual a minha netinha que tá no prezinho, nós passamos lá na porta da Pernambucanas, ela foi ler: Per- nam... Ah!!! Mamãe, mas também eu já sei! Essa palavra aí é Pernambucanas. Porque não deu tempo (risos). Então, é mais ou menos isso. Por exemplo: você não vai por uma palavra tão grande desse jeito em um cartaz pequeno (pausa). Então, tem que ser tudo mais ou menos de acordo: tamanho, letra, o que você quer, seu objetivo, que tipo de cartaz. Eu trabalhava muito isso: cartaz. Sabe por quê? Porque não tinha muito material, bem. A maioria era cartaz, era mural, e quadro de giz. (pausa). Que usava. O retroprojetor era mais as meninas da manhã, que tinham dinheiro. E que conseguia... retroprojetor. Mas as da noite era... mais difícil.
Pesquisadora: Porque as alunas do noturno, elas eram trabalhadoras.
OLIVEIRA: Isso é o que eu estou te falando, por isso que eu ensinava até como falar.
Pesquisadora: Com as alunas do diurno...
OLIVEIRA: Era diferente...
Pesquisadora: Da manhã, não tinham tanto essa dificuldade com a linguagem oral?
OLIVEIRA: Não, não tinham dificuldade, eram poucas também que falavam que iam ser professoras, tinha esse detalhe. As da noite, elas estavam sendo preparadas, elas falavam que iam ser professoras. Agora, as da manhã, muitas não iam ser professoras, não. Elas iam continuar as atividades delas na aula. E algumas sim, outras não. Agora, à noite...
Pesquisadora: E essas que não queriam ser professoras, tinham interesse em que? Em fazer uma faculdade?
OLIVEIRA: Lógico! Rapidinho já! Às vezes até já faziam. Muitas até já faziam paralelo.
Pesquisadora: Mas elas seguiam pra...
OLIVEIRA: Então diurno com noturno...
Pesquisadora: Faculdade de Pedagogia?
OLIVEIRA: Você me desculpa, escola diurna com noturna é diferente! O noturno, por exemplo, quando eu tinha o último horário, eu tinha assim... de criar aulas interessantes para elas. Eu não tinha problema com ausência não. Minhas alunas não faltavam não. Mas eu tinha... assim de, deixar sentada, igual, muitas vezes, senta na mesa e põe a aluna pra fazer trabalho de grupo, ah!!! Muitas dormiam.
Pesquisadora: E essas alunas da manhã que queriam fazer faculdade, elas tinham interesse em fazer Pedagogia ou outros cursos mesmo?
OLIVEIRA: Olha... às vezes até não. (pausa). Eu acho que muitas vezes, algumas alunas da manhã, é porque elas tinham medo do colegial. Física, Química, Matemática. E... partiam pro curso normal. (pausa). Mas não era porque... Mas tinha muitas boas também, não estou generalizando não!
Pesquisadora: E como você avaliava a aprendizagem delas? Como eram as... avaliações?
OLIVEIRA: É, tinha a aula prática, que valia nota. A apresentação delas. Tinha... desde quando elas começavam a montar, o material, a confeccionar, a preparar sua aula, até o

momento da apresentação. Aí a gente... negociava. Falei: oh, nós vamos fazer o seguinte: eu já passava pra elas, o trabalho teórico vale, por exemplo, três pontos... e sete a prática. A apresentação de vocês. Aí eu olhava, por exemplo... a postura, boas maneiras, o aspecto no quadro... Detalhes. Que tem que ter mesmo. Viu?
Pesquisadora: E aí...
OLIVEIRA: Era um tipo de avaliação. Tinha também... é... aí tinha teste. Também, o teste valendo aí, vamos supor... mais dez, mais vinte... e depois tinha a bimestral. Eu nunca fui muito... eu nunca gostei de avaliação. Assim, prova e diário. Eu era mais de... trabalhar.
Pesquisadora: De prática
OLIVEIRA: De prática.
Pesquisadora: Para ir finalizando, o que você considerava mais importante nessa disciplina, para formar uma alfabetizadora?
OLIVEIRA: Antes de termina isso aí, vamos chupar uma laranja? (risos)
Pesquisadora: Não, é você que sabe!!!
OLIVEIRA: Qual que é o final aí que você quer saber?
Pesquisadora: Eu quero saber assim é... o que você considerava mais importante na disciplina de Língua Portuguesa para a formação dessas alfabetizadoras? Dessas alunas que iam alfabetizar. O que você considerava mais importante nessa disciplina?
OLIVEIRA: Primeira coisa: é conhecer o aluno. Pra você partir daí o que você vai ensinar pra ele. Não é fácil! Porque não tem como você fazer um trabalho individualizado... o número de alunos aí é importante. Apesar que lota a sala, senão, se fosse um número menor, você tinha essa oportunidade de conhecer o aluno, se ele vai bem. Se ele já tá caminhando, se você tem que reforçar mais. Não, como a sala é muito lotada, então todo mundo vai no mesmo barco. Eu acho isso um problema muito sério na alfabetização... no começo, que você tá falando.
Pesquisadora: Isso,é. Assim, o que essas alunas aprendiam lá no magistério, na Língua Portuguesa, o que você acha que elas aprendiam que era muito importante para elas alfabetizarem?
OLIVEIRA: É. Então, era isso aí: conhecer pra saber como trabalhar com esse aluno. Que tipo de aluno que era a sua turma? Se era turma... é, é...mais fraca... é uma turma... porque tem alunos, porque tem sala que... você tem que caminhar rápido. Você nem pode trabalhar junto com colega sua da mesma série, se sua sala... talvez, era uma sala... rápida, aprendia com mais rapidez. (pausa). Na seqüência: a primeira coisa era isso, conhecer a turma. Saber... quem são esses alunos, o que você tem como ensinar. Um outro ponto que eu acho importante é... Seria você não pular etapas... da criança. Saber, sabe? É seguir direitinho as etapas. Porque não adianta, chega lá na frente ele... muitas vezes ele se perde. Então eu acho que não pode queimar etapas do aluno. Uma outra coisa também importante que isso aí você vai frisar, que eu acho fundamental na educadora: é a postura. (pausa). Postura a partir do momento que você sai da sua casa pra ir à escola. Que postura que você tem? Igual eu te falei, eu orientava muito as minhas alunas assim, de...cumprimentar... por quê? Você tem que ensinar isso pra elas. Cumprimentar a partir do porteiro. Quem é o porteiro? Porque você trabalha em equipe.Você não trabalha sozinha na escola. Então, você tem que estar realmente, assim, ter essa postura de educadora, Falar bem! Outra coisa também que é muito importante, é ela estar a par de todos os acontecimentos, porque os alunos são muito espertos. Ela não pode falar pro aluno assim... eu não conheço, eu não tenho tempo, não adianta! Ela tem que... hoje, por exemplo, é outra professora, é outro perfil, ela tem que conhecer de Internet pra trabalhar. Por quê? Os alunos hoje, de prezinho, trabalham fazendo pesquisa em Internet. Então ela tem que ter também, assim... ela tem que... que ter esse conhecimento. Ela tem que caminhar, ela não pode ficar parada não. (pausa). Estar sempre em atividade, sempre estudando, sempre

trabalhando, é isso aí que é educadora, viu? Pra trabalhar essa língua, essa linguagem na escola. Na escola como um todo.
Pesquisadora: E hoje... como que você avalia o seu trabalho? Que você teve nessa disciplina... e a área de Língua Portuguesa. Como você avalia os dois? O seu trabalho e a Língua de Portuguesa?
OLIVEIRA: Naquela época?
Pesquisadora: Isso.
OLIVEIRA: Como que eu avaliava?
Pesquisadora:Isso.
OLIVEIRA: Como que eu achava meu trabalho?
Pesquisadora: Isso. Não, como que você vê hoje? Porque você já me falou que você tem tanto amor, do dom que você me falou. Que avaliação que você faz do seu trabalho naquela época e da área de Língua Portuguesa?
OLIVEIRA: Eu acho que eu dava certo pra coisa. Por quê? Porque eu sou assim muito de pesquisar, de trabalhar, de procurar, de conhecer o novo. Eu nunca fui assim...atrasada. De jeito nenhum. Eu sempre conheci o novo, o moderno. Pra trabalhar em cima disso. Eu também me avalio assim... é... uma boa comunicação. Comunicar bem. É muito importante isso aí. Comunicar bem.
Pesquisadora: E a área de Língua Portuguesa, como você avalia?
OLIVEIRA: Por isso. Porque a área de Língua Portuguesa mais ainda. Então você tem que ter esses conhecimentos sim, por isso, é um pouco pesada. Você tem que ter quase todos os conhecimentos pra chegar... a Língua Portuguesa é a base! De todas. Porque para o aluno por exemplo, saber interpretar Matemática, ele precisa saber ler. Saber interpretar. Pra ele, por exemplo, conhecer um texto de Geografia, ele tem que saber ler, ele tem que saber interpretar o texto de Geografia. É o que acontece muitas vezes, o aluno tem dificuldade porque não foi... como eu falei, não pode queimar etapa. Ele tem que ter conhecimento de um todo. O professor de Língua Portuguesa. E trabalhar, principalmente, passando para o aluno a necessidade que ele tem de ler bem. O que é ler bem? É interpretar, ler corretamente as palavras. Isso aí é muito importante na Língua Portuguesa. Agora eu considerava boa, por isso. Eu era muito interessada e sou até hoje. Sabe? Até hoje eu vejo atividades de alunos, por exemplo, os meus netos, eu tenho interesse, é... diferenciou? Diferenciou. Porque hoje é mais moderno. Eu vejo a minha netinha que faz a 1ª série, ela fala: vovó, vou procurar na Internet.
Pesquisadora: Então tá bom!
OLIVEIRA: E tem lá na Internet! A resposta.
Pesquisadora: É, é isso mesmo.
OLIVEIRA: Mas não é só a Internet mesmo não! É como eu falei, ainda precisa assim... do professor. Ainda precisa do professor. Agora tem que ser um bom comunicador. Um bom comunicador.
Pesquisadora: Lázara, eu te agradeço muito pela entrevista.

ANEXO E

ENTREVISTA SOUZA

Nome completo: Leni de Lima Souza
Data de nascimento: 03/01/1955
Naturalidade: Tupaciguara – Minas Gerais.

Pesquisadora: Eu vou começar te perguntando sobre a sua formação básica e a sua formação continuada. Qual escola você foi alfabetizada? Você lembra?
SOUZA: Eu fui alfabetizada – pré-alfabetizada – por mim mesma, porque eu sou oriunda da zona rural. Os meus irmãos tinham o rádio e aquele livrinho de notas com letras e cifras de músicas sertanejas e todo dia eu escutava, eu ia olhando, ia seguindo e escutando no rádio. Quando cheguei na cidade, que foi em Capinópolis, já estava quase lendo tudo, só não escrevia, eu fui alfabetizada lá, em uma escola que eu não lembro qual.
Pesquisadora: E o seu Ensino Médio?
SOUZA: Fiz na Escola Estadual Uberlândia.
Pesquisadora: O curso de Magistério?
SOUZA: É.
Pesquisadora: E o Ensino Superior?
SOUZA: O Ensino Superior eu fiz em Uberlândia. Eu entrei na UFU no curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia na época tinha licenciatura curta e licenciatura plena. Não era ainda UFU, era Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que estava se reunindo. Como eu tinha que trabalhar rápido, migrei para a escola particular que no caso antes era a UNIT e me formei lá na licenciatura curta, depois retornei para a UFU para fazer a licenciatura plena.
Pesquisadora: Você fez licenciatura em Pedagogia?
SOUZA: Em Pedagogia, supervisão escolar.
Pesquisadora: Em que período foi?
SOUZA: 1973 ou 1974, por aí.
Pesquisadora: O curso superior contribuiu para a docência da Didática da Linguagem.
FARIA: Sempre contribui. Nós, na época, fazíamos as matérias pedagógicas e dentre essas matérias – eu vi todas – mais especificamente as voltadas para o curso de Magistério, que era: Didática, Psicologia. As metodologias – eu vi todas as metodologias – especificamente a Língua Portuguesa contribuiu muito, porque na época inclusive eu me lembro, a professora ensinava muito a trabalhar poesia, naquela época nós trabalhávamos muito nas escolas primárias com poesia, linguagem oral com poesia.
Pesquisadora: Então você acha que o curso superior contribuiu para trabalhar no Magistério?
SOUZA: Contribuiu muito.
Pesquisadora: Depois de formada no curso superior, você fez alguns cursos?
SOUZA: Eu fiz o *Latu Sensu* em Psicopedagogia já bem depois que eu formei e fiz o Mestrado até a conclusão dos créditos, não fiz a dissertação por questões pessoais, fiz na USP.
Pesquisadora: Quais as leituras que você fazia para realizar seus planejamentos de aula do Magistério?
SOUZA: São tantas que eu nem sei te mencionar, mas, na época, o auge das leituras era Lauro de Oliveira Lima, que tinha e tem até hoje alguns livros tratando do Magistério. Hoje, ele não escreve e não edita mais esses livros. Nós líamos muito ele e líamos também os documentos vindos da Secretaria de Estado da Educação, tinha vários cadernos pedagógicos que iam dando para os professores irem trabalhando. Naquela época, utilizava-se cartilha, o método do primário era quase que exclusivamente o global e o alfabético.

Pesquisadora: Já que você está me falando do material da Secretaria de Estado da Educação, você conheceu o Programa Oficial de Ensino de Comunicação e Expressão no 1º Grau? Você o utilizou?
SOUZA: Utilizei.
Pesquisadora: Como você utilizava esse programa?
SOUZA: Eram vários projetos. Tinha o Projeto chamado ALFA, que era dentro da Língua Portuguesa, mais especificamente para alfabetizar crianças de sete anos, que consideravam estar na primeira e segunda série primária. Esse Projeto ALFA era silábico, essencialmente silábico. Nós sempre fazíamos aquela montagem de sílabas, ir juntando FA com CA = FACA, nesse modelo.
Pesquisadora: Eu quero te perguntar também sobre a prática pedagógica na sala de aula, que me interessa muito conhecer como era o cotidiano da sala de aula no Magistério. Na sala de aula as alunas realizavam pesquisas? Elas faziam pesquisas em sala de aula e se faziam, como eram feitas?
SOUZA: Eram feitas pesquisas com base em cartilhas e essas cartilhas eram transformadas em flanelógrafo. Cada aluna tinha um flanelógrafo e transformava sua cartilha, nós fazíamos a nossa própria ilustração, porque, naquela época, tecnologia era quase inexistente na escola. Então, nós fazíamos aqueles desenhos da ilustração do texto ou ilustração das frases e aplicávamos essa aula usando o flanelógrafo. Pegava as figuras e ia colocando em forma de história para ilustrar os textos e era basicamente retirado das cartilhas com consultas na biblioteca da escola e na biblioteca pública.
Pesquisadora: Esse material que elas faziam, no caso o flanelógrafo, elas utilizavam?
SOUZA: Utilizavam.
Pesquisadora: Como?
SOUZA: Era delas. Levavam para a escola, apresentavam na aula, porque na época o estagiário tinha que dar aula para o professor da classe avaliar. Levavam para a escola, davam aula, o professor dava a avaliação, depois chegava na escola de origem onde fazia o Magistério, no caso eu era professora, elas davam a aula para eu assistir e avaliar essa aula que foi dada lá na escola do estágio.
Pesquisadora: Além do flanelógrafo, elas confeccionavam alguns outros materiais didáticos e como era a orientação para a confecção desses materiais?
SOUZA: A orientação que nós dávamos era sempre... nós buscávamos já naquela época muito o lúdico e a linguagem oral. Na preparação da aula nós pedíamos muito que o texto fosse bem... Tinha muita coisa naquela época, eu nem sei te dizer exatamente, mas nós tínhamos uma lista, que passávamos para elas, de palavras a serem empregadas em uma composição, que é como se chamava a redação na época. Lista de palavras bonitas, que nós dávamos o significado, para serem utilizadas em uma composição, em uma motivação para compor. Essa motivação era feita muito com aqueles calendários que tinham muitas figuras, era bem alienado, aquelas figuras bem bonitinhas, de cachorrinho, de uma menininha e nós trabalhávamos muito nesse sentido.
Pesquisadora: Aconteciam aulas de demonstração?
SOUZA: Sim.
Pesquisadora: Como aconteciam essas aulas? Havia orientação para essas aulas? Qual o objetivo dessas aulas?
SOUZA: Como? Das alunas para o professor ou do professor para as alunas?
Pesquisadora: Isso. Eu falo da demonstração das alunas. Demonstração do material didático.
SOUZA: Tinham várias. Quase que o que compunha a aula era isso. Em uma aula, nós trabalhávamos a orientação de confecção de material e elas faziam o plano de aula, que depois nós olhávamos, na aula seguinte os grupos iam apresentar aquele plano de aula como

se fosse ministrando aula para os alunos do primário. Nós discutíamos as eventuais falhas e propúnhamos inovações, fazíamos a nossa intervenção.
Pesquisadora: Como você ensinava a linguagem oral?
SOUZA: Muito com a poesia. Utilizando de poesia. Era uma época, que aliás, se decorava poesia, declamava, nós orientávamos para colocar fundo musical quando fosse trabalhar com poesia. Usava muito o Casimiro de Abreu e um outro autor que eu me esqueci o nome, mas usávamos muito o Casimiro de Abreu: "Meus oito anos" e outras. Isso nós trabalhávamos com elas para que, posteriormente, elas trabalhassem com os alunos. Os próprios livros didáticos da época eram bem carregados de poesias. Depois evoluiu um pouco isso aí, porque com o surgimento da Iêda Dias, não sei se está dentro, acho que está porque em 1985, 1979, 1980, por aí, surgiu a Iêda Dias com o método estrutural. Aí se começou a trabalhar a linguagem oral na estrutura verbal. Vinha muito no livro dela: "O menino azul", "Bolhas de sabão" e outros livros, vinha muito as estruturas, mais ou menos assim: "O menino saiu lá fora" e "Os meninos saíram lá fora" e assim ia: complete, leia e releia, trabalhava-se muito nesse sentido também.
Pesquisadora: Quais os métodos de ensino de leitura eram estudados pelas alunas e porque das escolhas desses métodos?
SOUZA: Eu acho que nós não sabíamos o porquê. Mas nós utilizávamos muito o silábico, o global e depois esse estrutural. Isso eu estou falando lá de 1970, porque, quando chega 1990, que eu trabalhei também, aí é outra história. Nós utilizávamos muito esses métodos de alfabetização que estavam sendo aplicados nas escolas estaduais.
Pesquisadora: O Projeto ALFA utilizava o método silábico?

SOUZA: É. Método silábico.
Pesquisadora: Que tipo de orientação você dava para as alunas sobre a seleção do material de leitura? Existia algum critério? Existia um material básico e um material suplementar?
SOUZA: Muito de acordo com a clientela. Como tinha uma escola de 1ª a 4ª série que era anexa à Escola Estadual Uberlândia, essa escola trabalhava o estrutural e o global e as alunas, a maioria fazia estágio ali porque era uma escola modelo de 1ª a 4ª série, como é a Escola de Educação Básica (ESEBA) para a Universidade(UFU), essa escola era para a Escola Estadual Uberlândia.
Pesquisadora: O que significava o período preparatório para a leitura? O que era esse período e como ele era trabalhado em sala de aula?
SOUZA: Para as alunas ou pelas alunas com os outros?
Pesquisadora: Como ele era trabalhado com as alunas para elas ensinarem as crianças que estavam nesse período preparatório?
SOUZA: Acho que aí nós voltamos lá naquela outra questão. Nós passávamos as orientações e elas levavam todas as cartilhas, todos os livros didáticos possíveis que nós conseguíamos e naquela época nós já levávamos o jornal, já levava revistas, tinha aquela revista Seleções e nós levávamos muito aqueles livros da Seleções porque tinha muito texto, muita coisa para se ler, ali se juntava em grupo – porque eu trabalhei à noite – e ela iam fazendo a seleção e preparando a aula, depois na hora que apresentava a aula para o professor, fazia-se as intervenções.
Pesquisadora: Como era trabalhado o conteúdo leitura? Como você ensinava as futuras alfabetizadoras – suas alunas – a ensinarem as crianças a lerem?
SOUZA: (pausa pensativa).
Pesquisadora: Tem algo diferente do que você já me falou?
SOUZA: Eu acho que não tem não.
Pesquisadora: Então está bom. E como você ensinava essas alunas a ensinarem as crianças a escreverem?

SOUZA: (pausa pensativa)
Pesquisadora: Também está dentro do que você já me falou?
SOUZA: É, eu acho que está.
Pesquisadora: Como era trabalhado com as alunas o ensino da gramática? E da ortografia?
SOUZA: Nessa época, era gramática mesmo! Nós tínhamos uma gramática, tinha um livro da Magda Soares que era o mais usado na época e ele era gramática pura, ele trabalhava com base na gramática mesmo. Eram os adjetivos, até com listas de adjetivos,listas de substantivos, bem pura no sentido de gramática. Depois, quando entrou o método estrutural da Iêda Dias, começou a mudar isso, começou a entrar na estrutura, depois começou a entrar no significado do texto, aí começou a ter uma evolução no ensino de gramática de 1ª a 4ª série. Mas na época que eu trabalhei com Magistério, quando eu comecei, se usava até decorar os verbos.
Pesquisadora: O que era trabalhado sobre os tipos e estilos de escritas? As letras?
SOUZA: Nós pedíamos muito em razão até do momento político, da implantação da Lei nº 5692/71, que fosse feita aquela letra perfeita, aquela letra bem feita, que tivesse o caderno de caligrafia, que fosse feita a caligrafia, e nós exigíamos muito das meninas que tivessem uma letra muito boa, o que aliás eu não tenho. Eu me lembro que eu ainda brincava: não copiem a minha letra! Façam a de vocês.
Pesquisadora: E elas eram orientadas a cobrar dos alunos também essa questão da letra bonita e da escrita correta?
SOUZA: Isso. Cobravam e faziam caligrafia. A grafia em si tinha que ser perfeita. O grafar as palavras corretamente era a base de tudo. Fazia aqueles treinos ortográficos longos que eram o que nós víamos nas escolas, porque, quando nós colocávamos as meninas em campo, nós também íamos no campo ver o que estava acontecendo. Em geral, o diretor dizia: olha, a professora tal é excelente, pega o plano dela. Então, todos os dias nós tínhamos treino ortográfico, que era várias palavras para copiar duas, três vezes cada uma. Quando eu me lembro disso, me dá até uma dor no peito.
Pesquisadora: O que você considerava mais importante nessa disciplina que você lecionou, para a formação de alfabetizadoras?
SOUZA: Eu acho que o que permeava o Magistério dessa época era muito o que eu falei anteriormente, por exemplo,, o treino ortográfico, pode até que hoje pareça uma aberração e me parece uma aberração, mas as pessoas grafavam melhor as palavras, liam com mais fluência as palavras e hoje parece que por conta da tecnologia que se desenvolveu toda essa evolução da leitura e da escrita como um mágica, nós percebemos que até mesmo as pessoas nos cursos superiores escrevem muito incorretamente as palavras. Eu chego até a pensar que futuramente, grafia vai ser coisa obsoleta, o computador vai se encarregar de resolver as questões. Alguém vai ter que saber para programá-los, mas não o todo da sociedade. Eu penso que esse trabalho, embora hoje pareça tão arcaico, ele teve um fruto e dele saiu grandes alfabetizadoras, agora você não me pergunte como, porque eu também não sei. Tinha algumas figuras na cidade que eram consideradas excelentes alfabetizadoras, com aquela pessoa a criança aprendia a ler, escrever e sobretudo ser caprichosa e só tinham o curso de Magistério.
Pesquisadora: Como você avaliava a aprendizagem de suas alunas?
SOUZA: Era muito na aula expositiva delas, naquelas pastas gigantescas de estágio que nós tínhamos e muito na aula expositiva. No dia dessa aula expositiva era... Como você vê, avaliava-se muito a prática e pouco a teoria. A teoria ficava muito a cargo de quem dava Estrutura e Funcionamento do Ensino, de quem dava Didática. Então, nós avaliávamos didaticamente, porque, na época, os concursos públicos do Estado tinham aula prática, por isso, era importante que as alunas dessem aula no curso e o professor avaliasse até para desinibir, para realmente o professor fazer uma intervenção, pensando no que viria no concurso público.

Pesquisadora: Hoje como você avalia o trabalho que você desenvolveu naquela época e a área de Língua Portuguesa?
SOUZA: Como todo trabalho, nós avaliávamos que para a época foi um bom trabalho. Se fosse para fazer hoje, eu faria algumas intervenções, eliminaria algumas questões, investiria em outros prismas. Já em 1986, mais ou menos, nós já estávamos fazendo a aplicação da Metodologia de Língua Portuguesa associada à História, Geografia e Formação Social e Política no primário – que é como se chamava na época -, então nós já trabalhávamos literatura envolvendo com as questões sociais e políticas do país e isso inovou muito.
Pesquisadora: Na década de 1980 isso não acontecia.
SOUZA: É. Porque o curso de Magistério não dava esse conhecimento político, que até na época se falava de "curso espera marido", porque era um curso mais voltado para... como se estivesse revivendo o tempo do Império, as filhas do Sr. de engenho fazendo Magistério, aquela coisa de Magistério como sacerdócio. Quando eu trabalhei recentemente na Escola Municipal Octávio Batista Coelho, já em outra dimensão, outro tipo de aula, outro tipo de intervenção, o campo já era diferente para ser trabalhado e ainda bem que as pessoas evoluem, estudam e modificam, porque na década de 1970 e 1980, o sr humano não era considerado um ser psicológico, a criança não era vista com as necessidades, os desenvolvimentos cognitivos e afetivos, a interferência que isso acarreta na aprendizagem, o lúdico como essencial para se aprender, a tecnologia disponível na década de 1990 não havia nessa época. As pessoas falavam assim: havia mais disciplina, havia mais resistência. Havia mais medo! Medo de questionamentos.
Pesquisadora: Você começou no Magistério como professora substituta mais ou menos em que período?
SOUZA: E só com o Magistério! Eu só tinha o curso de Magistério e estava dando aula no curso de Magistério. Isso ocorria muito. Às vezes uma professora que tinha curso superior assinava para todas que davam aula ali, porque nessa época não era todo mundo que tinha curso superior.
Pesquisadora: E você começou em que período, mais ou menos em que ano?
SOUZA: Eu terminei o curso de Magistério em 1974 ou 1975 e comecei a trabalhar nesse período de 1979.
Pesquisadora: Então está bom. Você lembra de alguma coisa que queira me falar?
SOUZA: Não, da relevância que eu lembro é como aluna. Nós fazíamos muitos passeios, nós íamos, por exemplo, para Belo Horizonte e havia aqueles professores que queriam inovar e levavam as turmas para conhecer a Escola Helena Antipoff e nós íamos muitas vezes, tanto fui como aluna quanto como professora.
Pesquisadora: E a experiência era válida?
SOUZA: Era muito sentimental. Muito boa, mas muito sentimental. Muito voltado para o assistencialismo, não tinha nada dessa história de inclusão, das possibilidades que uma criança com necessidades especiais teria. Seria a APAE lá e a Helena Antipoff aqui, esses tem dificuldade para aprender ficam aqui, era mais ou menos isso que fiava elaborado na cabeça dos professores e das alunas.
Pesquisadora: Eu te agradeço muito pela entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração.