

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE
UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elinara Leslei Feller

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

por

Elinara Leslei Feller

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS, Brasil

2008

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA

elaborada por
Elinara Leslei Feller

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Helenise Sangoi Antunes, Prof.^a Dr.^a – UFSM
(Presidente/Orientadora)

Cleuza Maria Sobral Dias, Prof.^a Dr.^a – FURG

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Prof.^a Dr.^a – PUCRS

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. – UFSM

Santa Maria, 28 de março de 2008.

“Eu sempre digo para os pais que não quero formar uns robozinhos, quero formar crianças críticas, reflexivas, capazes de tomarem atitudes”

Professora Maria Elena Guerra

“O melhor o tempo esconde, longe muito longe, mas bem dentro aqui”

Caetano Veloso

MEUS AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida e por ser o que sou ...

À minha maravilhosa mãe **Zenaide de Jesus Feller** que sempre acreditou nos meus sonhos, e contribuiu, mesmo que distante, nessa minha caminhada. Pelo seu amor, pela sua amizade, pela suas palavras de aconchego e segurança.

À meu pai **Egon Feller** pelo seu amor, confiança e ajuda que me deu na conquista dos meus objetivos. Valeu pai!

À meu irmão **Eder Leandro Feller**, à minha cunhada **Rejane Ferraz Feller**, à minha sobrinha **Livia Eduarda Ferraz Feller**, as minhas **tias, tios, primas, primos, avô** que sempre me acolheram e me proporcionaram muito carinho, alegria e palavras de otimismo nos poucos, mas valiosos, momentos que passamos juntos.

A meu namorado **Fabio Ricardo Ferreira dos Santos** pelo amor, companheirismo nesse tempo de tantas leituras, reflexões e trabalho. Assim como também a seus familiares que muito me confortaram nessa trajetória.

À minha querida orientadora **Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes** pelo afeto, amizade, oportunidade, pela confiança doada a minha trajetória enquanto pesquisadora, e pela dedicação nas orientações dessa dissertação.

Às queridas amigas **Jamily Charão Vargas, Helen Denise Daneres Lemos, Biviane Moro de Oliveira, Andrisa Kemel Zanella, Márcia Fink, Jaluza de Sousa Duarte, Isabel Azevedo, Simone Gonzatti e Sonia Rupp do Nascimento**, pelas conversas, apoio, carinho e amizade incondicional.

À interlocutora dessa pesquisa **Maria Elena Guerra**, pela colaboração, disponibilidade, confiança e pelo carinho doado nos nossos encontros.

À **Banca Examinadora da Defesa de Dissertação**, pelas sugestões e disponibilidade em participar e avaliar esta pesquisa.

Obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

AUTORA: ELINARA LESLEI FELLER
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a HELENISE SANGOI ANTUNES
Santa Maria, 28 de março de 2008.

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa intitulada Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e tem como foco a História de Vida de uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe de alfabetização. O objetivo geral é “investigar os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência por 30 anos na classe de alfabetização”. Dentro de uma abordagem qualitativa, através do Método Biográfico História de Vida, os procedimentos metodológicos para a produção de informações definem-se a partir do relato autobiográfico oral e entrevista semi-estruturada. A autobiografia contribui no sentido de dar visibilidade às histórias de vida, pois, quando o professor rememora seu trabalho, o encontro com sua vida pessoal e profissional ajuda-o a compreender, conforme Moita (1992), o “papel da profissão na vida e o papel da vida na profissão”. A interlocutora desta pesquisa é uma professora que atua há 30 anos na classe de alfabetização. A partir de sua história de vida, suas lembranças do tornar-se alfabetizadora e permanecer alfabetizando, vão se mobilizando, na descoberta de competências e experiências que foram sendo construídas ao longo de sua escolarização, seus processos formativos e todo o seu ciclo de vida profissional. Perceber a História de Vida como uma possibilidade de refletir sobre as memórias que percorreram o tempo das transformações nos traz a oportunidade de percorrer as práticas de alfabetização, bem como, os elementos que levam essa professora a permanecer 30 anos alfabetizando. As considerações finais destacam a afetividade e a reflexão como elementos que influenciam a interlocutora desta pesquisa em ser e permanecer atuando nas classes de alfabetização por diversas fases do seu ciclo de vida profissional, como uma pessoa realizada e motivada com a profissão docente. Além disso, tais considerações destacam a importância da História de Vida como uma metodologia que revela muitos saberes, experiências que constituem a história daqueles que fazem a educação.

Palavras-chaves: Processos Formativos; Ciclo de Vida Profissional; Alfabetização.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

FORMATION PROCESSES AND LIFE CYCLE OF A TRAINING TEACHER

AUTHOR: ELINARA LESLEI FELLER
ADVISOR: PROF.^a DR.^a HELENISE SANGOI ANTUNES
Date and Local of Defense: Santa Maria, March 28th, 2008.

This study is linked to the research line Professional Formation, Knowledge and Development of the Post-Graduation Program of Federal University of Santa Maria and focuses on the Life History of a training teacher with 30 years in the training class. The general objective is to “investigate formation processes and life cycle of a training teacher and the elements that have influenced her permanence for 30 years in the training class”. In a qualitative approach, through the Biographical Method Life History, the methodological proceedings for the information production are defined from oral autobiographical narrative and semi-structured interview. The autobiography contributes by giving visibility to the life histories, since, when the professor remembers her work, the meeting with her personal life helps her to understand, according to Moita (1992), “the professional role in life and the role of life in the profession”. The interlocutor of this research is a teacher who works for 30 years in the class. From her life history, her memories of becoming a training teacher and keep teaching how to read, mobilize in founding out competences and experiences that were being built throughout her schooling, her formation processes and all her professional life cycle. To perceive the Life History as a possibility of reflecting about memories related to transformation times brings us the opportunity of going to training practices, as well as the elements that guides this teacher to keep 30 years training. In the final considerations, it is highlighted the elements that influence the interlocutor of this research in being and keeping working in training classes in many phases of her professional life cycle, as a satisfied and motivated person with the teaching profession. Besides that, such considerations highlights the importance of Life History as a methodology that reveals many knowledge, experiences that constitute the life of those ones who do the education.

Key-words: Formation Processes; Professional Life Cycle; Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Homenagem de um aluno da 1ª série – Dezembro de 1982	76
FIGURA 2 - Homenagem do Colégio Santa Maria (Ensino Privado) – Outubro de 1991	76
FIGURA 3 - Cartão de uma aluna da 1ª série – Fevereiro de 1995	77
FIGURA 4 - Homenagem recebida do primeiro Reitor da Universidade Federal de Santa Maria – Um livro com dedicatória. Novembro de 1993.	77
FIGURA 5 - Homenagem pelos 20 anos de professora – Colégio Santa Maria	78
FIGURA 6 - Caneta recebida por um de seus alunos da 1ª série	78
FIGURA 7 - Livro de poesia publicado por uma aluna que Maria Elena alfabetizou. Ano de 1997	82
FIGURA 8 - Cartão recebido da família de um dos alunos que Maria Elena alfabetizou	83
FIGURA 9 - Bilhete de um dos alunos de Maria Elena - Ano de 1998	83
FIGURA 10 - Cartão recebido dos alunos da 1ª série. Colégio Santa Maria - Dezembro de 2000	83
FIGURA 11 - Cartão de despedida. Aluna da 1ª série – 2001	84
FIGURA 12 - Homenagem das colegas do Colégio Marista Santa Maria – 2001	84
FIGURA 13 - Homenagem pelos 25 anos de professora. Colégio Marista Santa Maria – Agosto de 2001	85
FIGURA 14 - Homenagem do Colégio Marista Santa Maria. 2001	85
FIGURA 15 - Homenagem de um dos seus ex-alunos que alfabetizou no Colégio Marista Santa Maria. (Divulgado no Jornal Diário de Santa Maria. Junho de 2003, p.07)	86
FIGURA 16 - Carta que Maria Elena recebeu de uma ex-aluna que alfabetizou. Junho de 2005	92
FIGURA 17 - Cartão de uma aluna da 1ª série	93
FIGURA 18 - Bilhete de um aluno da 1ª série	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: UM ENCONTRO COM MINHA HISTÓRIA DE VIDA	13
2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS	24
2.1 Os procedimentos metodológicos	24
2.2 História de Vida	27
2.3 Memória e autobiografia	30
2.4 Entrevista semi-estruturada	34
2.5 As imagens atualizam a memória	35
2.6 A interlocutora da pesquisa	36
3 HISTÓRIA DE VIDA: UM ENCONTRO COM AS MEMÓRIAS DE UMA ALFABETIZADORA	37
3.1 Educação no contexto histórico do Brasil	37
3.1.1 Tempo não desapareça	41
3.2 Lembranças da Escola: memórias que perduram no tempo.....	43
3.2.1 “Lembrança puxa lembrança...”	48
3.3 Processos Formativos: escolhas, aprendizagens e marcas deste tempo	52
3.3.1 Formação de Professores: espaços/tempos que se transformam	52
3.3.2 Escolha pela profissão e tempos de formação	58
3.3.3 Processos Formativos: para além do Curso Normal	66
3.4 Ciclo de Vida pessoal e profissional: o professor e sua prática	67
3.4.1 A Entrada na Carreira	69
3.4.2 A fase de Estabilização.....	73
3.4.3 A fase da Diversificação, “Activismo” e Questionamento	75
3.4.4 A fase de Serenidade, Distanciamento “afectivo” e Conservadorismo	81
3.4.5 A fase do Desinvestimento (Serenos ou Amargo)	94
3.5 Alfabetização e Letramento: uma aproximação dos contextos históricos do ensinar “ler e escrever” e das lembranças de uma professora alfabetizadora	95
REFLEXÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Perceber a alfabetização, hoje, remete pensar nos diferentes contextos sociais em que a educação está inserida. Assim, torna-se relevante ressaltar que a educação abrange uma multiplicidade cultural, que está situada em um tempo e espaço, moldado pela constante transformação social. Na verdade, essa constatação exige do educador um novo desafio, qual seja, o de levar o educando a apropriar-se do mundo da leitura e da escrita – o que vai além da situação escolar. Que ele seja capaz de interagir com esses saberes como condição necessária à compreensão de sua vida e da realidade que o cerca, a fim de que possa interagir com os processos de leitura e escrita, com os quais convive diariamente. Conforme Soares (2006, p. 20), “(...) recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Nesse sentido, os processos de leitura e escrita vão além da codificação dos signos, eles abrangem a grande diversidade de exigências que buscam contemplar as práticas necessárias para formar o educando na diversidade dos contextos sociais. Além disso, a criatividade, autonomia, reflexão, comprometimento, diálogo, respeito, são fatores significativos na formação de cada indivíduo, para que saibam contemplar, além das exigências sociais de leitura e escrita, a sua própria formação humana. Sem dúvida, isso tudo exige da escola e do professor, a constante preocupação com suas práticas e a melhor maneira de envolver-se neste processo.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores, hoje, buscam contemplar a formação de seus futuros docentes para que suas futuras práticas concretizem tantos conceitos que evoluíram a partir do tempo, mas que pouco modificaram as práticas escolares. No entanto, não podemos deixar de lembrar aqueles alfabetizadores com vários anos na docência, que tiveram seus processos formativos já há algum tempo, em diferentes períodos de nossa história, e que permanecem atuando nas classes de alfabetização. Como se encontram suas práticas hoje? Quais suas memórias? Suas histórias de vida? O que os levam a permanecer vários anos na classe de alfabetização?

Em vista disso, esta pesquisa aborda questões referentes aos processos formativos e às diferentes fases do ciclo de vida profissional, a partir de uma aproximação com a História de Vida de uma professora alfabetizadora.

O Capítulo 1 – “Justificativa da pesquisa: um encontro com minha história de vida”. Num primeiro momento, a lembrança da minha história de vida vem justificar o interesse por esse estudo, bem como apresenta o objetivo geral, os objetivos específicos e a problematização do tema. Nesse capítulo, destaco algumas idéias expressas por Josso (2004) as quais contribuem na compreensão do autoconhecimento das minhas próprias experiências formadoras.

O Capítulo 2 – “Os caminhos percorridos”. Nesse capítulo encontra-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, partindo de um aporte teórico que buscou contemplar tais abordagens. Num primeiro momento, destaca-se a importância da metodologia qualitativa nas pesquisas educacionais, a partir das idéias propostas por Bogdan; Biklen (1994). Esse capítulo apresenta algumas aproximações teóricas referentes às temáticas: História de Vida, Memória, Autobiografia, Entrevista semi-estruturada e Imagens que foram instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa. Além disso, apresentam-se os critérios para a escolha da interlocutora, bem como uma breve apresentação da mesma.

O Capítulo 3 – “História de Vida: um encontro com as memórias de uma alfabetizadora”. É nesse capítulo que o desenvolvimento das análises são realizadas. Num primeiro momento, apresenta-se um referencial sobre a educação no contexto histórico do Brasil, e em seguida inicia-se a história de vida da professora interlocutora da pesquisa. Num segundo momento, apresentam-se as discussões sobre as lembranças da escola, desde sua entrada na escola até a conclusão do Ensino Fundamental. Num terceiro momento, destaca-se as atuais discussões sobre a formação de professores, sendo que, as análises partem dos processos formativos, envolvendo a escolha pela profissão, os tempos de formação no Curso Normal e os cursos de Formação Continuada. Num quarto momento, as análises correspondem às diferentes fases do ciclo de vida profissional, propostos nas teorias de Huberman (1992). E num quinto e último momento, as análises abrangem os processos de alfabetização e letramento buscando uma aproximação dos contextos históricos do ensinar “ler e escrever” no entrelaçar com a história de vida da interlocutora dessa pesquisa que recupera a história da alfabetização no Brasil, com o intuito de perceber as diversas mudanças no conceito de alfabetização, apresentando diferentes metodologias e abordagens que se diversificaram no decorrer dos tempos. Todos os momentos destacados nesse capítulo de análise são fundamentados em teorias de distintos autores mencionados no decorrer dessa escrita, no envolvimento com a História de Vida de uma professora alfabetizadora.

As reflexões finais destacam algumas questões relevantes no decorrer da pesquisa, principalmente aquelas apresentadas ao longo do capítulo das análises, procurando contemplar os objetivos e a questão problematizadora definida nessa dissertação.

1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: UM ENCONTRO COM MINHA HISTÓRIA DE VIDA

É com muito prazer que recordo as lembranças do passado que me trouxeram até aqui. Muitos são os motivos que me fazem prosseguir nos caminhos da educação, pois a cada fase desta minha trajetória fortalece o desejo de permanecer. Em cada etapa de minha história, percebo a responsabilidade que tenho diante das minhas escolhas. Responsabilidade esta que não impede o prazer de dar continuidade àquilo que muitos já fizeram na história da educação. Na verdade, agora faço parte de uma geração responsável pelos novos desafios que a evolução social traz ao longo dos tempos.

Num primeiro momento, aproxima-se desta escrita as contribuições de Josso (2004) “Experiências de Vida e Formação”, o que vem contribuir no sentido de perceber esse encontro com minha História de Vida. É nesse “caminhar para si” que se constitui o autoconhecimento nessas (minha como pesquisadora) e dessas (da professora pesquisada) experiências formadoras¹. Para Josso (2004, p.48), “Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Contudo, a autora salienta que, para que uma experiência possa ser compreendida como formadora deverá ser considerada “sob o ângulo da aprendizagem” onde tais experiências se referem às atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer e sentimentos que fazem parte das identidades, do subjetivo.

No sentido de entender as “componentes” da formação, traz-se aqui a compreensão da construção da experiência. Para isso, apresentam-se aqui as modalidades destacadas por Josso (2004, p.51)

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.

¹ Josso (2004, p.48 e p.49) destaca que: “O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”. E contribui ainda que “A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais”.

- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b).

A partir das contribuições de Josso (2004) “ter experiência” refere-se àquelas vivências que acontecem quase por “acidente”, no imprevisto. Essas vivências construídas podem ser surpreendidas com maior ou menor intensidade e pode ser potencializada a casual circunstância. Já quanto ao “fazer experiências” referem-se àquelas experiências que são provocadas, quando é criada situação para fazer a experiência, que são construídas a partir do momento que a modalidade anterior for formalizada. Para a referida autora, a experiência científica e a experiência de formação em contexto educativo são casos particulares do “fazer experiência”. A terceira modalidade “pensar sobre as experiências” refere-se a um conjunto de vivências que foram sendo elaboradas para se tornarem experiências, existindo uma dialética entre individual e coletivo, onde, de um lado “(nos auto-interpretamos)” (Josso, 2004) e de outro lado, buscamos através do diálogo com o outro uma “co-interpretação” da nossa experiência. Nesse sentido, apresentam-se aqui tais contribuições, conforme destaca Josso (2004, p.54),

É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de automatização; mas ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.

É no conjunto de experiências que nos formamos, a partir das vivências imprevistas que faz parte da experiência existencial, no envolvimento consigo mesmo, como também no envolvimento com os outros, com o meio de que fizemos parte.

Contudo, como nos formamos, envolve além do conjunto de experiências, a tomada de consciência do reconhecimento de si mesmo como indivíduo, pois conforme Josso (2004, p. 58), a partir dessa tomada de consciência “permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus desejos (...)”, para que saiba descobrir, construir e aprender a conviver com as diferentes circunstâncias de uma forma livre e consciente.

É nesse processo de “caminhar para si”, sem distanciar-se da interação com o outro que, a partir da minha História de Vida, se revelam aqui na justificativa dessa pesquisa os

caminhos que levaram a desenvolver essa Dissertação de Mestrado. Como aponta Josso (2004), o autoconhecimento pode fazer surgir um *eu* mais consciente, mais observador nas futuras práticas existentes e “reexaminar”, na sua trajetória, os entendimentos das suas opções.

Minha história de vida começa numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, mais especificamente, no noroeste do estado: Miraguaí, uma cidade de pequena população multicultural, situada entre duas reservas indígenas que também fazem parte do cotidiano dessa cidade. Miraguaí era o nome de um velho índio Kaingang. Dizia que seu nome significava “povo alegre, povo que sorri”. Apesar de não ser identificado no vocabulário indígena esse significado, ele permanece na história de todos que viveram e vivem nesse lugar. Realmente, é assim que me sinto quando retorno à cidade de Miraguaí/RS.

Minha Educação Básica foi na cidade onde nasci. Quando tinha quatro anos queria muito ir à escola porque admirava meu irmão que, na época cursava a 1ª série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com tanta insistência, meus pais decidiram antecipar minha entrada na escola.

Comecei a estudar na mesma escola que meu irmão, era uma escola Adventista de Pré a 4ª série. Desde o 1º dia de aula adorei a escola, a sala de aula com mesas redondas, cadeiras pequenas, que eu podia até encostar meus pés no chão. Nela havia brinquedos, jogos, massa de modelar e, principalmente, uma professora carinhosa, sorridente que me apresentou aos coleguinhas e deu atividades para fazermos.

Como tinha entrado na escola com apenas quatro anos, no ano seguinte tive que repetir a Pré-escola. No começo, não aceitei a idéia, pois não via a hora de estar na 1ª série; mesmo assim fiz mais um ano de Pré-escola. Em meio a isso, não me sai da memória a cartilha que meu irmão emprestava-me para brincar, que hoje reconheço pelas figuras que, incansavelmente eu olhava ao folhar as suas páginas. O nome da cartilha era “Queres Ler?”, não recordo se era esta que ele usava na escola, mas fazia parte de seu material.

Passou-se um ano até que o grande dia chegou: iniciei a 1ª série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi um dia muito especial, tirei até uma foto antes de seguir o caminho para escola, com minha mochila e com meus vizinhos, que também estavam iniciando a primeira série. A professora morava a uma quadra de minha casa, esperava ela passar para ter a sua companhia. As aulas eram divertidas, com histórias bíblicas, brincadeiras, e em todas as datas comemorativas, recebíamos poesias e cantigas para mostrarmos aos nossos pais, nas apresentações da Igreja Adventista, que ficava no mesmo pátio da escola. Nessa época como

lembro, já estava na fase silábico-alfabética², pois além de ter frequentado a pré-escola por dois anos, revisava diariamente a cartilha de meu irmão, assim, como também, tinha o incentivo de meus pais que adquiriam livros infantis. Eu recordo o dia que meu pai fez a assinatura da Revista Nosso Amiguinho, foi uma felicidade imensa. A Revista além de histórias infantis ilustradas, tinha também adivinhas, cruzadinhas, jogo dos 7 erros, maquetes para montagem, histórias Bíblicas e dicas para construir brinquedos. Nossa! Era incrível! Não víamos a hora de chegar a próxima revista. Meu pai assinou essa revista por dez anos, usávamos e guardávamos com muito carinho e hoje quem as usa é a filha de meu irmão que tem 4 anos de idade. Lembro que fui uma aluna muito esforçada e de jeito algum faltava às aulas. Mesmo doente era muito difícil ficar longe da escola, pois tinha medo de perder aquilo que a professora fosse ensinar naquele dia, além de gostar tanto da professora, dos colegas, da sala de aula, do pátio da escola, da merenda, de hastear a bandeira, enfim de tudo que tinha na escola.

Na segunda e terceira séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora era minha vizinha, delicada e encantadora, tanto quanto a primeira. Desse tempo, lembro-me bem dos carimbos que ela dedicava nas atividades que realizávamos. Lembro-me também de uma travessura que fiz: esperei a professora sair da sala e carimbei quase todas as últimas folhas do meu caderno, assim como as dos meus colegas. Mas, não deu certo, pois a pressa foi tanta que os carimbos saíram um em cima do outro, nem deu para pintá-los mais tarde. Já, a quarta série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi marcada pela professora que, por ser nova na escola, ninguém a queria. Ficamos chateados quando nos disseram que ela seria a nossa professora, mas ela foi surpreendente, suas aulas foram maravilhosas, ela comprava até melancia para comermos atrás da escola. E aprendi muito com ela.

Até a quarta série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudei nesta escola, da qual senti muita falta quando tive que deixá-la. Ainda hoje, quando passo por lá, lembro-me das brincadeiras e do dia em que conheci o “pau-brasil” e tive a oportunidade de plantar essa árvore tão falada pela professora. Hoje ela faz sombra para as outras crianças da creche que se instalou no lugar da escola.

Os Anos Finais e Médio cursei-os num colégio estadual que, na época, se chamava Escola Estadual de 1º e 2º Grau Fagundes Varela. Lá fiz novas amizades que perduram até hoje. No início, foi um pouco difícil. O colégio era grande e, na época, todos o chamavam de “colegião”. Com o tempo, fui me acostumando, comecei a gostar da idéia de ter mais de um

² A fase “silábico-alfabética”, segundo Ferreiro; Teberosky (1987), é a fase intermediária entre o silábico e o alfabético. Nessa fase a criança já consegue discriminar as unidades sonoras das palavras, portanto podem ocorrer ainda algumas confusões no valor sonoro dos fonemas, por exemplo, confundindo letras com sílabas.

professor, de escrever com caneta, de ter caderno grande e disciplinas que, até então, não conhecia.

Os professores também eram bons, mas sempre tive saudades dos meus anos iniciais. Por isso, nas horas de folga, ia sempre brincar e sentar no pátio da Escola Adventista.

Desde os Anos Iniciais, sempre realizei minhas tarefas sozinha, adorava brincar de escolinha. Mesmo sozinha, ficava brincando de ser professora até a madrugada, só ia dormir quando meu pai reclamava para desligar a luz (um pretexto para eu descansar) que, na maioria das vezes, não funcionava. Eu a desligava e acendia uma vela, continuava dando aula para meus alunos imaginários até perceber que o dia estava amanhecendo. Então, antes que meus pais levantassem, eu guardava tudo e ia dormir. Desde minha entrada na escola, o gosto pelo aprender e pelo ensinar fez parte de minha história, acredito que esses momentos bons que guardo na memória têm forte influência na minha trajetória pessoal e profissional.

O Ensino Médio realizei em dois turnos: à tarde cursava o Magistério, e à noite, o curso de Auxiliar em Contabilidade. Foi aí que comecei a sentir as diferenças entre as aulas que prendiam minha atenção e aquelas que não me instigavam muito.

As aulas do Magistério eram boas, os professores eram criativos, dedicados e incentivavam-nos ao mostrarem o quanto era bom ser professor. Levavam livros de autores como Rubem Alves (1981), Paulo Freire (1983), entre outros que discutiam o sentido da educação. Ao contrário das aulas de contabilidade, que não me interessavam muito, os professores também eram bons, mas eu percebia que, cada dia estava mais distante, a minha vontade de persistir. Por exemplo, nas aulas de datilografia, ficava aulas e aulas “aprendendo a datilografar”, além daqueles gráficos patrimoniais que me deixavam frustrada, não conseguia encontrar um sentido para continuar. Contudo, acabei concluindo o curso de contabilidade, pois queria me formar logo (três anos). Já, no curso do Magistério, teria que ficar mais um ano e meio. Como estava na minha adolescência, queria conhecer novos lugares, novas oportunidades de aprender. Decidi, então, mudar-me para Santa Maria. No começo, foi um pouco utópico da minha parte, pois era longe da minha cidade, eu nunca havia ficado longe de casa, além das dificuldades em manter-se financeiramente. Mas fui persistente e, em pouco tempo (dias), tudo já estava resolvido, iria morar em Santa Maria/RS, o tão desejado lugar, de muitos que lá viviam.

Fiquei muito triste por ter de deixar meu magistério, que faltava um ano mais meio de estágio, mas estava decidida a buscar novos caminhos: o Ensino Superior.

Posso dizer que Santa Maria/RS me fez crescer muito. Aqui, aprendi a valorizar mais meu tempo, cozinhar, administrar o dinheiro, conhecer os diferentes tipos de pessoas e, principalmente, as diferentes áreas profissionais que eram comentadas no curso preparatório para o vestibular e na Feira das Profissões.

Meu primeiro vestibular foi para Educação Especial. Achei-o interessante, e minha família também, mas, apesar de ter ficado acima do ponto de corte, não passei. Então, optei pelo curso de Pedagogia, pois quando realizei pela segunda vez o teste de aptidão, vi que o curso de Educação Especial não correspondia às minhas expectativas, pois o que realmente queria era ser professora dos Anos Iniciais. Queria fazer aquilo com que tanto brincava na minha infância e que tanto me fez bem.

O Curso de Pedagogia foi interessantíssimo, apesar de encontrar algumas carências no decorrer dele, como, por exemplo: a fragmentação entre a teoria e prática. A teoria esteve presente no início e a prática, somente mais adiante, no sétimo e oitavo semestres. Considero minha formação excelente, pois além de ter professores muito bem qualificados, tive a oportunidade de participar de projetos e do grupo de estudos, que possibilitaram muitos conhecimentos, reflexões, desafios e autonomia. No dia 29 de abril de 2003, tive minha primeira reunião com a professora Helenise Sangoi Antunes, atualmente, minha orientadora. Quem a indicou, foi minha amiga Jaluza, com quem há 5 anos divido apartamento. Nesse dia, comecei a participar do projeto “Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Formação Inicial e Continuada de Professores”, pelo qual fui bolsista por 2 anos, O primeiro ano, financiado pelo PROBIC/FAPERGS e, o segundo, pelo PIBIC/CNPq. Desde então, começou a surgir o interesse pelas teorias de Huberman (1992), sobre o ciclo de vida profissional de professores, bem como demais autores pesquisadores na linha de formação de professores, como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Schön (1995). Além de interagir com a história de vida das professoras interlocutoras da pesquisa, foi uma experiência desafiadora, pois estava começando a aprender a ser pesquisadora. Mais tarde, em 2004, juntamente com os demais colegas pesquisadores deste projeto, publicamos um livro intitulado “Ciclos de Vida pessoal e profissional na trajetória docente”. Esse, na verdade, foi extremamente importante para mim, bem como para meus familiares, que apostavam nas minhas conquistas. Esse projeto teve sua conclusão em dezembro de 2007.

Além das pesquisas sobre os Ciclos de Vida, comecei a fazer parte de um outro projeto de pesquisa e extensão denominado “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores” - também sob a orientação da professora Helenise Sangoi Antunes. Foi assim, que a alfabetização começou a reviver na minha história de vida, deixando-me, cada vez mais,

instigada a trabalhar com aquilo que teve forte presença na minha infância: a alfabetização. Quando iniciei nesse projeto, as lembranças de minha infância vieram à tona. No momento em que vivenciava as atividades que realizávamos nas escolas, meu desejo de ensinar aumentou ainda mais, além disso, procurava sempre refletir sobre aquilo que estava dando certo e aquilo que poderia ser aprimorado.

A partir do “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores”, foi consolidado no ano de 2004, o GEPFICA (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização). Nele, os demais professores da Rede Pública de Ensino tiveram a oportunidade de unirem-se ao grupo de pesquisa de acadêmicas da Universidade. Foi um grande marco na nossa caminhada, pois conseguimos aproximá-lo do grande objetivo: o de trazer a “escola” para dentro da Universidade, num entrelaçar de experiências que deixaram ainda mais rico o aprendizado de todos os envolvidos. O que contribuiu muito no sentido de perceber a teoria e a prática num processo único e não mais num contexto dissociado. O GEPFICA é um orgulho para todos nós, através dele, já organizamos cinco seminários de grande investimento na Formação Inicial e Continuada de professores, bem como, na área da Alfabetização e Letramento. Serei eternamente grata à professora Helenise, pois foi ela quem me deu a oportunidade do aprender além do curso, de envolver-me em pesquisas que estenderam meus conhecimentos. Agradeço pelas oportunidades, orientações, seu carinho de mãe e sua amizade. Assim como as amigas que conquistei, em especial, Helen Denise Daneres Lemos que, atualmente, está no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof^a Dra Aparecida Paiva, Jamily Charão Vargas, colega do GEPFICA. Andrisa Kemel, Biviane Moro de Oliveira minhas amigas e colegas do mestrado. Ambas têm um lugar especial na minha história.

Durante essa trajetória de acadêmica do Curso de Pedagogia, envolvi-me também com trabalho voluntário na Classe Hospitalar da Hemato-Oncologia do Hospital Universitário de Santa Maria. Foi em 2002 que tive minha primeira experiência com as crianças em tratamento, desenvolvendo atividades no Ateliê Pedagógico e, principalmente, com Alfabetização na Classe Hospitalar. Foi uma experiência bastaste gratificante, pois além de ensinar essas crianças, que, por vezes, estavam desmotivadas, consegui a partir da criatividade, paciência, ludicidade e principalmente afetividade, fazer reacender, em cada criança com quem me envolvi, o desejo pelo aprender. Claro que não foi fácil, pois tinha que estar preparada para qualquer circunstância que poderia vir a acontecer. Ainda no Mestrado retornei à Classe Hospitalar para dar continuidade a esse trabalho que acredito com que muito podemos contribuir. Transformar o lençol branco do hospital, num cenário imaginário,

colorido, cheio de esperança, alegria, aprendizado, isso não tem preço. Em 2008, será lançada uma coleção de cinco livros sobre as atividades desenvolvidas na Classe Hospitalar e fui convidada pela coordenadora Leodi Conceição Meireles Ortiz para escrever um desses volumes, o qual terá o título: “Classe Hospitalar: saberes e prazeres na alfabetização”, em que trago da memória algumas atividades e vivências dessa experiência como alfabetizadora da Classe Hospitalar.

Juntamente às pesquisas, ao trabalho voluntário, o curso de Pedagogia me proporcionou inúmeros desafios, como, por exemplo: o estágio, que optei pela terceira série, pois ainda me sentia insegura quanto aos processos de alfabetizar, acredito que o ato de alfabetizar é um processo complexo e por ser esta minha primeira experiência de assumir uma turma em sala de aula optei então pela terceira série. Foi um momento de grande tensão, pelo fato de ser o reflexo de tudo aquilo que havia aprendido. Os primeiros dias foram curiosos, mas logo surgiram os momentos de dúvidas e incertezas, ou seja, se estava fazendo o melhor. Cheguei a encontrar dificuldades, como a de ensinar 30 alunos, cada um com sua especificidade. No entanto, as dificuldades foram sendo superadas com o apoio das minhas colegas do curso de Pedagogia e amigas, bem como o da minha orientadora do estágio, a professora Débora Ortiz de Leão, que se tornou também uma grande amiga. Fui uma professora bem criativa, dei o máximo de mim, pois como nas recordações da minha infância, no meu prazer em aprender, procurei passar tudo isso aos meus alunos, queria que também sentissem prazer naquilo que estavam aprendendo. Não foi uma tarefa fácil, pois eu recordo que muitas das nossas leituras eram realizadas por nós, sentadas na grama do pátio da escola. No começo, foi difícil, mas depois de várias tentativas todos se envolveram e adoravam deitar na grama para lerem e contarem histórias. O tema principal do meu projeto de estágio foi a “Leitura e a Escrita”, então construímos o cantinho da leitura, confeccionamos muitos livrinhos e sempre busquei, a partir da interdisciplinariedade, trabalhar as demais disciplinas.

Ainda no estágio, um momento muito interessante que veio à tona na minha lembrança, foi a primeira vez que pequei o giz para escrever no quadro verde, parei por alguns segundos, olhei para trás e vi que não eram mais alunos imaginários, aqueles com que eu brincava de dar aula na minha infância, agora eram alunos de verdade – seres humanos, cada um com suas peculiaridades, com diferentes histórias de vida. Foi um momento de profunda reflexão do papel que estava assumindo e da importância deste na minha vida. Enfim, estágio pronto, porém fiz loucuras como a de permanecer 52 horas sem dormir para elaborar o relatório final de estágio, mas valeu o esforço, pelo resultado de uma fase bem

cumprida, onde a lembrança vive nas fotografias, na memória e na saudade de todos que fizeram parte desta minha história.

Dia 17 de setembro de 2005, foi um grande dia, minha formatura, muitas lágrimas derramei. Lágrimas de tristeza por, talvez, saber que muitas colegas não encontraria mais, lágrimas por não ter a presença de meu pai, que por motivos maiores, não pôde vir compartilhar comigo esse momento tão especial, lágrimas por ver minha mãe, meus familiares, que muito se doaram para que eu chegasse até aqui, lágrimas de angústia, pois não sabia qual seria o meu destino, para onde iria, ou se iria conseguir um emprego. Apesar disso, foram muitas lágrimas de emoção por ter conseguido alcançar aquilo que tanto almejei que, em meio a tantas dificuldades, tantas noites sem dormir, se concretizou nessa data tão importante da minha vida. Todas essas lembranças ficaram registradas na minha memória, não como algo negativo, mas como obstáculos superados e relevantes na trajetória de formação pessoal e profissional.

Pronto! A formatura passou, e agora? Consegui, então, através da minha orientadora de estágio, participar de um projeto PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, vinculado à Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Santa Maria. Esse projeto contribuiu muito para minha prática docente, além de perceber que existe um mundo que parece distante, mas está mais próximo do que se imagina, as crianças com que realizava atividades pedagógicas e auxiliava na alfabetização eram filhas de papeleiros e moravam em assentamentos, vilas extremamente afetadas pela desigualdade social. Muitas situações ocorreram, mas o mais importante é que me sentia realizada em poder contribuir, dando sempre o máximo de afetividade àquelas crianças lindas, que me ensinaram enxergar o mundo com outros olhos “olhos de solidariedade”.

Permaneci nesse projeto por três meses, que me pareceram anos de conhecimento e somente deixei-o, ao encerrar o ano. Em meio a esse tempo, decidi fazer a seleção do Mestrado em Educação, com incentivo de pessoas muito queridas, resolvi aceitar mais esse desafio, estudando noites e noites, preparando-me para as três etapas da seleção. Então, mais uma conquista, passei! Sim, eu passei!

No ano de 2006, iniciei o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, concluindo, no final do ano, todos os créditos, onde me oportunizaram aprofundar meus conhecimentos na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Nesse ano dei aula particular, substituí professores nas escolas, e ao final de 2006 e início de 2007, fui também tutora do Curso de Educação Especial à Distância pela Universidade Federal de Santa Maria. A tutoria foi com a

disciplina de Fundamentos da Leitura e da Escrita, sob a orientação da prof^a Dra Regina Melo, com quem também compartilhei essa belíssima experiência. Então, percebi que a Educação Superior pode chegar, também, àqueles que não puderam buscá-la. Concomitante a essa fase, tive a oportunidade de participar do Curso de Formação de Tutores sobre Alfabetização e Letramento, a partir do convênio institucional entre GEPFICA/UFSM e o CEALE/UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), o qual integra a Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério da Educação. Através desse convênio, foi-me oportunizado aprofundar meus conhecimentos sobre “Alfabetização e Letramento”. A partir deste, em novembro de 2007, iniciou o Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, através da Coleção Instrumentos da Alfabetização, no Município de Vila Nova do Sul/RS, sendo um trabalho coordenado pela Prof^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes e ministrado pela Prof^a Dr.^a Rosane Sarturi e demais mestrandos que tiveram a formação pelo CEALE. Além disso, participar das reuniões de planejamento do grupo de tutores formados a partir desse convênio foi uma experiência que contribuiu significativamente na minha formação e na minha trajetória de alfabetizadora.

Em outubro de 2007, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) liberou mais duas bolsas, referentes aos meses de agosto de 2007 a fevereiro de 2008, para o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sendo que fui contemplada com uma delas. Essa bolsa foi relevante na minha trajetória, enquanto aluna do Mestrado, pois possibilitou-me um melhor investimento nessa minha formação, como participação e divulgação da minha pesquisas em eventos, bem como, a compra de livros que contribuíram nas escritas de minha análise.

Outra conquista, foi a aprovação do projeto Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores no Edital SECAD/MEC, intitulado Escola que Protege financiado pela SECAD/MEC. Esse projeto será desenvolvido a partir de março de 2008, através da formação de professores do Município de Santa Maria/RS, a partir da formação continuada de professores para que eles possam reconhecer e trabalhar com crianças e adolescentes vítimas de violência.

Em meio a essas atividades durante minha trajetória enquanto aluna do Mestrado em Educação, além de muitas leituras, discussões, reflexões, mudanças, que no ano de 2007 e início de 2008 me dediquei a construção dessa Dissertação de Mestrado intitulada “**Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora**”, cujo tema justifica-se a partir de toda minha trajetória de vida, no entrelaçar do tempo de escolarização com meus processos formativos, bem como as diferentes mudanças ocorridas nos processos educativos.

Foi a partir da minha história de vida, através do processo “auto-reflexivo”, que as “auto-interpretações” críticas e a tomada de consciência em relação às mudanças sociais, históricas e culturais foram sendo constituídas. Retomando as idéias de Josso (2004, p.60-61)

É no decurso desta situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos.

É nesse momento presente que retomo o passado e elaboro meus projetos futuros. Reflexos estes que me impulsionaram a desenvolver e me envolver nesta pesquisa de mestrado. Nesse sentido destaca-se como objetivo geral desta pesquisa:

Investigar os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização.

Os objetivos específicos que contribuem nesta investigação se definem em:

- * Buscar uma aproximação com a história de vida de uma professora alfabetizadora;
- * Explorar as manifestações desta alfabetizadora em relação à sua trajetória profissional e os sentimentos vividos no momento da fase atual.
- * Identificar os elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização.

Contudo, o que muito me instiga nesta pesquisa, é de percorrer toda uma história que surgiu antes mesmo de eu existir, é poder perceber a evolução e as transformações que aconteceram através do tempo. Isso tudo, com o propósito de compreender e conhecer os processos formativos e o ciclo de vida de uma alfabetizadora e ainda, encontrar os elementos que influenciam sua permanência na classe de alfabetização.

A partir das considerações acima, o problema de minha pesquisa se define como:

Quais os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora e de que forma eles podem influenciar sua permanência nas classes de alfabetização por trinta anos?

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

2.1 Os procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se uma metodologia que contribuísse para a compreensão de todo o processo investigativo, atribuindo elementos necessários a contemplar e a esclarecer o objetivo deste estudo. Nesse sentido, Antunes (2001, p.49), contribui afirmando que, “A metodologia, portanto vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação”. A partir da metodologia, foram definidos os critérios para a produção de informações, bem como a organização de todo o processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse sentido, a abordagem utilizada para o desenvolvimento desta investigação refere-se à pesquisa qualitativa, com base nos estudos de Bogdan; Biklen (1994), que reconhecem, nessa abordagem, possibilidades de aprofundamento do trabalho investigativo. Segundo Bogdan; Biklen (1994, p.16)

Os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa aprofunda-se na experiência, nas ações e nas interações do cotidiano, as quais não permitem serem quantificadas, mas sim, analisadas na sua subjetividade. Contudo, a abordagem qualitativa, possui características que definem questões pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Segundo Bogdan; Biklen (1994, p.47-51) tais características se destacam como:

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” - na preocupação da melhor compreensão das informações que o investigador se aproxima diretamente do sujeito da pesquisa;

- “A investigação qualitativa é descritiva” - não são utilizadas interpretações numéricas, mas sim registros, como transcrições de entrevistas, fotografias, diários, onde são recolhidos os dados e analisados conforme sua natureza;

- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” - essa pesquisa permite todo um envolvimento no seu processo, contribuindo na definição de como chegam até dado resultado;

- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” - nessa investigação, os dados são recolhidos e depois definidos conforme a especificidade da pesquisa, sem a indução de resultados, mas da possibilidade das interpretações possíveis.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” - o investigador aproxima-se dos significados produzidos pelo depoente, respeitando os relatos de cada um, estabelecendo procedimentos para análise das informações levantadas pelo “sujeito” da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, portanto, vem ao encontro da exigência que o objetivo requer, a partir do estudo de caso da História de Vida de uma professora alfabetizadora. Buscou-se investigar os processos formativos e o ciclo de vida dessa professora, bem como perceber os elementos que influenciam sua permanência por 30 anos na classe de alfabetização. Bogdan; Biklen (1994), em suas contribuições sobre o estudo de caso, fazem referências às Histórias de Vida, sendo elas uma possibilidade de “abarcar” toda a vida do entrevistado ou apenas momentos específicos ou limitados da vida da pessoa.

Nesse sentido, a metodologia de investigação definida nessa pesquisa deu-se através do método História de Vida, utilizando, como instrumento de produção de informações, o relato autobiográfico oral, pelo qual a interlocutora da pesquisa relatou livremente toda sua História de Vida; e a entrevista semi-estruturada, a partir de perguntas, com o objetivo de filtrar elementos finos que permitiram conhecer melhor fatos, condições e significações de toda a trajetória de vida dessa educadora. A partir do relato autobiográfico, da entrevista semi-estruturada e de algumas imagens que foram apresentadas no decorrer dos relatos, buscou-se uma aproximação com a trajetória de vida da interlocutora, desde os processos de escolarização, dos processos formativos e ainda toda a sua trajetória profissional.

Com relação às categorias de análise dessa investigação, emergiram nos primeiros encontros e nas informações que foram sistematizadas a partir dos relatos da interlocutora dessa pesquisa, onde foram definindo-se nos demais encontros realizados durante o período de investigação e análise das informações. Nesse sentido, as categorias de análise definidas foram: lembranças da escola, processos formativos e ciclo de vida profissional. Que são

apoiadas nas análises a partir dos estudos de Josso (2004), Abrahão (2002,2004), Bosi (2004), Dias (2002), Nóvoa (1992), García (1999), Imbernón (2001), Assunção (1996); Lelis (1989) Arroyo (2007); Antunes (2001,2005), Tardif (2002), Schön (1995), Huberman (1992), Bolívar (2002), Machado [et all] (2004); e nos estudos dos demais autores apresentados no decorrer desta escrita. Segundo Minayo (1994, p.70)

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a idéias de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

As categorias correspondem a uma forma de organizar as etapas vivenciadas pela interlocutora, na intenção de facilitar o procedimento das análises e oportunizar o agrupamento de elementos significativos para melhor compreensão dos mesmos. Porém, com o cuidado de não fragmentar idéias, mas sim apresentá-las de maneira clara e compreensível.

Os encontros foram marcados conforme a necessidade da pesquisa e da disponibilidade da interlocutora. Num primeiro momento, houve uma conversa informal, quando foi apresentada a pesquisa, e vários momentos da história de vida da pesquisadora, bem como também a interlocutora trouxe as lembranças da sua infância, da sua formação e das suas práticas enquanto professora. Foi uma conversa, e o início de um comprometido trabalho e de uma belíssima amizade. Nesse encontro, trocamos números de telefones, e-mail e combinamos os dias dos demais encontros, que foram às terças-feiras pela manhã; havendo dias que não era possível, transferia-se para a próxima semana.

No segundo encontro, buscou-se conhecer a história de vida da interlocutora através do relato autobiográfico oral. A escolha de o relato autobiográfico ser oral veio com o propósito de estimular, a partir da presença do investigador, aquelas lembranças que podem ter sido esquecidas com o tempo, mas que pelo fato de alguém estar ali para ouvir o que ela quer dizer, podem aflorar com a emoção de contar sua história e de perceber-se dentro dela. O relato autobiográfico da História de Vida da interlocutora foi apresentado em três encontros, devido à intenção de melhor fluir as lembranças de sua história, bem como, proporcionar encontros agradáveis e não cansativos.

Após os três encontros realizados para o relato autobiográfico, iniciou-se a entrevista semi-estruturada, em mais três encontros. Nesses, também foram mostrados fotos, cartões dos alunos e homenagens dos pais, avós e das escolas em que trabalhou.

Torna-se relevante ressaltar que em alguns encontros, as conversas se prorrogavam, pois além dos relatos da história de vida da interlocutora, houve muitos momentos em que a história de vida da pesquisadora acabou fazendo parte daqueles encontros, relatando e questionando sua própria história de vida.

Tanto o relato autobiográfico, como a entrevista semi-estruturada, foram gravados, posteriormente transcritos e apresentados à interlocutora para sua revisão e autorização como registro. Conforme Bosi (2003, p.66) “O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou.” Nesse sentido que o relato autobiográfico, bem como a entrevista semi-estruturada foram devolvidas para que a interlocutora fizesse a revisão de seus relatos. Além dos encontros, houve um almoço saboroso na casa da interlocutora, onde apresentou sua filha e sua netinha. Momentos de mais conversas e muitas risadas.

2.2 História de Vida

Ao mencionar-se, neste trabalho, a História de Vida, torna-se relevante recorrer, num primeiro momento, ao método História Oral, que pode variar conforme a visão de cada autor³. A História Oral, segundo Thompson (1992), tem um passado tão antigo que acompanha a própria história, sendo ela a “*primeira* espécie de história”. Com a evolução dos tempos começam a surgir os registros escritos fixando, cada vez mais, seu espaço na sociedade. Isso tem hoje, forte presença na mesma. No entanto, a História Oral já está a recuperar novamente seu espaço e mostra, cada vez mais, a sua importância em diferentes campos, sendo mais aceita para alguns do que para outros. Contudo, ainda tem que romper diversas barreiras para tomar seu espaço numa sociedade gerada num tempo que esquece, facilmente, o passado. Thompson (1992, p.334-335), destaca a relevância da História Oral

³ Nos estudos propostos por Fonseca (1997, p.36), o autor distingue no campo da História Oral, três tendências que recorrem nas pesquisas atuais: a “história oral temática”, a “tradição oral” e a “história oral de vida”. Destaca na primeira tendência, o olhar mais especificamente sobre os excluídos e seu lugar social na história; a segunda tendência, o grupo passa ser mais importante que o individual, valorizando os mitos, ritos e costumes importantes para a existência de uma determinada sociedade; enquanto que, na terceira tendência, – a história oral de vida - constitui através das narrativas uma possibilidade de trocas de experiências, rememorando o passado, na busca de reconstruir o presente. Para Fonseca (1997), a História Oral defendida por Thompson (1992), cabe à primeira tendência, mas esta escrita não define a História Oral na divisão das mesmas. Além disso, é um terreno ainda em discussão para muitos pesquisadores.

(...) a voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente. E sua utilização altera não só a textura da história, mas seu conteúdo. (...) E passa a ser possível dar respostas a perguntas antes sem resposta: ampliando certas áreas tradicionais como história política, história intelectual, história econômica e social; atribuindo a outras áreas mais novas de investigação – história da classe operária, história das mulheres, história da família, história de minorias raciais e outras minorias, história dos pobres e dos analfabetos – numa dimensão inteiramente nova.

Nessa dimensão em que os estudos nos contextos educacionais vêm encontrando cada vez mais seu espaço, novas formas de ver a educação e seus agentes estão surgindo e, com isso, surge também um novo olhar sobre a formação pessoal e profissional de professores e as possíveis mudanças no campo educacional. Segundo Thompson (1992, p.337), “(...) a história pode ajudar as pessoas a ver como estão e onde devem ir. (...) A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. Essa metodologia permite uma aproximação das trajetórias de vida que, por muito tempo, permaneceram escondidas, possibilitando espaços para que contribuam com novos conhecimentos no processo do ensinar e aprender.

O interesse em estudar a História Oral, em especial, - a História de Vida⁴ - no campo educacional, deu-se, fortemente, nos anos 80, principalmente, no que se refere ao papel dos professores. Nóvoa (1992) acrescenta em seus estudos que, devido à racionalidade técnica da educação, muitos problemas sobrecarregaram a escola e o professor, que, nos anos 60 e 70, ficaram reduzidos a simples reprodutores de saberes da classe dominante. Esses e muitos problemas que a educação vinha enfrentando, contribuíram para uma “crise de identidade dos professores” onde, o “eu” pessoal e o “eu” profissional do professor eram vistos como algo desarticulado. A partir de então, diversas pesquisas como de Ada Abraham (1987) “El mundo interior de los enseñantes”, Nóvoa (1992) “Vidas de professores”, entre outras, invadiram os estudos sobre a história de vida dos professores, bem como o desenvolvimento pessoal do professor. Para Nóvoa (1992, p.17)

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

⁴ Torna-se, relevante destacar que, esta pesquisa, vai ao encontro das idéias de Queiroz (1988, p.19) quando contribui, nesse sentido, salientando que a história de vida constitui dentro do quadro amplo da história oral.

Novas perspectivas se voltam sobre o professor, como alternativas de buscar através das histórias de vida um novo olhar sobre a profissão docente. Goodson (1992, p.69), contribui no sentido de ouvir a “voz do professor”, pois adverte o fato da ênfase dada ao professor somente como prático, “Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor”, permitindo uma investigação sobre a vida e o trabalho dele, num contexto que não se separa. Moita (1992, p. 116), contribui que,

Só uma história de vida permite captar como cada pessoa, permanecendo ela própria se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

As histórias de vida permitem ao professor buscar na sua memória, o saber advindo da sua experiência, o saber experiencial⁵. Pode-se dizer que a pluralidade dos saberes docentes são interpretados na prática, na experiência, com vivências significativas, que vão sendo compreendidos e selecionados os conhecimentos necessários à atuação no cotidiano do trabalho docente. Segundo Leão (2004, p.30), “A utilização das histórias de vida, como estratégia de compreensão da realidade, traz à tona as vivências, as experiências e também os sentidos que os sujeitos possam dar-lhes através dos relatos autobiográficos”. Torna-se uma possibilidade de recuperar, do passado, experiências que podem vir a ser confrontadas com a realidade, no sentido de refletir e “compreender suas escolhas e concepções sobre o ensinar e aprender”. Reformulando sua própria maneira de ser professor.

Pesquisar a História de Vida de uma professora alfabetizadora vai ao encontro de dar visibilidade, também, às emoções, saberes, valores, cultura, mitos e ritos que fazem parte da sua trajetória de vida. Conforme Dias (2002, p.9), em seus estudos, sobre as professoras alfabetizadoras, em especial - “processo identitário”, relata que “(...) emergiram crenças, valores, saberes, mitos, ritos e sentimentos, que foram orientando as professoras na decisão da profissão e, conseqüentemente, no modo de ser professora-alfabetizadora” e acrescenta, ainda, em sua escrita, “histórias contadas não somente através de palavras, mas também de gestos, olhares, mudanças no tom de voz, pensamentos prolongados entre um dizer e outro, emoções

⁵ Tardif (2002, p.54), destaca o saber da experiência, como sendo a soma de todos os demais saberes (da formação profissional, curriculares, disciplinares) os quais são “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas na prática e na experiência”.

evocadas por lembranças e expressadas através de um brilho diferente no olhar...” (Dias 2002, p.107). Sua pesquisa abre espaço a muitas questões relevantes nas relações do processo identitário das professoras-alfabetizadoras⁶, num trabalho que dá importância à vida pessoal e profissional de alfabetizadoras, e às dimensões que vão dando forma à sua identidade.

Entender a História de Vida requer perceber as emoções, as marcas pessoais, que passaram, por muito tempo, despercebidas, mas que, agora, fazem parte da história, e dão respostas a muitas questões educacionais. A História de Vida é uma possibilidade de recordar o passado e reconstruir o presente e o futuro das práticas e demais ações educativas.

2.3 Memória e Autobiografia

Pesquisar os processos formativos e o ciclo de vida de uma alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização requer uma aproximação com suas memórias, com as lembranças de sua infância, de sua escolarização, de seu contato e convívio com o mundo da leitura e da escrita, bem como com a sua formação e trajetória docente, na busca de compreender todo o processo que a levou ser alfabetizadora e permanecer tanto tempo alfabetizando. Nesse sentido, lembrar o passado vem a ser uma possibilidade de entender e refazer o presente. Conforme Bosi (2004, p.55), “Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”. E, com isso, estabelecer, através da memória, um momento de reflexão - sobre suas práticas, assim como a disposição - para permitir que fragmentos de suas lembranças possam contribuir na descoberta de elementos significativos na permanência de alfabetizar por várias fases do seu ciclo de vida profissional.

Para tanto, a memória pode ser entendida sob diferentes dimensões. Bosi (2004) apresenta, em seus estudos, autores como Henri Bergson (1999) e Maurice Halbwachs (1990). Bergson (1999) compreende a relação da memória com a subjetividade pura (o espírito) e a percepção como sendo filiada à exterioridade (a matéria). Segundo Bosi (2004, p.54), “a memória é para o filósofo da intuição, uma força espiritual prévia a que se opõe a substância material, seu limite e obstáculo, a matéria seria, na verdade, a única fronteira que o espírito poderia conhecer. A matéria levaria ao esquecimento”. Dessa maneira, sendo a matéria entendida como apenas um obstáculo que, num certo ponto é vencida, dilui então, nossa

⁶ Dias (2002, p.191) identifica em sua pesquisa de doutorado intitulada “Processo Identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos” que as professoras-alfabetizadoras fazem parte de uma categoria específica de professoras, onde o “ser-alfabetizadora, (...) passa a ser um outro componente das identidades da professora”.

memória. Bergson (1999) não menciona a memória relacionada com os aspectos sociais, somente na sociologia de Halbwachs (1990), que serão estudados os “quadros sociais da memória”.

Bosi (2004) apresenta o segundo autor, com o intuito de compreender a memória nas suas relações com o social. Halbwachs (1990) refere-se à memória, com influências no fator social, como as da família, da comunidade, da classe social, bem como da profissão. As lembranças do indivíduo dependem do grupo que fizeram e fazem parte de suas vivências, e pode ser definido como “memória coletiva”, como contribui Constantino (2004, p.55), em artigo em que refere-se a esse autor, memória coletiva, “consiste em memória vivida não necessariamente pelo indivíduo, mas na significação compartilhada por um determinado grupo”, e é através da linguagem, que as vivências pessoais interagem, passando então, a definirem-se num “saber coletivo”, que são vivenciados na interação de vários indivíduos de cada sociedade.

Contudo, as dimensões da memória seguem seus caminhos conforme as exigências dos relatos da interlocutora, pois ao lembrar, recorre-se às lembranças pessoais, às experiências, à memória individual, assim como também, às lembranças de todo um contexto cultural, convivências com diversos grupos que fizeram e fazem parte de sua trajetória, que participam de sua história - memória coletiva. Em decorrência disto, ambas se relacionam dialeticamente entre si, a memória individual contribui na existência da memória coletiva e esta também faz parte da construção da memória individual.

Portanto, trabalhar com memória requer o cuidado de estabelecer uma aproximação dos relatos com a diversidade de teorias, que possam contemplar os detalhes e as exigências que tais lembranças apresentam frente à multiplicidade de elementos que fazem parte de toda a trajetória de vida da interlocutora dessa pesquisa. Nesse sentido, vai-se ao encontro do questionamento destacado por Bosi (2004, p. 68): “Qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da sua própria vida é o testemunho eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. A autobiografia torna-se uma possibilidade de reflexão sobre as vivências passadas no momento atual. Segundo Leão (2004, p.26)

A reflexão sobre as lembranças traz, na maioria das vezes, a possibilidade de uma leitura da situação atual de cada um, permitindo atualizações. Este trabalho de rememoração permite ao (à) professor (a) trazer à tona as vivências do passado que, ao serem refletidas no tempo presente, podem servir para modificar ações futuras. A lembrança de fatos e situações vividas permite a reorganização pelo sujeito que

relata, passando a encará-los de forma geralmente positiva, ao mesmo tempo em que podem surgir alterações nas suas ações, valores, concepções e práticas.

Torna-se relevante destacar que, ao recorrer à memória, traz-se consigo boas e más lembranças; ambas são importantes para que, ao refletir-se sobre as mesmas, consiga-se perceber e transferir para o presente e futuro, a melhor forma de ensinar. A reflexão torna-se uma possibilidade de interpretar até mesmo as más lembranças, como um aspecto positivo, para que não utilize em sua prática aquilo que não deu certo na sua vivência passada. Refletir sobre as lembranças contribui para que, através dela, possa-se organizar e alterar concepções em busca de melhoria das práticas educativas.

Ao trabalhar-se dentro da perspectiva autobiográfica, torna-se relevante destacar que a biografia, nesse sentido, dá-se de forma livre, pelo qual o depoente expressa seu relato conforme sua necessidade e vontade de contá-lo, podendo ter um incentivo exterior para contribuir no entusiasmo de relembrar experiências passadas. Portanto, essa intervenção do mediador deve ser mínima, sem o intuito de interferir no relato do depoente. Contudo, utilizar-se das autobiografias apenas como uma demonstração ou uma confirmação das análises, generalizando suas hipóteses, desfavorece o método em questão. A partir dos relatos, busca-se uma aproximação para perceber como se desenvolveu o processo de formação ao longo de uma vida, no sentido de enfatizar segmentos que possam explicar as situações atuais, e mudá-las caso seja necessário.

Partindo das contribuições de Bueno (2002) e Moura (2004) recorre-se a um recorte histórico para situar-se na compreensão do método autobiográfico. Entre os anos de 1920 e 1930, tal método, fez grande sucesso na Sociologia Positivista, mas, devido a um “colapso súbito e radical”, ficou em desuso por várias décadas e somente nos anos 80, passou a fazer parte, novamente, das discussões na Sociologia. Teve, assim, um redirecionamento muito forte na área da educação, principalmente na pesquisa sobre formação de professores.

A partir de então, em diversas leituras pode-se perceber que o método autobiográfico passou a fazer parte de estudos de inúmeros pesquisadores da educação, como sendo uma possibilidade de novas formas de trabalhar, no âmbito educacional, principalmente na valorização do professor. Segundo Nóvoa (1992, p.17)

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo. Tradicionalmente, os dados que não servem aos interesses do investigador e as

incidências são postos do lado (...) ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho.

A partir do relato autobiográfico, possibilita ouvir o professor quando rememora seu trabalho, um encontro com sua vida pessoal e profissional, ajudando a compreender, conforme Moita (1992 p.116): o “papel da profissão na vida e o papel da vida na profissão”. Segundo Abrahão (2004, p.202)

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. (...) A pesquisa (auto)biográfica embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência.

A partir da pesquisa autobiográfica, amplia-se a possibilidade de aproximação com a memória docente, tendo em vista realizar-se uma releitura das vivências do passado e do presente na percepção de novas aprendizagens. Utilizar os relatos autobiográficos, não com o intuito de quantificar informações, mas num sentido de compreender e analisar todo o processo de rememoração. Pesquisar a trajetória de vida dessa alfabetizadora foi ao encontro de oportunizar à interlocutora relatar suas experiências, refletir sobre elas e incorporá-las no seu trabalho docente. Relatar as experiências de sua vida pode ser entendido, conforme Lemos (2006, p.34), num “Trabalho que reconstrói e promove o crescimento pessoal e profissional, o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-análise, todos os exercícios que envolvem a dimensão interior do sujeito que escreve sobre si, para se refletirem em suas atitudes e manifestações externas, em sua fala e em suas transformações como ser humano e profissional”. Nesse sentido, pode vir a contribuir para que, mesmo nas diferentes fases de sua carreira, a professora consiga superar as dificuldades e “continue” encantada pela profissão.

O relato autobiográfico contribui para que se capture, através da memória, os saberes, a história de uma vida. Além de compreender a si mesmo, nos diferentes contextos, torna-se uma perspectiva de conhecimento e construção de sua identidade profissional, bem como do “tornar-se professor” e permanecer na profissão.

2.4 Entrevista semi-estruturada

A entrevista é um outro procedimento da investigação qualitativa. Para Bogdan; Biklen (1994, p.134), “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Tornou-se, assim, mais uma possibilidade de aproximação da trajetória de vida da interlocutora da pesquisa.

Existem várias formas de desenvolver uma entrevista, sua estrutura segundo Bogdan; Biklen (1994) é direcionada conforme a definição da pesquisa em questão. Nesse caso, a entrevista semi-estruturada prevaleceu para complementar a produção das informações desta investigação. Contribui também Lüdke; André (1986, p.33-34) que

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem dirigida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A entrevista semi-estruturada, no sentido de ser mais livre e não tão estruturada, possibilita uma abordagem mais flexível, perde, portanto, aquela aparência de um questionário determinado e deixa uma relação mais tranqüila entre entrevistador e entrevistado. Para as autoras, a entrevista semi-estruturada permite, também, a intervenção do entrevistador para possíveis adaptações. Szymansky (2004, p.17), também salienta a intervenção do entrevistador como um aspecto positivo “no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tomar presente e dar voz às idéias que foram expressas por ele”. Podendo, assim, ser mais intensa ou mais superficial, dependendo do desenvolver da entrevista, mas não no intuito de direcioná-las, mas sim de contribuir para o sucesso da mesma. Szymansky (2004, p.52), acrescenta que, “As intervenções, no momento da entrevista, servirão de índices no momento de análise, para observar momentos de digressões, de confusão na expressão de fatos ou idéias e de superficialidade no tratamento de algumas delas”. Isso tudo, facilitou a compreensão dos relatos da interlocutora, na preocupação de desenvolver uma boa entrevista.

Por fim, torna-se relevante salientar que o desenvolver de uma entrevista requer uma aproximação de respeito entre entrevistador e entrevistado, para que assim ocorra um bem-estar na relação entre ambos, bem como a disponibilidade, interesse, e confiança por parte do entrevistado, ao contribuir com sua experiência de forma satisfatória. Além de disso, concorda-se plenamente com os autores Bogdan; Biklen (1994, p.139) quando destacam que,

“As boas entrevistas revelam paciência”, pois é um caminho de trabalho intenso. E ainda, deve-se ter um cuidado especial na compreensão dos relatos da entrevista e respeitar a cultura e as individualidades da pessoa entrevistada.

2.5 As imagens atualizam a memória

Além do uso do relato autobiográfico e da entrevista semi-estruturada, foram surgindo durante os encontros com a interlocutora da pesquisa, materiais como homenagens em forma de placas, esculturas, medalhas, dedicatória em jornal, cartões e bilhetes que recebera da escola e de alunos que buscavam, através dessas lembranças, demonstrar a gratidão e carinho pelos momentos de dedicação e ensinamentos que foram e são proporcionados pela professora Maria Elena. Nesse sentido, Fischman (2004) acrescenta que as imagens da cultura visual, tais como filmes, fotos, desenhos, quadros, entre outros, são de grande utilidade no que se refere à pesquisa educacional, porém os usos das mesmas não se devem restringir a meras ilustrações, com intuito de transformar um trabalho mais abrangente, mas devem ser incorporadas no sentido de proporcionar novos conhecimentos e novas ferramentas significativas para a investigação. Conforme Mauad (2004, p.21-22)

Entendida como resultante de uma relação entre sujeitos, a imagem visual engendra uma capacidade narrativa que se processa em determinada temporalidade. Estabelece, assim, um diálogo de sentidos com outras referências culturais de caráter verbal e não-verbal. As imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história.

As imagens também fazem parte da história, as quais expressam vivências e revigoram as lembranças. A partir delas, a memória se atualiza tornando-se relevantes, também nas recordações relatadas através das autobiografias. São processos que se completam nas múltiplas dimensões em que se enredam as Histórias de Vida. Para Maria Elena, essas imagens expressam momentos gratificantes que contribuem ainda mais para o desejo e o gosto de estar na profissão e permanecer nela. São recordações que deixam expostas na sua casa, nos seus arquivos e que são carregadas de significados e emoções que permanecem vivas na sua trajetória pessoal e profissional.

2.6 A interlocutora da pesquisa

A interlocutora dessa pesquisa é uma professora alfabetizadora com 35 anos na docência e 30 anos de experiência na classe de alfabetização, e que ainda permanece atuando como professora alfabetizadora.

Os critérios definidos nessa escolha foram:

- ser professor (a) alfabetizador (a);
- ter vivenciado diferentes fases do ciclo de vida profissional docente em classes de alfabetização;
- estar atuando em classe de alfabetização.

Justifica-se a escolha desses critérios, pelo fato de poder conhecer a trajetória de uma professora alfabetizadora ao longo das diferentes fases da carreira, bem como sua prática atual, e com o objetivo de perceber os elementos influentes que a levam permanecer por 30 anos atuando como alfabetizadora. A escolha por essa professora, ainda atuar na docência, busca compreender como se encontra hoje como alfabetizadora, em meio a fase (denominada por Huberman 1992, como sendo a fase de “serenidade e distanciamento afetivo” e paralelo a ela a “fase do conservantismo”) adentrando na fase de “desinvestimento” (que pode vir a ser sereno ou amargo. Huberman 1992).

Essa alfabetizadora é a professora Maria Elena Guerra, nascida na cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul. Aos 20 anos, iniciou sua carreira profissional como professora de uma escola municipal de Santa Maria/RS, atuando como professora da 4ª série do Ensino Fundamental. Aos 21 anos teve sua primeira experiência como alfabetizadora. Atuou também 25 anos como professora alfabetizadora de uma escola particular. Atualmente, com 55 anos de idade, 35 anos na docência e 30 anos como alfabetizadora, permanece atuando nas classes de alfabetização. Aposentada duas vezes, Maria Elena não conseguiu permanecer longe e retornou às classes de alfabetização. O entusiasmo dessa professora contagia aqueles que conhecem sua história de vida, que deixa transparecer o ser e o permanecer professora alfabetizadora.

3 HISTÓRIA DE VIDA: UM ENCONTRO COM AS MEMÓRIAS DE UMA ALFABETIZADORA

3.1 Educação no contexto histórico do Brasil

Este recorte histórico da educação no Brasil objetiva nos situarmos no contexto educacional de cada época em que está inserida a história de vida da interlocutora dessa pesquisa. Dentro dessa retrospectiva, o período em questão inicia-se em meados da década de 40 até os dias atuais.

Com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, deu-se o fim do Estado Novo. Entre 1946 e 1964, o Brasil conseguiu, enfim, a democracia, apesar desta ainda ter suas particularidades⁷. Nesse período, mais especificamente de 46 a 61, com o objetivo de reformas na educação, tramitou o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024/1961). Período esse, marcado por disputas entre os defensores da escola pública e defensores da escola privada. Conforme Ghiraldelli (2001, p.113)

A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio que os setores sociais mais democráticos não titubeavam em defender. Por outro lado, os empresários do ensino, os donos das escolas particulares, na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizavam-se da Igreja católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da “liberdade de ensino” e do “direito da família na educação dos filhos”.

Com a expansão do ensino público, os defensores da rede privada de ensino por não possuírem argumentos suficientes frente aos setores democráticos, utilizavam-se das idéias da igreja católica na busca de seu espaço na sociedade.

Ainda informa o autor sobre a defesa da escola privada, ao dizer que toda essa situação supracitada foi geradora de conflitos entre os setores sociais democráticos, como a igreja, a imprensa e vários partidos ideológicos. Todos se envolveram, e muitas questões foram motivos de debates, surgindo, então, em 1959 a “Campanha de Defesa da Escola Pública”, a qual reivindicava os seus interesses. Diante de tais questões, em 1961, foi aprovada a LDB (Lei nº 4.024/61) que garantia igualdade das verbas públicas, também, ao ensino privado.

⁷ Ghiraldelli (2001, p. 110-111), destaca que o país conseguiu a democracia, “mas era uma democracia bastante peculiar”, pois “a ausência de liberdade partidária total e o populismo maculavam a democracia liberal”.

Essa Lei trouxe insatisfação à camada popular e democrática. Não contribuindo, portanto, com as transformações na estrutura educacional do país.

Nesse período, não se pode deixar de mencionar as idéias de Paulo Freire (1983), que nos anos 50 e 60 aparecem como a concretização de uma “pedagogia libertadora”. Essa proposta de caráter democrático lutava contra o autoritarismo e ensino da escola tradicional, e defendia a conscientização do educando, as questões políticas, econômicas e sociais. Para Freire (1983), a educação convencional era denominada como uma “educação bancária” com uma “ideologia opressora”. Nessa educação, o aluno era visto como aquele que não possuía nenhum saber era um ser passivo que apenas escutava e aceitava tudo sem revidar; somente o professor era o agente, aquele que possuía saberes e estabelecia conteúdos; o professor era visto como o “sujeito” e os alunos como “objetos”. Enquanto que na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a educação, era um processo que se dava em conjunto professor-aluno; defendia um ensino com questões problematizadora, com pesquisa, voltada ao pensamento crítico do aluno, e a conscientização da realidade social. Portanto, essa pedagogia foi interrompida com o golpe militar de 1964.

Ainda com base nos estudos de Ghiraldelli (2001), foram 21 anos de ditadura militar⁸. A educação voltou-se às elites, enfraquecendo, assim os defensores do ensino público. Com isso, o ensino de qualidade destacava-se nas escolas privadas e ocasionava um aumento do analfabetismo. Nesse período, ocorreu o acordo entre o Brasil e os americanos, denominado MEC-USAID (educação brasileira e a Agency of Inteligency Developement). Com esse acordo, a educação brasileira, passou às exigências norte-americanas que priorizava a educação para a formação voltada ao mercado de trabalho o que, por muito tempo, acarretou vantagens aos estrangeiros, enquanto que, a educação brasileira permanecia enfraquecida e desestruturada.

Nessa época, ocorreram, também, as reformas no ensino superior (Lei 5.540/68). Como nas universidades começaram as resistências à ditadura militar, o governo mobilizou-se com a implementação da Lei 5.540/68, com o objetivo de ocultar as intenções de democratizar o ensino superior, que chamava a atenção, não somente da classe popular, mas atingia também a classe média. Tal reforma dificultava a entrada de um número significativo da população ao ensino superior e sancionava todos os interesses do governo militar. Em 1971, surgem as reformas no ensino de 1º e 2º Graus, com a Lei 5.692/71, com a

⁸ No período da ditadura militar muitos fatos aconteceram tanto no setor político como econômico e social, mas será priorizado nessa escrita os principais acontecidos no setor educacional.

profissionalização do ensino. A Escola Normal passou a ser chamada Habilitação Magistério, era vista como uma opção de emprego àqueles alunos que não conseguissem entrar no ensino superior. Somente com a Lei 7.044/82, deixou de vigorar o ensino profissionalizante obrigatório do 2º Grau, onde não atingia a maioria da sociedade e, nesse período, percebia-se o enfraquecimento da política educacional militar.

Seguindo os estudos de Ghiraldelli (2001), nos anos 70, ainda prevalecia, no país, a ditadura militar, mais especificamente, nessa década que diversas “literaturas pedagógicas”⁹ defendiam seus objetivos na educação. Portanto, a Pedagogia Tecnicista foi adotada como a “pedagogia oficial” do país, era centrada na “racionalidade”, “eficiência” e “produtividade”. Essa pedagogia considerava-se mais científica que as demais teorias existentes na época.

No final da década de 70, muitas teorias tiveram a liberdade de movimentar-se no campo educacional, assim como o nascimento de associações com interesses pela qualidade da educação. Dentro desse clima de transição do regime militar para o retorno de um governo mais democrático, foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE), com interesses na educação pública e de qualidade que até então prevalecia nas instituições privadas.

Os anos 80, apesar dos pontos positivos como as novas teorias e os sindicatos dos professores, essa década foi marcada por muitas perdas no campo educacional. O país estava em crise, passava por dificuldades econômicas e sociais, a desigualdade social aumentava e as mudanças educacionais ainda não estavam bem definidas e estruturadas pelas políticas governamentais. Conforme Ferreira (2001, p. 138)

(...) em âmbito político, pareceu que o governo federal, na década de 1980, mostrou certa dificuldade na implantação de projetos e ações na área educacional, embora houvesse até mesmo participação de diversas entidades civis na busca de políticas educacionais capazes de dar conta das demandas em educação. Foi um momento de diversas greves do magistério, reivindicando não só melhores condições de trabalho, mas sobretudo, reajustes salariais.

Em vista do exposto, a educação permanece voltada aos interesses das classes privilegiadas, mas o professorado luta por justiça e melhorias na educação, bem como o direito de educação para todos. Diante de tais questões, foi aprovada em 05 de outubro de 1988, a “Constituição da República Federativa do Brasil”, ficando estabelecido no Artigo 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

⁹ Ghiraldelli (2001, p.195) em seus estudos destaca pelo lado do pensamento liberal o escolanovismo piagetiano, o tecnicismo pedagógico e o não-diretívismo, distante do pensamento racionalista destaca o escolanovismo espiritualista, pelo lado socialista o escolanovismo popular. Dentro do pensamento socialista ainda destaca a concepção histórico-crítica.

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL 2001, p.124). Essa constituição teve grande relevância nas mudanças educacionais, por visar uma educação que abrangesse também as classes populares.

Percorrendo os anos 90, o destino da educação se encaminha para uma nova Lei. Com uma visão reflexiva e crítica do professorado, com ideais de uma educação voltada ao aluno e à sua realidade. É proposta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96). Essa Lei que vigora até hoje, tendo algumas homologações, estabelece maior liberdade às escolas e a seus projetos, maiores interesses ao convívio social, a autonomia, a realidade do aluno. Quanto à formação de professores, ficou estabelecido na Lei n 9.394/96 (LDB, art. 62) que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Como todo sistema leva algum tempo a se adaptar, fica estabelecido nessa Lei, o prazo máximo de dez anos para adaptá-la “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviços” (LDB, Art.87, Inciso 4º). Quanto à Educação Básica, ficou estabelecido na primeira etapa, à Educação Infantil (creches para crianças até 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade) e, no Ensino Fundamental, a duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública. (LDB, Art. 30, 32).

Chega-se ao atual século, século XXI. Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram estabelecidos diversos pareceres em prol da educação e dos cursos de Pedagogia, mas torna-se relevante destacar, aqui, a Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, que estabelece mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, tornando-se obrigatória a matrícula das crianças no Ensino Fundamental, a partir dos seis anos de idade. Para Zan (2005)

A justificativa apresentada pelo governo federal para a incorporação de crianças de seis anos no ensino fundamental se dá em parte pela constatação de que um número significativo de crianças com essa idade, filhas de famílias das classes média e alta, já se encontram inseridas no mundo escolar, seja na pré-escola ou no ensino

fundamental (Brasil, 2005), o que difere da realidade da maior parte das crianças brasileiras dessa mesma faixa etária. Sendo assim, acredita-se que a reorganização proposta pelo MEC poderia contribuir para que este último grupo tivesse a mesma oportunidade. O referido documento alerta para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destaca, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos.

Portanto, conforme a autora, muitas questões precisam ser levantadas. Por exemplo, sua aprovação, com base em Arelaro (2005), não chegou a ser discutida no Conselho Nacional da Educação (CNE). E ainda contribui a autora que, nem ao menos, foi discutida pelos professores e pela comunidade escolar. Também questiona o prazo de cinco anos para a incorporação dessa Lei, como sendo complexo para que todas as regiões do país, com suas especificidades, consigam implantá-la.

Em nosso século, ainda pode-se perceber certa resistência por parte das políticas governamentais, ao se tratar da qualidade educacional do país. Parece não terem conseguido absorver a necessidade de uma mudança, que envolva todos os responsáveis, para que assim haja um maior comprometimento com toda a educação. Não basta mudar somente as leis e integrá-las ao sistema de ensino, é preciso entender cada parte desse processo para que se mude o todo. É preciso que a democracia realmente aconteça para reverter tantos problemas que já têm história na educação.

É nesse tempo de acontecimentos e mudanças que faz presente a História de Vida de Maria Elena Guerra. Através de suas lembranças, sua trajetória vai sendo relatada e discutida à luz das teorias de autores que trazem em seus estudos questões que decorrem nesse capítulo.

3.1.1 Tempo não desapareça...

No dia 28 de março de 1952, nasce na cidade de Santa Maria, Maria Elena Petri é assim que fora chamada. Seu pai Luis Petri veio da Itália com 12 anos de idade, carpinteiro foi quem construiu o primeiro quadro negro no qual Maria Elena “*brincava de aulinha*” desde os cinco anos de idade. A lembrança do pai também registrou na sua História de Vida a seguinte frase: “*Meu pai sempre dizia assim: que a única herança que ele poderia deixar para os filhos seria o estudo*”. Para Bosi (1994, p.426) “A imagem de nosso pai caminha conosco através da vida”. Portanto, Maria Elena não lembra se foi seu pai quem a influenciou na escolha pela sua profissão, mas traz nas suas lembranças a frase que seu pai deixara marcada na sua memória e que carrega na sua história. Sua mãe Catarina Petri, dona de casa,

pouco teve a oportunidade de ajudar Maria Elena em seus estudos, pois, assim como seu pai, possuía pouca escolaridade, cursara somente até a 5ª série do Ensino Fundamental. Seus irmãos, quando nascera, já tinham certa diferença de idade, um com 6 anos e outro com 9 anos de idade. Seu irmão mais velho, começou a trabalhar com 15 anos e não tinha muito tempo para ajudá-la. Conforme relata: “*Que eu lembre algumas coisas eles ajudaram e o resto a gente se virava daí*”.

Na sua infância, antes da entrada para a escola, pouco teve contato com o mundo da leitura e da escrita. “*(...) eu não sabia nem pegar uma tesoura, nem pegar um lápis, eu nunca tive essa experiência em casa (...)*”, o pouco contato com material pedagógico e letrado, além de outros fatores contribuíram para a insegurança de Maria Elena frente a entrada na escola. Contudo essa passagem pelo tempo escolar sofreu transformações, fatos e pessoas, marcaram essa trajetória, e a busca pelo saber contribuiu por mudanças significativas no seu aprendizado. Depois das lembranças da escola, veio o tempo de magistério, com escolhas e movimentos que contribuíram nessa trajetória. Posteriormente, veio o tempo da profissão, períodos que prevaleceram por 35 anos, e cada fase de seu ciclo de vida pessoal e profissional foram e são marcados por muitos sentimentos, reflexões e mudanças. E no entrelaçar desses tempos, vem o tempo de alfabetização... . Para Fontana (2005, p.182)

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pela prática e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

É através da aproximação com a História de Vida de Maria Elena que conheceremos seus tempos que constituíram sua trajetória enquanto professora alfabetizadora. É a partir desse capítulo que se buscam investigar os processos formativos e o ciclo de vida dessa alfabetizadora, bem como os elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização. Explorar as manifestações desta profissional em relação à sua trajetória profissional e os sentimentos vividos no momento da fase atual e identificar os possíveis elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização. Nesse sentido, que se traz aqui as lembranças de escola, os processos de formação, o ciclo de vida profissional de Maria Elena e, por fim, o entrelaçar de sua História de Vida com a alfabetização.

3.2 Lembranças da Escola: memórias que perduram no tempo...

A partir de uma aproximação com a História de Vida dessa alfabetizadora busca-se, nesse momento, conhecer suas vivências e relatar suas lembranças da escola que, de uma forma ou de outra, contribuíram na sua vida e na sua formação enquanto professora alfabetizadora.

Essas lembranças que perduram através dos tempos carregam da infância, muitos detalhes e que ao passar dos anos foram somando experiências e transformações, contribuindo na construção identitária enquanto docente. Para Oliveira (2006, p.84)

As histórias de nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoéticas que nos singularizam como pessoas e professores.

Muito daquilo que somos hoje, são resultados de experiências construídas ao longo de uma trajetória social, cultural, em que vivenciamos diferentes modelos, influências, formação de nossa maneira de ser. E ao revisitarmos nossa história nos possibilita refletirmos sobre nossa “autopoiesis” que compreende o “produzir a si mesmo” na nossa singularidade enquanto produtor e transformador de nosso ser. Segundo Josso (2004, p.43) “Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”. As recordações trazem à nossa compreensão, aquilo que se aprendeu através das experiências que fizeram parte da vida. Conforme contribui Antunes (2005, p.26-27)

A memória constitui-se em um elemento importante pelo fato de as ações docentes estarem vinculadas às lembranças escolares dos antigos mestres, da prática desenvolvida pela primeira professora... Tais lembranças trazem consigo a força e a intensidade existentes na forma de ser e sentir-se professor.

Nesse sentido, que se busca aqui uma aproximação com essas lembranças vinculadas ao tempo de escolarização: dos antigos professores, do período de alfabetização, das aulas, dos momentos vivenciados enquanto aluna dos Anos Iniciais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que fizeram parte dessa trajetória enquanto pertencente a um mundo cultural e

social. Recorrendo a essas memórias que se trazem as lembranças de escola da professora Maria Elena Guerra.

No ano de 1959, com 7 anos de idade, Maria Elena começa a cursar o 1º ano do Ensino Fundamental. Naquela época, não havia creches, nem pré-escola, e os pais também não tinham essa disponibilidade de incentivar e ajudar seus filhos nessa fase inicial de escolarização. Maria Elena, ao relembrar o começo de sua vida escolar, destaca os momentos que marcaram fortemente essa fase, momentos esses, marcados pelo medo, pelo choro, pela timidez:

Eu lembro que, na 1ª série, eu chorava muito, muito, não tinha nem coragem de pedir para ir ao banheiro de tanto medo, de tanta timidez que eu tinha (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada).

(...) eu tinha medo até de ir ao banheiro. Conforme íamos chegando, íamos formando a fila pra entrar na aula, e eu tinha um pânico de ser a última da fila, de medo que a minha professora me esquecesse, eu até lembro que, muitas vezes, eu fiz xixi nas calças de medo de pedir para a professora, de medo que ela me dissesse “não tu não podes ir”. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

As lembranças do início de sua escolarização demonstram como foi difícil conviver nesse mundo que transcendeu o vínculo de sua família, “*eu nunca tinha saído sozinha*”. A escola como um lugar com rituais diferentes, com pessoas diferentes de seu convívio; o medo de ser esquecida pela professora, ou de ser-lhe negado o pedido de ir ao banheiro, levou-a a situações constrangedoras como o dia em que fez xixi nas calças. Momentos de muita tensão fizeram parte dessa fase, em que o tempo da escola passou a ser um lugar de sofrimento, em que, muitas vezes, ficava em pânico, chorava e envolvia-se na sua timidez. Além desse lugar diferente, a escola, deparou-se também com experiências novas que não faziam parte de sua vida até então. Conforme o relato autobiográfico de Maria Elena: “*Naquela época eu lembro que eu nunca tive tesoura em casa, eu fui pegar tesoura quando eu entrei no colégio, então eu não sabia recortar, eu tinha dificuldade incrível para recortar, eu só tinha lápis e borracha.*” O contato com o novo, com aquilo de que não havia domínio ainda, como relata acima, também contribuiu para a insegurança e timidez que marcaram sua história enquanto aluna do 1º ano da Educação Básica.

A distância parcial do seu vínculo familiar, o fazer parte de um ambiente com diferentes regras “*Eu lembro que a gente sentava naquelas classes pesadas, de madeira, era*

em fila um atrás do outro, não tínhamos trabalhos em grupos (...)” era assim que definia seu primeiro contato com o ambiente escolar. Mas que, apesar dos reflexos de uma educação tradicional desse seu período de alfabetização, houve também marcas positivas nesse tempo, ao recordar a sua primeira professora como aquela que lhe acolheu e contribuiu para que superasse sua timidez e seu medo frente às novas experiências de sua vida.

Devido a minha timidez eu lembro que a minha professora, eu lembro até o nome dela, era Suzeti, ela não era muito novinha, ela era uma pessoa muito bondosa que me acolheu muito bem e foi me dando muita segurança, que depois no desenrolar do tempo, eu fui me sentindo mais tranqüila e consegui ser alfabetizada muito bem. A minha professora era uma pessoa com bastante experiência, e essa experiência fez com que eu também me sentisse segura, porque, por exemplo, eu não sabia nem pegar numa tesoura, nem pegar num lápis, eu nunca tive essas experiências em casa e ela me deixou bastante segura, era uma pessoa muito querida, que me deu toda a tranqüilidade. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

A maneira como a professora acolheu Maria Elena, nesse momento de entrada na escola, e quem sabe pela experiência que sua professora já tivera com outras crianças que passaram por esse tempo de adaptação, veio contribuir no sentido de compreender as necessidades que Maria Elena precisava nessa fase inicial. Maria Elena, ao relembrar sua primeira professora, relata a segurança que a mesma proporcionou-lhe, ao perceber a professora como uma pessoa bondosa, que deu-lhe tranqüilidade para que conseguisse superar seus medos e suas dificuldades. O respeito que sua primeira professora teve ao aceitar o tempo de aprendizagem, assim como acolhê-la na sala de aula, veio contribuir com a vontade de aprender e permanecer nesse ambiente. Maturana; Rezepka (2000, p.17) contribui que,

O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor deve ser vivido como um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente.

Para tais autores, a educação deve estar centrada na formação humana, em que o acolhimento da criança em sua legitimidade deve ter prioridade no espaço educacional. É no convívio com a amorosidade¹⁰ que a inteligência e a criatividade se ampliam. Respeitar o

¹⁰ Para Maturana; Rezepka (2000, p.25) “(...) o amor é a emoção que funda o social como o âmbito de convivência no respeito por si mesmo e pelo outro (...). Quem respeita a si mesmo é independente e autônomo sem estar em oposição; o respeito por si mesmo não se constitui na diferença com o outro, mas na aceitação da

aluno nas suas particularidades e capacidades é possível quando o professor reconhece que todos são igualmente inteligentes e que podem e são capazes de aprender. Maturana; Rezepka (2000, p.27) afirmam ainda, “Que na educação não se deve corrigir o ser do outro, mas só o fazer em relação com sua oportunidade ou inoportunidade”, pois na educação, quando se corrige o “ser” da criança ameaça a sua identidade transcendente, sua conservação, enquanto que ao corrigir, avaliar, o “fazer” não se torna ameaçador, quando não se refere à identidade, mas ao fazer, o qual pode vir a sofrer mudanças sem afetar aquilo que faz parte de sua existência humana. A primeira professora de Maria Elena ficou registrada positivamente nas lembranças que marcaram sua história enquanto aluna.

As lembranças de acolhimento, de carinho e de amorosidade se estendem também as recordações que ela tem em relação à professora da 2ª série e, anos mais tarde, foi alfabetizadora da neta dessa professora assim como foi alfabetizadora também do neto de sua professora de 1ª série. Nas demais séries do Ensino Básico, Maria Elena percebeu certo distanciamento frente à atenção que até então havia recebido das professoras de 1ª e 2ª séries.

Eu lembro que a professora tanto da 1ª como da 2ª série eram muito carinhosas, já da 3ª, da 4ª, da 5ª série do Ensino Fundamental elas já não eram aquelas mãezonas que geralmente a gente precisa e as turmas eram bastante grandes, então elas deixavam mais a gente.
(Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

A falta de atenção dos professores da 3ª a 5ª série, também faz parte das recordações de Maria Elena, percebe-se aqui uma ruptura daquilo que ela considera importante, como o carinho, o acolhimento, a amorosidade e a segurança que ela deixa subentendido ao mencionar a expressão “mãezonas”. Até então, a característica de professora “querida” e “bondosa” prevalecia o que a ajudara a lutar contra sua timidez, mas que com as mudanças de um ano para o outro, mudaram também seus professores, com atitudes diferentes na maneira de ensinar, de conduzir suas turmas, tornando-se visível novamente, conforme relato abaixo, a insegurança, que estivera presente em grande parte de sua trajetória escolar.

Na 3ª série, eu sempre era uma aluna razoável, não tinha destaque nenhum, eu era uma aluna média pra baixo, até devido a minha timidez eu acho que se eu fosse menos tímida, talvez eu tivesse sido uma aluna mais brilhante. Na 4ª série, eu também passei, mas sempre assim, nós não fazíamos trabalhos em grupos, sempre era um

ensino bem tradicional até a 5ª série, aconteceu isso na 5ª série ainda do primário. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

(...) na 1ª série, saí alfabetizada. Depois na 2ª série, 3ª, 4ª série, a gente foi indo, eu tinha que estudar muito, porque eu não era muito inteligente, não que eu não fosse muito inteligente, mas eu tinha bastante dificuldade, até devido, eu considero hoje depois de ter me alfabetizado, depois de eu ter feito o magistério e tudo, eu vejo que devido a minha timidez eu tive mais dificuldades e nem sempre eu encontrei professora que incentivavam. Também porque aquela criança é tímida, vai ficando mais de lado. As professoras, às vezes, não sabem trazer pro grupo essas crianças. Eu até a 5ª série tive bastante dificuldade. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Ao relatar sua trajetória até a 5ª série, Maria Elena retoma seus sentimentos de timidez como algo negativo na sua vida enquanto aluna. Além de muito esforço encontrava muitas dificuldades nessa fase, 3ª, 4ª e 5ª séries e não tendo mais o apoio de professoras que a incentivasse, sentia-se ainda mais excluída no grupo escolar. Conforme Valle (1997, p.13), “Lugar do projeto e, portanto do sonho, a Escola também é o lugar da frustração e do desânimo (...)” tanto para os alunos como para os educadores. A autora complementa ainda que, “(...) qualquer apreciação da instituição estará incompleta se não incluir o exame das paixões que desperta, dos investimentos afetivos que atrai sob a forma, exatamente, de expectativas (...)”. Maria Elena, ao sentir-se uma aluna deixada de lado pela professora, comenta o fato de que as professoras não traziam para o grupo esses alunos e não relata em suas lembranças expectativas frente a esse tempo.

O distanciamento que sentiu em relação a algumas professoras de sua Educação Básica, pode vir a ser característica de uma sociedade, que conforme Valle (1997) comenta em seus estudos sobre a “A Escola Imaginária¹¹”, influenciada por uma tradição que habituou a repugnar os afetos, os sentimentos e a imaginação. Essas características de rejeição ainda hoje podem vir a ser percebidas em nossa sociedade. Maturana (1998, p.15) nesse sentido, contribui que,

(...) ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

¹¹ O enfoque central do livro “A Escola Imaginária” de Lillian do Valle (1997) é a “Escola Pública: seu modo de criação, suas crises e modo de reconciliação”

Para o referido autor, negamos constantemente nossas emoções e nos declaramos como seres racionais, onde somos descendentes de uma cultura patriarcal européia em que se distancia da condição humana como sendo “filhos do amor” e negamos constantemente o outro, vivendo num entrelaçar de competições e desacordos. Portanto, na história da humanidade, antes mesmo da cultura patriarcal, existia uma cultura pré-patriarcal européia, a cultura matrística, que segundo Maturana (2004, p.41-42) “não viviam a agressão, a luta e a competição como aspectos definidores de sua maneira de viver (...)” em que se torna acreditável ser uma cultura de “participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo respeito e co-inspiração”. No entanto, em nossa cultura patriarcal ocidental, conhecemos o que é colaboração, inclusão, compreensão, pois nossa infância é reflexo dessa cultura matrística, em que, na intimidade com a mãe, se vive numa relação de confiança e aceitação. Assim, nossa cultura patriarcal ocidental pode ser considerada, segundo o autor, como sendo o resultado do conflito entre essas duas culturas, a cultura pré-patriarcal – matrística, e a cultura patriarcal européia. Na seqüência de gerações, muitas transformações vêm a ocorrer na história da humanidade. Nesse sentido, Maturana; Rezepka (2000, p.81) salienta que, “(...) a educação é um processo de transformação na convivência, e o humano, o ser humano, conservar-se-á ou se perderá no devir da história através da educação”. A educação como uma instituição cultural pode levar à negação do humano, como também pode levar-nos a sua conservação, como oportunidade de favorecer cada vez mais, laços afetivos, contribuindo para a construção da confiança, do auto-respeito e da aceitação em toda a trajetória de vida, tanto do educando quanto do educador. A educação pode vir a ser impulsora de muitas mudanças.

3.2.1 “Lembrança puxa lembrança...”¹²

Após os primeiros cinco anos da Educação Básica cursados numa escola pública, Maria Elena foi estudar numa escola particular que ficava próxima de sua casa. Quando fez a primeira vez o exame de admissão para entrar na 1ª série do Ensino do Ginásio, Maria Elena não conseguiu atingir a nota necessária para passar, então seus pais pagaram algumas aulas com uma professora particular de matemática. No exame de admissão de segunda época, Maria Elena passou e começou a estudar nessa escola particular em que seu pai havia conseguido bolsa. Nessa fase, também passou por momentos difíceis, pois agora teria que

¹² Palavras escritas por Bosi (1994, p.39)

enfrentar além de sua timidez, a desigualdade financeira frente aos demais colegas que estudavam nessa escola.

Na 2ª época eu consegui passar e também foi bastante traumático porque daí meu pai me colocou nesse colégio particular, que era de crianças com mais posses do que eu, a gente tinha bastante dificuldade financeira e eu estava no meio daquelas crianças com posses, então também foi bastante traumático, mas daí o que eu fiz, eu me dediquei muito, muito aos estudos e naquela época, a partir da 1ª série do Ginásio até a 4ª série do Ginásio as minhas notas praticamente eram dez todos os meses, avaliação era mensal naquela época, e quem nunca tivesse pego exame poderia entrar no Curso Normal sem fazer vestibular, e eu consegui, daí as minhas colegas até me requisitavam pra eu ir à casa delas, ensinar pra elas. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Maria Elena apresenta no relato de sua entrevista uma capacidade de superação, de recuperar-se frente às adversidades. Dentro do campo da psicologia, pode vir a ser entendido como “resiliência”. Para Yunes (2003), na Psicologia, ainda são recentes os estudos sobre resiliência, há cerca de trinta anos vem sendo pesquisado, mas apenas nos últimos cinco anos vem sendo discutido nos congressos internacionais em que ainda se percebem diferentes ideologias quanto ao seu conceito.

Ao revisar as diferentes perspectivas referentes a resiliência, Yunes (2003, p.82) enfatiza que: “no enfoque da Psicologia, se tem procurado compreender os processos e condições que possibilitam a “superção” de situações de crises e adversidades” e acrescenta ainda, em suas pesquisas, a relevância da “Psicologia Positivista” que tem perspectivas de romper com o reducionismo epistemológico de uma psicologia voltada somente a tratamentos patológicos. Conforme Yunes (2003, p.75)

Tendo em vista essa perspectiva, a ciência psicológica busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria, satisfação e outros temas humanos, tão importantes para a pesquisa quanto depressão, ansiedade, angústia e agressividade.

Frente a tais perspectivas mencionadas, focalizar as capacidades, qualidades e potencialidades humanas é um grande desafio, pois ainda exige muito esforço, reflexão e seriedade frente a essa nova visão que ainda está no centro de muitas pesquisas que buscam

um conhecimento da condição humana com ênfase nos seus aspectos “virtuosos¹³”. Nesse sentido, Maria Elena pode vir a ser percebida como uma pessoa “resiliente” que enfrentou suas dificuldades com otimismo e dedicação para conseguir superar a sua timidez, seus medos e até mesmo os sentimentos produzidos pela diferença socioeconômica enfrentada na escola particular.

Outros fatores que Maria Elena traz nas suas lembranças da escola referem-se a momentos vivenciados nesse tempo e os “cuidados” que tivera posteriormente nas suas práticas enquanto alfabetizadora. Para Bosi (1994, p.47) “a percepção concreta precisa valer-se do passado de que algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade na nossa experiência adquirida”. Muitas das experiências passadas contribuem de uma forma ou de outra nas ações futuras de Maria Elena, conforme acrescenta em seu relato:

Mas, eu tenho pânico de ler em voz alta, porque eu lembro ficou uma coisa gravada na minha memória. Na 5ª série do Ensino Fundamental, eu fui ler e li uma palavra errada e a aula inteira riu inclusive a professora. Eu nunca mais consegui, até hoje sou traumatizada, eu procuro vencer isso, mas até hoje aquilo ali me marcou muito por eu ter lido uma palavra errada. Então, quando eu me tornei professora foi a coisa que eu mais cuidei, de não ficar ridicularizando os alunos, como eu fui naquela vez. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Maria Elena recorda de um fato que vivenciou na 5ª série do Ensino Fundamental como algo que ficou registrado e que permanece ainda hoje como um dos motivos de não sentir-se bem ao realizar leituras em voz alta. Contudo, ao se tornar professora, esse fato veio a contribuir para que não se repetisse esse acontecimento com seus alunos. Conforme os estudos de Cunha (2000, p.91)

(...) o que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. Esta é uma vertente que precisa ser considerada quando se pensar na formação de professores.

¹³ Segundo o Dicionário Aurélio (2001) a palavra - Virtuoso é entendida como (quem tem virtude; que produz efeito) e a palavra - virtude refere-se a (disposição firme e constante para a prática do bem; força moral; qualidade própria para produzir certos efeitos ...)

As influências dos antigos professores refletem muitas vezes nas práticas dos atuais professores os quais provavelmente em sua trajetória formarão futuros alunos que também se tornarão professores e serão lembrados pelos mesmos. No caso de Maria Elena suas lembranças de uma fase negativa foram refletidas e transformadas em exemplos daquilo que não faz em sua prática enquanto docente, pois o trauma que tivera fora um sentimento que não pretende repassar a seus alunos.

Contudo, Maria Elena considera-se muito bem alfabetizada, pois também tivera professoras comprometidas, atenciosas que lhe deram segurança, como aponta nos relatos anteriores nas lembranças de sua primeira professora. Embora reconheça o fato frente sua dificuldade de “colocar no papel” suas idéias. Quanto a isso justifica sua preocupação de incentivar seus alunos a expressarem suas idéias livremente, sem cobrar inicialmente a ortografia.

Acrescentando ainda, apesar dos meus medos, de eu chorar na aula, eu fui muito bem alfabetizada, porque depois que eu me conheço por gente, eu não tenho dificuldades em trocas ortográficas, eu tenho o português muito bom na hora de escrever, embora eu tenha dificuldade na hora de colocar no papel as minhas idéias, mas na hora de escrever ortograficamente eu tenho facilidade, não preciso toda hora procurar o dicionário. Agora como professora eu peço para os meus alunos colocarem as idéias deles sem se preocuparem com a pontuação, parágrafos, às vezes as mães até ficam preocupadas: - Prof. ele está escrevendo, mas não tá fazendo a pontuação. – Não se preocupe, o que é importante agora é que ele aprenda colocar as idéias dele, depois ele tem tempo para aprender a pôr o parágrafo, a pontuação, a letra maiúscula. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Ao retomar as idéias de Cunha (2000), são perceptíveis ainda muitas práticas reproduzidas por docente que mesmo sendo positivas se corre o risco de não serem refletidas. Contudo Maria Elena, apesar de reconhecer que foi bem alfabetizada ela não reproduz as práticas de seus antigos docentes, pois ao refletir sobre suas dificuldades que ainda encontrou em sua alfabetização (de expressar suas idéias no papel), procura desenvolver atividades que incentive seus alunos a escreverem mesmo que apresentem inicialmente algumas dificuldades ortográficas, conforme destaca: “Agora o importante é colocar as idéias, é importante que elas fluam”. Maria Elena busca instigar a criatividade de seus alunos para depois então se preocupar com questões que serão superadas no evoluir das aulas.

Em meio a timidez, aos acontecimentos na trajetória, enquanto aluna da Educação Básica, a superação dos sentimentos de insegurança e a evolução de seu aprendizado no decorrer dos anos do Ensino Fundamental, foram fazendo parte da construção das experiências de formação de Maria Elena. As lembranças dos professores e suas vivências que tivera enquanto aluna, contribuíram posteriormente, de uma forma ou de outra, nas suas práticas enquanto professora. Conforme Arroyo (2007, p.18) “O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós”. Foram muitas as vivências que Maria Elena teve no tempo de escola que fizeram parte de sua aprendizagem e de sua formação que perduram nas suas lembranças enquanto professora.

3.3 Processos Formativos: escolhas, aprendizagens e marcas deste tempo

3.3.1 Formação de Professores¹⁴: espaços/tempos que se transformam

Talvez se permaneça na tentativa de mudanças, ou ainda somente como “pensadores” dos problemas da educação, ou quem sabe, já se percebe que somente pensar não leva a transformações¹⁵. No século XXI, a profissão docente encaminha-se dentro de uma perspectiva, que perpassa as ‘discussões’ sobre mudanças educacionais. Tais discussões que, por muito tempo, serviram como um caminho para a solução dos problemas, mas que se esgotaram por não consolidarem tais discursos às práticas de mudanças. Ousa-se dizer que já se percebe que a maioria desses discursos findam no esquecimento e os problemas educacionais permanecem remanescentes a séculos anteriores, a educação apenas se adaptou às exigências da sociedade atual. Imbérnon (2001, p.37) contribui

¹⁴ Essa escrita vem com a intenção de contemplar as atuais discussões sobre formação de professores, indo além dos processos formativos da professora interlocutora dessa pesquisa.

¹⁵ Transformações essas que compreenda a escola (não como técnica e reprodutivista, mas como um lugar de construção de conhecimentos no mundo globalizado e de relações críticas, reflexivas e atuantes) e que compreenda os professores em sua formação pessoal e profissional, pois são esses os agentes mediadores da construção de conhecimento nesse contexto evolutivo que a sociedade, a escola está inserida.

(...) a profissão docente foi um campo repleto de misticismo, de conhecimento cheio de contradições. Avançou-se mais no terreno das idéias e das palavras que no das práticas alternativas de organização. É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, desvelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

Não há a intenção de julgar os “pensadores”, os professores, as escolas, as universidades ao promover tais discussões. Pensar tanto tempo nos problemas e na qualidade do ensino tornou-se significativo, pois faz parte de um processo de desacomodação das estruturas enraizadas no processo histórico da educação. O importante é que já se percebe a urgência de pôr em prática tudo aquilo que se discutiu durante tanto tempo. Conforme Barcelos (2004, p.78)

É decisivo compreender-se que o momento de transição em que estamos mergulhados não mais pode abrir mão de aceitar que o presente precisa ser encarado como algo que tem um valor a ser imediatamente gozado. Não há, partindo dessa premissa, que esperar pelo futuro para ter os resultados daquilo que se quer construir e/ou desfrutar.

Nesse sentido, essa escrita, se fundamentará em autores que já vêm se preocupando com tal questão e que percebem a mudança nas práticas escolares, como resultado do investimento na formação desses docentes. Tais como, García (1999), Imbernón (2001), Antunes (2001,2005), Tardif (2002), Schön (1995), Nóvoa (1992), entre outros autores. Focaliza-se, também, uma aproximação aos estudos sobre formação de professores nos artigos produzidos pelos docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como Bellochio et all (2004), Antunes et all (2004), Tomazzetti et all (2004) e Isaia; Bolzan (2004), publicados no “Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente” no ano de 2004. Tais estudos conforme Bellochio (2004) “se inter cruzam do ponto de vista teórico e tecem uma rede interpretativa ampla sobre a temática da formação e profissionalização docente”.

Ao percorrer diferentes perspectivas históricas sobre o conceito de formação, García (1999, p.26), apresenta seu conceito de formação de professores que, por sua amplitude e complexidade, contempla várias questões abordadas no decorrer dessa escrita.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática¹⁶ e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Entender a formação como “área de conhecimentos, investigação e de proposta teórica e prática”, García (1999), remete-nos a perceber esse processo como uma complexa rede, que precisa ser construída, levando em consideração a necessidade de articular a teoria e prática, para que seja um trabalho envolvido com a realidade e as necessidades da escola, bem como os processos de investigação, reflexão, saberes, que fazem parte da trajetória tanto pessoal como profissional do professor. Entender o processo de ensino-aprendizagem, bem como um dos principais responsáveis - o professor - requer perceber as diferentes dimensões que abrange sua formação. Esse conceito de formação vai ao encontro daqueles sujeitos que estão em processo de estudos para atuar na profissão docente, tanto quanto aqueles que atuam na profissão já algum tempo.

Com vista aos estudos de Imbernón (2001), a formação inicial dos futuros docentes é uma fase onde são construídos os conhecimentos básicos da profissão, que, além da necessidade dos conhecimentos científicos, específicos, torna-se fundamental prepararem-se para acompanhar as constantes evoluções da sociedade e os contextos da época em que a educação está inserida. Quanto a isso Imbernón (2001, p.61), destaca que

(...) as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras de mudança e inovação.

Ao falar-se em mudanças e inovações, torna-se relevante reconhecer as necessidades de abrangência nos cursos de formação, de perceber a educação na sua pluralidade, bem como na necessidade de uma articulação ativa da teoria e da prática, conforme Antunes (2005, p. 26), “Tenho conhecimento da urgência de reformulações curriculares nos cursos de graduação

¹⁶ Quando menciona Didáctica, García (1999, p.26) apóia-se nas idéias de Zabalza (1990) “em relação a didáctica - que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Um processo (salientando o carácter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado, e por isso enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado.”

de todo o país. Porém os egressos, frutos do antigo conceito de formação de professores do ensino fundamental encontram-se dentro de nossas escolas perpetuando (...) a teoria desvinculada com a prática.” Mas, segundo Antunes (2001), não seria somente uma mudança nos currículos das academias, mas uma mudança nas formas de ensinar dos próprios formadores dos futuros docentes. Nesse sentido, retoma-se a ‘necessidade de uma articulação ativa’ para que essa articulação, realmente, aconteça. Pois não adianta sugerir aos acadêmicos a realizarem observações nas escolas, desde o início dos semestres, sem uma boa orientação do professor. Caso contrário, continuarão sendo reproduzidos os mesmos erros do passado. Quanto a isso, as instituições de ensino encaminham-se para essas mudanças, aprimorando seus currículos e repensando a melhor maneira de formação dos futuros docentes, para atingir as exigências necessárias a um eficaz processo de ensino-aprendizagem desse novo modelo formativo.

Essas novas exigências requerem mudanças na formação inicial, que segue desde uma articulação da teoria e a prática. Segundo Bellochio [et all] (2004, p.27), “Não se pode mais pensar na formação docente deslocada de espaços reais onde se efetiva as trocas entre ensinar e aprender, seja esses espaços da escola ou outros espaços educativos”, como também a valorização dos saberes docente e a reflexão das práticas educativas. Dentro dessa perspectiva, destaca a referida autora para a necessidade de “ultrapassar a concepção de formação acadêmica para uma concepção de formação profissional”, e que perceba a importância de olhar, a formação nas múltiplas possibilidades de mudanças na profissão docente.

Nesse sentido, falar em saberes, torna-se relevante destacar as idéias de Tardif (2002, p.256) “(...) saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes elaborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação as situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores”. Por isso, há necessidade de os cursos de formação trabalharem com a articulação teoria/prática, pois é nesse contexto que é revelado o “saber-fazer”, as “competências” e “habilidade” do trabalho docente e também, perceber o professor como ‘produtor’ de conhecimentos, no qual é refletido na prática a importância de tais teorias.

Diante disso, Tardif (2002), menciona os diferentes tipos de saberes docente no contexto educacional, sendo eles classificados em “saberes da formação profissional”, “saberes disciplinares”, “saberes curriculares” e “saberes experienciais”, mas, que na necessidade desta escrita, destacam-se os saberes da experiência, pelo fato de a interlocutora

estar com trinta anos nas classes de alfabetização e permanecer no cotidiano escolar. Quanto a isso Tardif (2002, p.54) menciona que

(...) saberes experiências surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experiências não são como os demais ; são formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas na prática e na experiência.

Pode-se dizer que a pluralidade dos saberes docentes são interpretados na prática, na experiência, com vivências significativas, em que vão sendo compreendidos e selecionados os conhecimentos necessários à atuação no cotidiano do trabalho docente. Isaia; Bolzan (2004, p. 126) contribuem quando destacam suas pesquisas sobre a formação do professor do ensino superior “O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação”. Nesse sentido, falar em saberes requer lembrar os processos de ensino-aprendizagem em todas as dimensões de formação.

Nessa perspectiva de formação, requer pensar também na importância da formação continuada, como uma possibilidade de reflexão das práticas e de construção de novos conhecimentos. O importante, conforme Antunes (2001, p.9), “parece-me fundamental construir novas significações do processo de tornar-se professor e substituir o significado construído em torno da professora formada, pelo de professora em formação”. Sendo a formação continuada uma possibilidade de refletir suas práticas e aprimorá-las, quando necessárias, além de uma possibilidade de investimento individual e coletivo nos conhecimentos profissionais, dentro das novas exigências educacionais.

Contudo, tornam-se necessários certos cuidados para que a formação continuada não seja vista apenas em momentos limitados. Nesse sentido, Moreira (2002), comenta o fato de muitas vezes, confundirmos a formação continuada aos “cursos mágicos”, esperando uma resposta exata e imediata aos problemas e dificuldades que encontramos. Sendo imprescindível um olhar sobre o “fazer”, um olhar reflexivo sobre as possibilidades de mudança, bem como a necessidade de perceber o coletivo e perceber-se dentro desse processo de transformação. No entanto, Behrens (1996, p.138), salienta “A formação contínua não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho”. É na interação com o outro que poderão ser construídas novas alternativas, novos conhecimentos,

bem como a diversificação das práticas de ensino com o intuito de aprimoramento e qualidade.

Questionar as mudanças nas práticas de ensino torna-se relevante, perceber o professor reflexivo, Schön (1995), como aquele que oportuniza a si próprio a “ação-reflexão-ação”, que faz de suas práticas um momento de análise, de indagações e reflexões do processo de ensino-aprendizagem, para que a cada nova ação seja o resultado da reflexão no sentido de perceber as mudanças necessárias. Assim como também a construção de novos conhecimentos, novas formas de agir frente às diferentes situações que decorrem num ambiente de ensino. Refletir sobre a prática em “encontros reflexivos”, também apresenta resultados significativos. Conforme estudos propostos por Tomazzetti [et all] (2004, p. 114), “(...) através da reflexão sobre a sua prática e a prática pedagógica dos colegas, revisam o trabalho docente, detectando aspectos e habilidades a serem melhorados (...)”. Ao superar a resistência individualista, torna-se possível novas experiências de ensino.

Contudo, esse processo de reflexão contribui, também, para que os docentes reflitam sobre suas trajetórias de vida, sobre a sua formação pessoal e profissional. Conforme Nóvoa (1992, p.17) “nas opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. O professor na sua essência é a soma de suas escolhas, de sua formação, suas memórias desde o tempo de escola, sua família, sua vida em sociedade, enfim o “professor é uma pessoa e parte importante da pessoa é o professor”.

Para tanto, a formação de professores, nesse século, já encaminha-se na busca de mudanças, já percebe a importância de valorizar o professor nos seus aspectos tanto pessoal como profissional, como aquele que possui saberes que são construídos durante toda a sua trajetória de vida, e que esse profissional professor está inserido numa sociedade de constantes mudanças, tanto no campo científico quanto tecnológico. Por isso, a necessidade de uma constante reflexão sobre as práticas como docentes, com um novo olhar sobre a profissão. Conforme Imbernón (2001, p.65)

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

Compreender as novas alternativas na busca de mudanças não se dá de um dia para o outro, envolve todo um processo que vai desde o professor, as instituições de ensino, as políticas públicas e ainda uma retomada de consciência crítica frente às mudanças necessárias no contexto educacional.

Percorrer tais autores citados nessa escrita, na verdade, é para justificar o já mencionado. “O importante é que já se percebe a urgência de se pôr em prática tudo aquilo que se discutiu durante tanto tempo”. Hoje, além dos autores distantes de nossa realidade, estão próximos os professores pesquisadores que fazem parte do contexto atual, caminham juntos na perspectiva de valorizar o professor na sua formação, bem como na melhoria das suas práticas educativas.

3.3.2 Escolha pela profissão e tempos de formação...

Em meio a tantos esforços durante o Ensino Fundamental, no ano de 1968, Maria Elena inicia o Curso Normal no mesmo colégio particular que estudara as 4 séries do Ginásio. Conforme relata “(...) *O Ginásio era quatro séries, a 1ª, a 2ª, 3ª e a 4ª série para depois entrar no Ensino Médio, que, naquela época, era chamado de Científico ou então Escola Normal, que correspondem hoje os três anos do Ensino Médio*”. Segundo Lelis (1989), partindo do contexto histórico-brasileiro, a primeira escola normal, foi fundada em Niterói no ano de 1835 e cabia a responsabilidade e a competência aos Estados. O currículo das escolas normais apresentava-se precário em relação ao aspecto pedagógico. Porém como destaca Lelis (1989, p.38)

A partir de 1920, entretanto, este quadro vai de modificar, tanto por fatores de ordem econômica, política e social, como por movimentos educativos de caráter ideológico. O acentuado processo de industrialização e urbanização, que se delineia nos principais centros urbanos, gera uma nova composição das classes sociais (que se expressa no fortalecimento de um pequeno proletariado urbano e no alargamento da classe média); essa mudança leva a um aumento na demanda pela escolarização, na medida em que se passa a requerer do indivíduo um maior preparo escolar, como meio de ascensão em sua atividade profissional.

Somente no século XX, começaram as primeiras reformas no Curso Normal em São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal. Tais reformas surgiram a partir das necessidades exigidas pelo desenvolvimento industrial, assim como também de educadores que passaram a fazer parte na administração escolar. E, cada estado aderiu isoladamente suas reformas. Após

a Revolução de 30, conforme Lelis (1989) veio a reforma de Anísio Teixeira com vista na formação do magistério primário, privilegiando a “escola normal oficial”. Porém, em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Primário foram promulgadas e pela primeira vez a União determinou a formação do magistério primário em nível nacional. O Curso Normal, ao fazer parte do ensino profissional, aderiu ao seu currículo matérias pedagógicas comuns a todo o país. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN promulgada em 1961, o ensino normal passou a ser equivalente ao 2º ciclo secundário possibilitando, após sua conclusão, o acesso ao Ensino Superior, sendo necessário um exame de complementação. Mais tarde, com a Lei 5.692/71, a escola normal começa a ser considerada uma das habilitações profissionais de 2º grau.

Conforme relata Maria Elena, ao optar pelo Curso Normal, já sabia das limitações que teria caso quisesse fazer um curso superior, poderia ela ter escolhido cursar o Científico, mas por já ter definido que queria ser professora o curso escolhido foi o Curso Normal sem intenção de entrar na academia, mesmo podendo fazer o exame de complementação.

Eu entrei direto sabendo que eu queria ser professora, e até, por exemplo, assim, eu sabia que fazer o Curso Normal, pra depois fazer o pré-vestibular seria bem mais difícil, porque no Curso Normal nós não tínhamos química, não tínhamos física, tínhamos matérias voltadas as didáticas, (...). No Curso Normal (...) tínhamos didática da linguagem, didática da matemática, várias didáticas, a puericultura que era uma atividade voltada para nenê, tínhamos também filosofia, psicologia, curso de cinema, educação musical, educação artística, desenho(...). (Maria Elena- Relato autobiográfico)

O Curso Normal era voltado para as matérias pedagógicas como as didáticas, nesse sentido Maria Elena quando entrou no curso já havia definido sua escolha pela profissão docente. Mesmo não definindo especificamente algo ou alguém que a influenciasse nessa escolha, em alguns momentos de seus relatos, transparecem alguns fatores que Maria Elena apresenta como parte de sua história de vida, assim, como também, a época que se deu sua escolha profissional.

Não, não houve nada assim de muito notório, que me fizesse querer ser professora, mas desde pequenininha sempre dizia que queria ser professora a partir de 5 anos de idade. Eu passava brincando de aulinha, tinha crianças do lado de casa, menores do que eu, eu dava aulas pra eles. Tem um menino que é professor da USP de Física e a mãe dele sempre repete que quem o alfabetizou fui eu, em casa, de

tanta aulinha que eu dava pra ele. E meu pai sempre dizia assim, que a única herança que ele poderia deixar para os filhos seria o estudo, então eu sempre fui assim, queria estudar, e a minha vocação desde pequenininha era ser professora, inclusive depois que eu me aposentei dizia assim: vou comprar uma máquina de costura eu vou costurar. Fiquei um ano parada, sem trabalhar, daí eu fui convidada e voltei novamente, porque minha paixão é 1ª série, é alfabetizar.(Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Conforme relata Maria Elena, desde os cinco anos de idade já dizia que queria ser professora e, desde cedo, já brincava de dar aula para as crianças que havia na sua vizinhança, até mesmo aponta um fato de uma dessas crianças “*um menino que é professor da USP de Física*” foi um dos meninos que fizera parte de sua turma de alunos nas brincadeiras de sua infância, e a mãe desse menino destaca Maria Elena como aquela que o alfabetizou. Maria Elena relata também as lembranças de seu pai que reconhecia o estudo como algo importante, como a “*única herança que ele poderia deixar para os filhos*”, mesmo não especificando ser o Curso Normal quando se referiu aos estudos. Além disso, destaca também, que, desde pequenina, tivera a “*vocação*” de ser professora e mesmo depois de ter se aposentado não conseguiu deixar de ser professora, retornando as classes de alfabetização. Frente ao “discurso de vocação”, Assunção (1996, p.14) salienta que,

O magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira “*escolha*” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das professoras.

A referida autora, em suas pesquisas sobre a vida da mulher professora-primária acrescenta que nos depoimentos das professoras pesquisadas a palavra “*vocação*” vem associada ao simbólico e as representações das professoras sobre a identidade feminina “*construídas e alimentadas por meio das referências sociopsicológicas*”. A idéia de “*vocação*” vem a ser relacionada ao “*dom*” a missão de ensinar. Assunção (1996, p.16) acrescenta ainda que: “*A “vocação”, como determinante da “escolha”, teve a força de romper as fronteiras do tempo. É o passado que insiste em bater à nossa porta...*”. Essa ideologia de “*vocação*” acompanha o discurso de muitas professoras em diferentes épocas de nossa história. Conforme os estudos de Cunha (2000), apesar de haver outras influências sociais como a necessidade de emprego e possibilidade de cursar o mestrado, ainda existem depoimentos que destacam certa ligação com a docência como o despertar vocacional. Dias (2002), em suas

pesquisas sobre o “Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaço e tempos”, acrescenta que, apesar das participantes de seus estudos falarem de vocação e dom, Dias (2002, p.128) “elas acreditam na existência de fatores externos influentes que, por vezes, condicionam a escolha profissional”. Nesse sentido, Maria Elena mesmo falando de vocação, apresenta em seus relatos outros fatores que fizeram parte do seu percurso de vida que pode ter vindo a influenciar na escolha pela sua profissão.

Eu queria ser professora até porque, naquela época, filha mulher, a profissão dela mais seguia pra esse lado de professora, não tinha muito campo na minha época, e a mulher que trabalhava fora era professora ou então casava e tomava conta da casa, mas eu me lembro que, desde pequenininha, eu tinha esse interesse em ser professora. Eu não lembro mesmo se foram os meus pais que daí diziam: tu vais ser professora. Mas a minha brincadeira preferida era brincar de aula, acredito que foi isso também, ou talvez por influência dos meus pais também. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Maria Elena acrescenta ainda que mesmo a sua escolha pela profissão professor sendo de vontade própria, naquela época, na década de 60, a profissão que mais definia o perfil feminino era ser professora, pois não havia muitas oportunidades de emprego e prevalecia a idéia de que a mulher preparava-se para casar e cuidar da casa e dos filhos ou se trabalhasse fora, a docência seria apropriada para a profissão feminina. Os estudos sobre o magistério primário e sua feminização vêm também a fazer referência a categoria de “gênero”. Conforme Maria Elena: “No colégio, só tinha meninas naquela época, o Coração de Maria era só colégio de menina, então não tinha menino.” Essa distinção de “gênero” trazem marcas desde os cursos de formação. Para Pinto; Miorando (2000, p.24) a

docência é uma atividade profissional que tem algumas peculiaridades, dentre as quais a existência expressiva de mulheres no magistério, principalmente no ensino fundamental, consubstanciando-se assim, em uma importante possibilidade de estereotipia das características necessárias e/ou desejáveis à profissão docente.

Além dessas pesquisadoras, Assunção (1996) em seus estudos sobre as práticas e o cotidiano da professora primária, fazendo referência também ao gênero. Assunção (1996, p. 2), parte do pressuposto de que “não há como separar a prática profissional da mulher-professora de sua constituição, experiências e expectativas sociais em relação à função e ao papel “designado” socialmente à mulher”. Tanto a mulher como o homem, através de suas

vivências, incorporaram as relações de gênero que são reforçados através dos tempos pela própria cultura social e escolar. Para a referida autora, o grande desafio é ir além da constatação do magistério primário como uma profissão constituída basicamente pelo gênero feminino, mas é explorar como essas mulheres-professoras do ensino primário manifestam em suas práticas as representações de sua profissão e do seu ser mulher. Conforme Assunção (1996, p.7) “Ser professora primária engloba uma diversidade de aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos, históricos culturais, etc., que se adequam e se relacionam ao ser mulher...”. Nesse sentido, a autora destaca que é importante voltar o olhar para essas dimensões, mas com a intenção de superar tais discursos e justificativas, desmistificando essa representação tradicional da mulher na profissão.

Além disso, Maria Elena retoma ainda em seus relatos que não recorda se foram seus pais quem disseram que deveria optar pela docência, mas destaca que pode ter sido por influências dos mesmos. Nesse sentido, Assunção (1996, p.11) salienta que, a partir das suas pesquisas “A “opção” pelo magistério primário apresenta múltiplas nuances e isso se torna visível no cruzamento das condições culturais, econômicas e sociais do grupo familiar e a formação de imagens e representações que contribuíram para a escolha do magistério.” Foi no entrelaçar de muitos fatores como opção, vocação, gênero, possíveis influências familiares, ou lembranças de antigos mestres como aponta nas suas lembranças de escola, que de uma maneira ou de outra fizeram parte da sua opção pelo curso normal.

Maria Elena estudou no Curso Normal por três anos. Desse tempo, suas lembranças são carregadas de sentimentos bons quando se refere aos anos que fora aluna no curso, demonstrando satisfação por ter sido uma aluna esforçada. Para Maria Elena, esses momentos bons que se deram a partir de sua dedicação, foram influenciados por sua vontade de ser professora. Conforme relata:

Depois no Curso Normal, eu fui uma aluna muito dedicada, muito esforçada, passei, nunca peguei exames, naquela época, nós tínhamos exames, exame também tinha a segunda época. Durante todo o Curso Normal, nunca peguei nenhum exame, sempre consegui me sair super bem, pois era o que eu queria, eu queria ser professora. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

A partir do Curso Normal, também fui me destacando bastante, as professoras me elogiando, eu conseguia, daí então, me superar bastante, e tirava sempre dez, principalmente em Português. Minhas colegas me convidavam pra dar aula pra elas, ensinar aquilo que eu sabia, até eu me lembro que uma vez tinha prova eu fui a única que

tirei dez e o resto da turma foi mal, daí as gurias me pediram para que eu ajudasse elas a estudar. Outra coisa que eu digo e o pessoal nunca acredita que nunca coleí (risos e empolgação) eu sempre estudei sem colar, nunca, nunca coleí, às vezes até as pessoas não acreditam nisso. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

No Curso Normal, Maria Elena também traz as lembranças das professoras boas que a elogiavam, ajudando, assim, a superar os obstáculos e tornar-se uma aluna exemplar que tirava boas notas e era solicitada pelas colegas para que a ajudassem, assim como nos tempos que cursara o ginásio conforme relatou nas suas lembranças de escola. Leão (2004, p.90) em suas pesquisas sobre as “Memórias e saberes de alfabetizadoras”, contribui que, “Antigos mestres são presenças muito importantes. Seus gestos, suas atitudes, até mesmo as práticas de sala de aula, fazem parte de uma gama de influências, que irão compor as identidades profissionais dessas futuras professoras.” Nesse sentido, os elogios que Maria Elena recebera de suas professoras do Curso Normal foram atitudes que contribuíram na autoconfiança enquanto aluna e conseqüentemente na formação de sua identidade enquanto futura professora. Além disso, Maria Elena expressa um sorriso e empolgação quando relata que em toda sua trajetória enquanto aluna nunca precisou “colar”, e acrescenta ainda que as pessoas, às vezes, não acreditem nisso, isso talvez pelo fato de já estar instituído no senso comum uma normalidade nas trajetórias de muitos estudantes copiarem os conteúdos para ir bem nas avaliações, mas esse fato não esteve presente na sua vida escolar e nem mesmo na sua formação.

Nesse tempo de formação, Maria Elena recorda da sua timidez que ainda prevalecera na sua história enquanto aluna do Curso Normal. Assim como no tempo que estudara no Ginásio, ela procurou enfrentar sua timidez, oferecendo-se para substituir as professoras que por algum motivo tinham que faltar, assumindo geralmente a turma de 3ª série na qual gostava de ficar com os alunos e alega ainda o fato de ter influenciado na sua escolha inicial pela mesma série.

Bem, eu lembro assim, eu era tímida, e continuava ainda no Curso Normal, mas pra vencer a minha timidez, no colégio tinha também desde a pré-escola, às vezes, alguma professora não podia dar aula e eles chegavam na nossa turma e convidavam se alguma aluna gostaria de assumir aquela turma por algum dia, e eu sempre me candidatava, até para tentar vencer a minha timidez e isso também me influenciou a ser professora de 3ª série, porque geralmente era uma professora de 3ª série que faltava e eu gostava muito de ficar

com alunos daquela 3ª série, então talvez por isso que eu nem tivesse intenção de ser alfabetizadora. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Maria Elena, ao tentar vencer sua timidez, decide enfrentá-la, assumindo, muitas vezes, o papel de professora. Nesse sentido, retoma-se aqui o que anteriormente, nas lembranças de escola, já se havia comentado, ampliando a discussão sobre a “resiliência”. Para Tavares (2001) a “resiliência” acontece num determinado sujeito, quando o mesmo mobiliza suas capacidades de “ser”, “estar”, “ter”, “poder” e “querer”, em outras palavras, quando o sujeito mobiliza sua capacidade de auto-regulação e auto-estima. Conforme Tavares (2001, p.52) “Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente”. Ao descobrir-se capaz de superar suas dificuldades, Maria Elena tornou-se mais confiante frente às dificuldades que enfrentara a partir de sua timidez. Os elogios que tivera de suas professoras do Curso Normal também vêm a ser um fator influente para que Maria Elena superasse os momentos em que se sentia retraída.

Durante a formação de Maria Elena, as vezes que substituíra a professora da 3ª série contribuíram pelo interesse nessa série, e não tivera a intenção de ser alfabetizadora. Conforme seu relato, a partir da entrevista semi-estruturada *“Na minha formação, eu não tinha interesse e nem era voltada pra ser uma professora alfabetizadora. A minha intenção era de 3ª série, os alunos já vinham lendo, era mais fácil, tudo ia ser bem melhor.”* Foi então, que Maria Elena optou por fazer estágio na 3ª série. Contudo, as lembranças que decorrem do seu estágio, foram de tempos difíceis, pois conforme relata,

Bom, foi bem difícil, eu fiz estágio numa 3ª série, só que eram alunos que vinham repetindo de anos e anos. Aquelas crianças que quase ninguém mais queria assumir, porque eles só repetiam o ano. E apesar da minha inexperiência, eu acho que eu fiz um bom trabalho com aquelas crianças, eu fiz de março até julho, deixei eles bem encaminhados só que, depois a professora que assumiu, era daquelas professoras que já estava no fim de carreira, que não queria mais nada com nada, então isso foi um fato marcante também na minha vida. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Os tempos de seu estágio foram difíceis pelo fato de ser sua primeira experiência em assumir uma turma na qual os alunos já tinham suas trajetórias marcadas pela repetência de

outros anos. Mas apesar desse fato e de ainda se encontrar inexperiente, Maria Elena relata que conseguiu realizar um bom trabalho durante o período de estágio. Contudo, ficou sentida ao deixar sua turma que tanto havia investido para outra professora que já estava em final de carreira. Nesse sentido, nessa fase de desinvestimento¹⁷ que essa professora se encontrava, deixara de assumir conforme o esperado por Maria Elena que investira tanto para o aprendizado da turma. Não com intuito de questioná-los, mas provavelmente vários fatores influenciaram essa professora encontrar-se dessa maneira na fase final de sua carreira profissional. Fatores esses que não são vivenciados igualmente por todos os professores, enquanto uns encontram-se desmotivados nessa fase, existem aqueles que mesmo com o passar dos anos suas práticas são diversificadas desempenhando um bom trabalho.

Um sentimento marcante que Maria Elena vivenciou, na fase de estágio, foi o falecimento de seu pai, presença forte na sua vida e que passara a fazer parte apenas de suas lembranças.

Um fato que me marcou muito também, foi que na época que eu estava quase terminando o estágio, o meu pai faleceu, eu saí de casa ele estava bem, quando eu cheguei no colégio comecei a dar aula, fazia estágio na 3ª série, foram me chamar avisando que meu pai estava passando mal e quando cheguei em casa meu pai já tinha falecido. Logo em seguida, já ia ser a formatura, formatura com os pais, com colação de grau e tudo, daí eu nem participei. Naquela época, era tradicional a gente usar luto, a filha pelo menos seis meses e a esposa deveria ficar um ano de luto então eu não participei de nada e foi um fato que me marcou bastante. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Foram tempos difíceis para Maria Elena os quais vivem na sua memória. Para Bosi (1994, p.423) as lembranças do grupo familiar persistem na memória, “(...) suas lembranças guardam vínculos difíceis de separar. Os vínculos podem persistir mesmo quando se degradou o núcleo onde sua história teve origem.” A formatura, um dos ritos da escola o qual marcam a fase final de cada etapa concluída, deixou de fazer parte da história de vida de Maria Elena.

3.3.3 Processos Formativos: para além do Curso Normal ...

¹⁷ Essa fase de “desinvestimento” será aprofundada futuramente nesse capítulo, partindo das teorias propostas por Huberman (1992).

Ao se falar em processos formativos, trazem-se aqui os cursos que Maria Elena fizera depois que se tornara professora, aqui resgatados pelo fato de que os processos formativos compreendem também outros cursos além do Curso Normal. Os processos formativos se perpetuam também através de atualização constante nas experiências profissionais. Nesse sentido, os processos formativos vão além da formação que tivera no Curso Normal. Durante sua trajetória docente, Maria Elena realizou também curso de formação continuada, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos sobre a alfabetização.

(...) Fiz um cursinho de alfabetização no Bilac, fiquei um ano e meio fazendo esse cursinho, foi onde busquei mais bases para trabalhar com as crianças. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

(...) eu fiz aquele cursinho que tinha no Bilac, também de alfabetização, então tudo aí foi me levando a, cada vez mais, buscar a 1ª série, alfabetização. O cursinho era um cursinho que tinha de formação de professores pra alfabetização, durava um ano e meio. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Depois eu fiz um cursinho no Centenário, um cursinho de alfabetização com estágio, pra me aprofundar mais, porque eu não tinha faculdade e esses cursinhos eu fazia a noite e depois o estágio eu fiz a tarde, pedi licença na escola do município e fui fazendo. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

Aos 21 anos, Maria Elena começa a trabalhar numa turma de 1ª série numa escola do Município de Santa Maria/ RS. Nesse meio tempo, começou a fazer um curso de formação de professores, realizado na Instituição Estadual de Educação Olavo Bilac, tendo a duração de um ano e meio. Esse curso, além de aprofundar seus conhecimentos, contribuiu também no gosto de trabalhar com crianças em fase de alfabetização. Durante sua trajetória docente, Maria Elena também realizou outro curso de formação de professores voltado à alfabetização, no Colégio Centenário. Como não havia feito faculdade, esses cursos contribuíram nos seus processos de formação e na apropriação de novos conhecimentos. Para Moreira (2002, p.55)

Seja como for, a formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto às discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola.

Para o referido autor, a formação continuada, seja ela sob forma de cursos, de seminários, palestras, entre outros, tem o objetivo de contribuir nas mudanças das práticas

educativas, mas, para isso, ela não deve servir de acúmulo de conhecimentos e técnicas, como vem acontecendo em muitas dessas formações permanentes que se encontram numa realidade distante da escola, existindo apenas como “pacotes comerciais” com “fins lucrativos”. A formação continuada só vem a contribuir com as mudanças das práticas pedagógicas se tiver a intenção de proporcionar a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas. Para Moreira (2002, p. 53), se estiver “voltada para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua.” Quanto a isso, Maria Elena além de buscar os conhecimentos para sua área, demonstra ser uma professora reflexiva e preocupada com suas práticas. Conforme relata, “*eu procuro nem guardar meus cadernos, para sempre renovar*”. A busca pela qualidade nos seus processos de ensino-aprendizagem será visível no decorrer do seu ciclo de vida pessoal e profissional.

3.4 Ciclo de Vida pessoal e profissional: o professor e sua prática

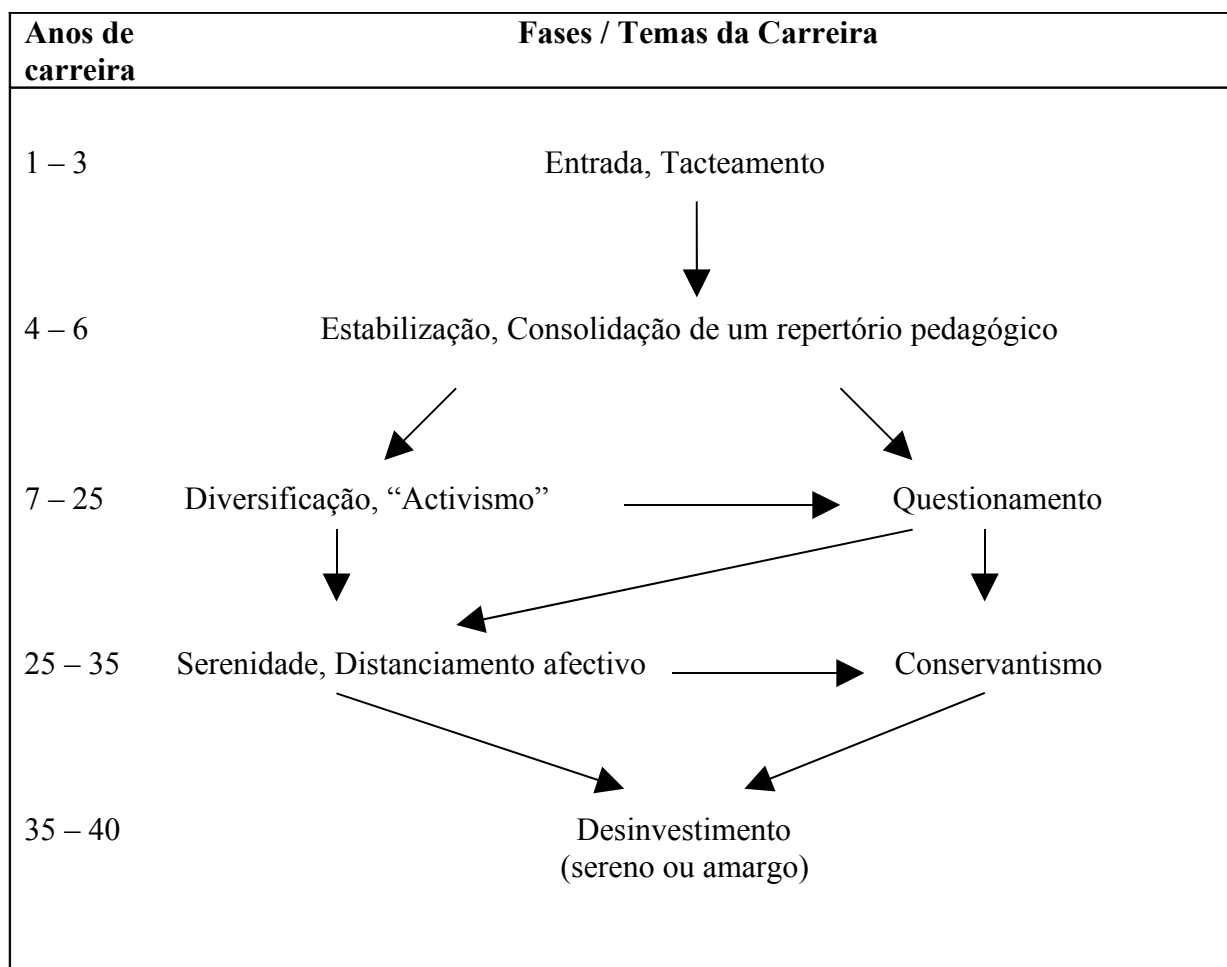
Pesquisar o ciclo de vida profissional de uma professora alfabetizadora surge da necessidade de compreender sua vida nas diferentes etapas da carreira, considerando as influências pessoais e profissionais na profissão docente. Nesta pesquisa, utilizam-se como aporte teórico os estudos propostos por Huberman (1992), levando em consideração os diferentes contextos¹⁸ de tais estudos. Recorre-se também a outros autores que, em suas pesquisas, buscam compreender os ciclos de vida dos professores, tais como: Antunes (2001), Bolívar (2002) e Abrahão (2002), sendo oportuno destacar que esses autores também referenciam as teorias de Huberman (1992) em suas reflexões. Pela relevância da teoria do autor, e pelo interesse no estudo do ciclo de vida profissional do professor, que se procura fazer uma aproximação à trajetória de vida da interlocutora. Contudo, torna-se importante destacar, conforme Antunes (2001, p.18)

A pesquisa realizada por esse autor aponta para a existência de ciclos que ocorrem em carreiras de pessoas diferentes dentro de uma mesma profissão, como também nas carreiras de pessoas que atuam em profissões diferentes. Mas ele alerta para o fato de que as seqüências dentro de um ciclo de vida profissional podem não ser vividas sempre na mesma ordem e que nem todas as pessoas de uma mesma profissão vivenciam todas as seqüências.

¹⁸ Os estudos realizados por Huberman (1992) investigam a História de Vida de professores do Ensino Secundário Suíço. Esta pesquisa utiliza a fundamentação do referido autor, mas é realizada com uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização) no contexto brasileiro.

Dessa forma, pelo fato da interlocutora ter 35 anos de carreira docente, sendo que 30 anos atuando como professora alfabetizadora, esta, vem contemplar quase todas as etapas do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1992), mas as características de cada etapa, ora podem ser aproximadas, ora podem ser menos presentes ou até inexistentes. Como aponta Huberman (1992, p.37), “Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que tal seqüência se reporta a um grande número, por vezes mesmo a maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca a totalidade dessa população”. Por isso, tem-se a preocupação de enfatizar que, na empiria do trabalho, resultados diversos poderão ser encontrados, até mesmo diferentes dos utilizados como aporte teórico.

Partindo das considerações acima apresento o quadro a seguir:



Fonte: HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Porto: Porto, 2002. (p.47).

O ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1992) apresentado no quadro acima vem com o intuito de apresentar as diferentes fases da carreira docente, sendo significativo destacar que o ciclo de vida da interlocutora dessa pesquisa foi investigado a partir da realidade e das informações produzidas a partir do seu relato autobiográfico e das entrevistas semi-estruturas que contribuíram no sentido de aprofundar pontos relevantes da sua história de vida pessoal e profissional.

3.4.1 A Entrada na Carreira...

Os estudos de Huberman (1992) fazem referências aos “anos da carreira” docente, que são denominados como “fases/tema da carreira”. Segundo o autor, de um a três anos de carreira, tem-se a fase denominada como “Entrada, Tacteamto”, que se refere aos primeiros anos de ensino, os primeiros anos da profissão.

Maria Elena iniciou sua carreira em abril de 1972. Aos 20 anos de idade começou a exercer sua profissão com uma turma de 4ª série dos Anos Iniciais do Ensino de 1º Grau, numa escola do Município de Santa Maria/RS. Sua intenção era trabalhar com a 3ª série dos Anos Iniciais, que dissera ser sua turma preferida, mas como na escola havia apenas quatro séries com uma turma de cada, e com professores já atuando nas devidas séries não foi possível a troca de turma, então permaneceu com a 4ª série até o final do mesmo ano. No ano seguinte, trocou de turma com uma professora de 1ª série e, com 21 anos, realizou sua primeira experiência como professora alfabetizadora.

Eu comecei em 72, eu saí do estágio e fiquei meio ano parada, sem trabalhar, porque não tinha vaga pra começar nas escolas. Quando eu comecei, comecei lá perto do Lar das Vovozinhas, era uma escolinha bem pequenininha, tinha uma diretoria, duas salas de aula e quatro turmas, uma de 1ª, uma de 2ª, uma de 3ª e uma 4ª série. Eu comecei com uma 4ª série, com bastante alunos, só que eu não estava gostando da 4ª série, eu achava eles muito grandes, eu gostaria de trabalhar mais com crianças pequenas, então conversei com a diretora que eu gostaria de trabalhar com uma 3ª série, só que não tinha vaga na 3ª série. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

A escola tinha de 1ª a 4ª série, uma turma de cada, fiquei até o final do ano com a 4ª série e a outra professora que era de 1ª série também não gostava muito de 1ª série, então, quando chegou ao final do ano, no próximo ano nós trocamos, eu comecei na 1ª série sem ter experiência porque o meu sonho era trabalhar numa 3ª série. Comecei a trabalhar com a 1ª série e fui aprendendo junto com as crianças e fui tomando gosto, foi onde eu passei a gostar de alfabetização. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Ao recordar Maria Elena relata seus primeiros anos de carreira, além de comentar a série que iniciou a docência, recorda o lugar e a escola que trabalhara. Uma escola longe de sua casa, onde tinha que ir de ônibus recorda ainda em demais relatos que a estrada não era asfaltada e quando chovia tinha uma baixada que não era canalizada e, muitas vezes, tivera que passar com água na altura do joelho. A escola era pequena onde as turmas eram divididas em duas salas de aula, uma ficava a 1ª e 2ª série e na outra sala ficava a 3ª e 4ª série. Os banheiros eram duas casinhas no pátio da escola.

No segundo ano, Maria Elena foi professora da 1ª série, e mesmo não sendo a série que almejava, começou a aprender junto com as crianças e gostar de ser professora alfabetizadora. Inicialmente, enfrentando o medo, mas depois conquistando um espaço que

ainda era novo em sua trajetória. Conforme relata *“eu tinha medo de trabalhar com a 1ª série, só que no decorrer do trabalho fui me apaixonando”*. Conforme Dias (2002, p.173)

(...) sentimentos presentes sobretudo nos primeiros anos da carreira. O medo, a insegurança, a ansiedade e as angústias acompanham o contexto da alfabetização, atingindo não só as professoras, mas também os alunos. Isso porque, como já foi dito em outro momento deste estudo, apesar das evoluções teóricas e práticas, o sucesso das crianças em fase de alfabetização continua a ser o grande desafio da escola.

A alfabetização sempre foi um grande desafio na história da educação atribuindo uma grande responsabilidade às professoras alfabetizadoras, principalmente encontrando-se em fase inicial da carreira. Contudo, apesar do medo e insegurança, Maria Elena conseguiu superá-los, apaixonando-se pela alfabetização.

No terceiro ano de carreira, a diretora da escola indicou, Maria Elena, na Secretaria de Educação, para ser diretora da escola, onde permaneceu na direção por três anos e meio. Conforme relata, foram momentos de muitas conquistas e satisfação.

Um ano eu fiquei com a 4ª série no ano seguinte eu fiquei com a 1ª série, alfabetizando, e depois eu já comecei a trabalhar na Direção. Era uma Vila, a Vila estava em formação e quando eu assumi a Direção eu me senti como se eu fosse a prefeita (Demonstrou um sorriso e satisfação) porque tudo que faltava na Vila eles vinham pedir à diretora, então assim, não tinha água encanada, não tinha calçamento, não tinha luz na Vila, então tudo eles vinham ali conversar com a diretora para diretora conseguir. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Ao tornar-se diretora, começou assumir também outros papéis na comunidade, como a “Vila” estava em formação, a diretora era como se fosse a fonte onde se buscava a solução para as necessidades que se apresentava na localidade. Maria Elena, sentia-se muito bem assumindo a Direção da escola e colaborando com a comunidade.

Os três anos de carreira foram marcados por vários fatores que fizeram parte de sua trajetória pessoal e profissional. Conforme as contribuições de Huberman (1992), essa fase pode ser entendida sob dois aspectos, o da “sobrevivência” e o da “descoberta”. A fase é dita de sobrevivência porque constitui um momento de dúvidas e incertezas, com preocupações de conseguir sobreviver em meio a tantas mudanças, com exigências, agora não mais como aluno, mas como professor. No entanto, para Huberman (1992, p.39),

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro.

Para o autor, o entusiasmo inicial, a aproximação com a realidade da escola e dos alunos e a responsabilidade de ensinar faz com que o professor consiga superar as dificuldades encontradas no início da carreira.

(...) sem experiência nenhuma, eu fui aprendendo junto com as crianças. Eu era bastante insegura para trabalhar com a 1ª série (...) porque eu tinha 21 anos. Eu também não tinha muito conhecimento, eu fui aprendendo com eles, fui conseguindo e fui me apaixonando pela 1ª série, onde fui buscando mais conhecimentos. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

Maria Elena refere-se à sua fase de sobrevivência, quando a insegurança frente ao novo esteve presente. Mas, como destaca Huberman (1992), houve também o “aspecto da descoberta”, em que a professora compartilhou as vivências com seus alunos na busca do conhecimento, possibilitando a superação das dificuldades iniciais. Os obstáculos dessa trajetória inicial contribuíram positivamente para o gosto de ser professora alfabetizadora.

Antunes (2001, p.20) diz que “estes fatores, aliados ao desejo de ensinar, auxiliam o professor a vencer inúmeros obstáculos do início da carreira”. Aqueles que não conseguem superar as dificuldades encontradas nessa fase acabam abandonando a profissão. Esse período inicial pode, ainda, ter uma grande influência sobre os demais anos na carreira. Conforme Nóvoa (2001, p.14), “é ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira”. É nesse período de “exploração” da profissão que as escolhas e os diferentes papéis vão sendo explorados dentro da instituição. Porém, nessa fase, é comum os professores serem limitados pela própria instituição, onde a exploração se restringe a poucas turmas, a poucos papéis além dos estabelecidos, até ser provado um comprometimento definitivo dentro da profissão. Porém, Maria Elena conseguiu vivenciar diferentes papéis dentro da escola que trabalhara, contribuindo no seu crescimento tanto pessoal quanto profissional.

3.4.2 A fase de Estabilização...

A segunda fase destacada por Huberman (1992) denomina-se como de “Estabilização”, situada entre quatro e seis anos de profissão. Como Maria Elena atuou três anos e meio como diretora da escola municipal na qual começara a docência, nessa fase, entre quatro e seis anos de carreira, permaneceu sendo diretora até a metade do sexto ano, quando deixara o cargo para trabalhar na supervisão do MOBRAL. Mas carrega nas suas lembranças os bons tempos que trabalhara na direção da escola e a saudade das amizades que conquistara nesse tempo.

(...) quando eu saí de lá eu consegui deixar os fios encaminhados para luz. Nós não tínhamos mimeógrafo naquela época, eu consegui adquirir o mimeógrafo, uma máquina de escrever, consegui já deixar o prédio dos banheiros, dois banheiros um masculino e um feminino, encaminhados, e criei muitas amizades, quando eu vinha embora eu ganhava mandioca, ganhava abóbora, ganhava as vezes verduras que as pessoas plantavam junto de suas casas. Eu fiz muitas amizades inclusive ganhei até uma afilhada na Vila, ela se chama Adriana, hoje em dia ela já casou e foi embora pra outra cidade. São lembranças gratificantes mesmo que não se ganhe muito dinheiro, mas pela amizade que a gente faz no decorrer da vida sendo professora. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Maria Elena demonstra-se satisfeita frente às conquistas que teve nessa fase, conseguindo ajudar a comunidade que tanto gostara. Além disso, o carinho que recebera das famílias e as amizades que ali fizera, até mesmo tornando-se madrinha de uma menina da comunidade, permanecem na memória de Maria Elena como lembranças gratificantes que prevalecem na sua vida. Mesmo sendo uma profissão desvalorizada financeiramente, existem outros fatores que se tornam pontos marcantes na trajetória docente. Segundo Dias; Engers (2005, p.510-511) “Ao ouvir o professor, não conhecemos só uma história, mas conhecemos os contextos sociais, históricos e culturais em que esta aconteceu; quer dizer, há uma intersecção entre a sua história pessoal e a história da sociedade que a contextualiza.” A história da sociedade faz parte da história individual de Maria Elena, ao escutá-la conhecemos os contextos sócio-histórico e cultural que fizeram parte da sua história pessoal e profissional.

Nesse meio tempo, enquanto Maria Elena assumia o cargo de diretora, começou a trabalhar também num colégio particular de Santa Maria. Inicialmente como professora substituta, atuando no lugar de uma professora da 1ª série que estava grávida, num período de três meses. Ao vencer o prazo, a escola convidou Maria Elena para permanecer trabalhando

numa outra turma de 1ª série, pois a professora dessa turma havia passado num concurso do estado e havia pedido demissão. Ao recordar a fase que fora contratada relata que,

Quando eu entrei na escola particular a pessoa que me contratou disse assim: - professora, a senhora vai ficar enquanto os pais estiverem gostando da senhora, no momento que houver reclamações dos pais a gente lhe manda embora, seu contrato é assim, enquanto os pais estiverem gostando da senhora. Eu fui me dedicando ao máximo, e pensava assim: - hoje eu quero ser melhor do que ontem, e fui cada vez me apaixonando mais. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

No momento de ser contratada, já especificaram como seria seu contrato, o mesmo seria válido somente até o momento que não houvesse reclamações dos pais. Nesse sentido, Maria Elena relata a dedicação que tivera, buscando melhorar a cada dia, e foi assim que começou a se apaixonar pelo seu trabalho. Permanecendo alfabetizadora nessa escola particular por 25 anos, na qual se aposentou.

Para Huberman (1992), após a fase de dúvidas, descobertas e exploração (aspectos relacionados a fase de entrada na carreira) o professor entra na etapa de “Estabilização”, em que se sente comprometido com a profissão e se define nas suas escolhas.

Eu fui procurando cada vez mais crescer na alfabetização, continuei sempre com alfabetização dos 4 aos 6 anos. O motivo principal de permanecer na primeira série foi o gostar, porque eu fui me apaixonando. Hoje, eles vêm com um maior contato da leitura e da escrita. Quando eu comecei na 1ª série, eles não tinham esse contato, era a gente que fazia essa iniciação e ia vendo o crescimento da criança, então, foi deslumbrante. Foi em 76 que eu comecei mesmo com alfabetização [...], no colégio particular, e não parei mais. Fiquei 25 anos lá no colégio e depois me aposentei e continuei, troquei só de escola. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Na segunda etapa de sua carreira, mesmo gostando de ser diretora, Maria Elena reconhece a consolidação da profissão como alfabetizadora. Conforme Huberman (1992), essa fase caracteriza-se pela estabilização na profissão. Maria Elena define-se como alfabetizadora, enfatizando o fato do gostar, do apaixonar-se pela alfabetização. Para Huberman (1992), a estabilização é encarada como “competência pedagógica”, fase em que o

docente se sente confiante e seguro no seu trabalho, no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Bolívar (2002, p.54) contribui dizendo:

Ao invés de se preocupar com a sobrevivência no novo meio, como sucedia na fase anterior, a pessoa procura agora melhorar seus métodos de ensino e trabalho com os alunos, adquirir independência e alcançar certa maestria no ensino para contar com segurança no cargo. A fase de estabilização supõe a escolha dessa identidade profissional frente a outros modos possíveis de trabalhar/viver. Isso faz com que a pessoa se perceba como um igual dentro do coletivo de docentes.

O professor deixa de preocupar-se com a sobrevivência e volta-se às suas práticas com maior segurança, sentindo-se envolvido e tranqüilo no corpo docente da instituição, com senso de liberdade e independência na profissão. É o que Bolívar (2002) denominou de “autonomia profissional”, quando se imprimem características pessoais no trabalho em sala de aula e há maior naturalidade frente às dificuldades e às diversas situações no ambiente de ensino.

3.4.3 A fase da Diversificação, “Activismo” e Questionamento...

Dos sete aos 25 anos de profissão, Huberman (1992) denomina como sendo a fase da “Diversificação”, “Activismo”, bem como, a fase de “Questionamentos”. Dos sete aos 25 anos, Maria Elena atuou na escola pública como supervisora do MOBREAL, onde realizavam visitas as professoras alfabetizadoras de adultos. Trabalhou na supervisão por três anos, mas como a supervisão era à noite e tinha nenê, saiu da supervisão e retornou a trabalhar como professora alfabetizadora de uma escola municipal de Santa Maria/RS, onde atuou por 15 anos e depois trabalhou com a 2ª série até aposentar-se. Contudo, em meio a essas mudanças ocorridas na trajetória enquanto docente do Ensino Público, Maria Elena, permaneceu atuando dos sete aos 25 anos como professora alfabetizadora do Ensino Privado. Com exceção de um ano que fez a experiência de continuar com seus alunos de 1ª série na 2ª série. Para Maria Elena foi uma experiência válida, mas preferiu retornar à classe de alfabetização. Pois conforme relata, ela se apaixonou pela 1ª série *“é uma energia que me faz assim, a querer trabalhar com as crianças e não largar, porque sei que aquilo é minha vida (...)”*.

Além do relato autobiográfico e da entrevista semi-estruturada, Maria Elena apresenta também as homenagens e os cartões¹⁹ que recebera nessa fase de sua carreira, a qual mostra com muito carinho e emoção as lembranças desse tempo.



FIGURA 1- Homenagem de um aluno da 1ª série – Dezembro de 1982.

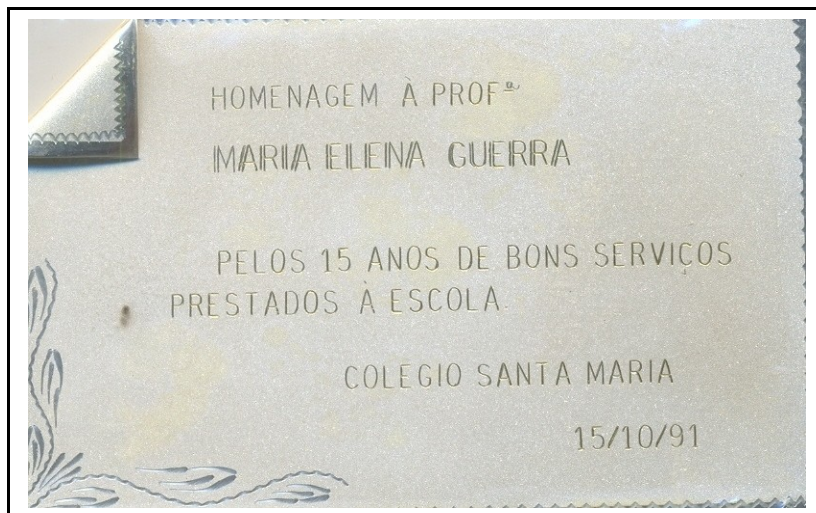


FIGURA 2 - Homenagem do Colégio Santa Maria (Ensino Privado) – Outubro de 1991.

¹⁹ Os nomes dos alunos não serão divulgados.



FIGURA 3 - Cartão de uma aluna da 1ª série – Fevereiro de 1995.

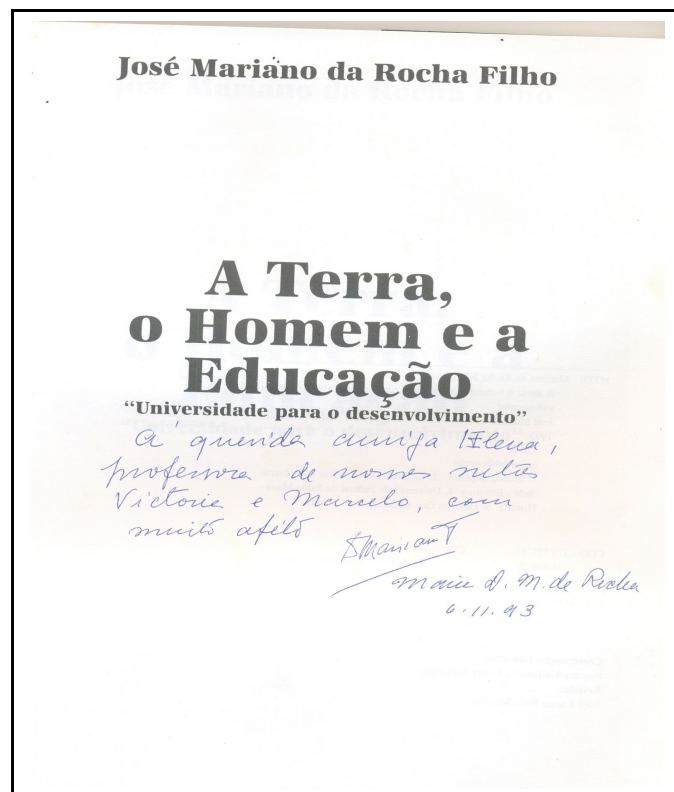


FIGURA 4 - Homenagem recebida do primeiro Reitor da Universidade Federal de Santa Maria – Um livro com dedicatória. – Novembro de 1993. (Maria Elena foi professora alfabetizadora dos netos de José Mariano da Rocha Filho).



FIGURA 5 - Homenagem pelos 20 anos de professora – Colégio Santa Maria (Ensino Privado)
– Outubro de 1996.



FIGURA 6 - Caneta recebida por um de seus alunos da 1ª série - (Ao mostrar essa caneta Maria Elena relata que o aluno antes de presentear-la conversara com sua mãe que aquela era a caneta que mais gostava, mas como amava muito mais a professora, ele iria dar a caneta para a sua professora da 1ª série - Maria Elena).

Ao mostrar essas recordações, Maria Elena expressa muita satisfação e felicidade frente ao carinho que sempre recebera na sua profissão. Essas homenagens foram algumas selecionadas frente a todas as outras que mostrara nos encontros. A alegria e o amor presentes nas suas lembranças são dominantes ao recordar sua História de Vida. Como aponta Bergson (1999, p.200), “há sempre algumas lembranças dominantes, verdadeiros pontos brilhantes em torno dos quais outros foram uma vaga nebulosidade. Esses pontos brilhantes multiplicam-se à medida que se dilata a nossa memória”. Essas lembranças dominantes sobrepõem-se às demais, tornando-se mais nítidas, tomando um significativo espaço nas recordações de Maria Elena.

Para Huberman (1992), essa fase de “Diversificação” (dos sete aos 25 anos de carreira), é definida como um período de buscas e experimentações. Essa fase não corresponde igualmente a todos os docentes. Alguns, segundo Huberman (1992, p.41), “(...) lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa (...)”. Os professores buscam novas idéias, sentem-se mais entusiasmados com as mudanças, diversificando suas práticas educativas e refletindo sobre a melhor maneira de ensinar.

(...) fui passando por diversos métodos: tinha o Método da Abelhinha, o Método Silábico, o Método da Palavração. Depois, eu estudei muitos anos o Construtivismo. Eu estudava junto com a minha coordenadora, eu acho que foi em 80, mais ou menos, que muito estudei com ela. A minha turma fazia experiência com o Construtivismo do Freinet, que é um escritor francês. Estudamos muito esse autor. Eu acho que ficamos uns quatro anos estudando e aplicando a técnica dele com os meus alunos, e o que eu fazia com os meus alunos, nós correspondíamos com uma escola de Cachoeira. Primeiro, nós aplicávamos e depois passávamos para Cachoeira. (...) Depois estudamos bastante as teorias de Paulo Freire. Ao longo dos anos, eu, junto com todos esses estudos, fui criando mais (...). (Maria Elena - Relato autobiográfico).

A trajetória profissional de Maria Elena foi marcada por diversas mudanças, acompanhando a evolução das teorias em sua prática como alfabetizadora. Tais estudos estiveram voltados ao coletivo, e a coordenadora também participou das transformações. Na busca e na diversidade dessas experiências, nas reflexões em meio às mudanças, Maria Elena foi criando e percebendo as melhores possibilidades de ensinar e aprender.

Para Huberman (1992), nessa fase, outros docentes buscam uma promoção profissional, voltando-se a outras atividades na profissão, como direção e coordenação da escola, tarefas realizadas fora da sala de aula. Na maioria dos casos, essa fase de diversificação, com interesses na promoção dentro da profissão, acontece mais intensamente com os homens do que com as mulheres. Como as mulheres não estão somente envolvidas com a rotina da profissão, mas também com atividades familiares, esse interesse pode vir a ser mais tardio do que entre os homens.

Existe, ainda, nessa fase dos sete aos 25 anos, mais precisamente entre o 15º e o 25º ano de carreira, aqueles professores que se deparam com um período de “Questionamento”. Para Huberman (1992, p.42) “a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão (...)”, como aqueles docentes que começam a fazer o “balanço da sua vida profissional”, questionando sua escolha pela docência. Em alguns casos, os questionamentos podem provir direto da fase de estabilização, sem nem mesmo ter passado pela diversificação. Nesse período, torna-se comum os docentes escolherem uma profissão paralela e até desistirem da carreira. Conforme Antunes (2001, p. 22),

Mesmo estando numa fase de diversificação que pressupõe modificação, inovação, criatividade, capacidade de aceitar desafios, segurança e capacidade de liderança na carreira docente, este momento pode ocasionar sentimentos de desequilíbrio, desorientação e insegurança que acabam pondo em jogo o prosseguimento da carreira.

Apesar dessa fase de diversificação e experimentação, alguns docentes podem vivenciar o período de questionamentos, de pôr em questão tudo aquilo que já viveram na docência. Quanto a esse aspecto, Huberman (1992) diz que, para alguns professores, tal desequilíbrio ocorre devido à rotina da vida cotidiana em sala de aula, enquanto que, para outros, o desencanto provém dos fracassos em tentativas de mudança. Cabe ressaltar que, nos estágios da diversificação, as tentativas de inovação dos professores e de mudança de cargos dentro profissão podem aliviar a sensação de rotina, na busca pelo entusiasmo na profissão. A partir da História de Vida de Maria Elena, essa fase de “Questionamentos” não foi mencionada, pois conforme seus relatos as buscas e experimentações tiveram forte presença nesses anos de carreira. Maria Elena confessa que momentos difíceis existiram, mas sempre quis ser professora e desde quando iniciou a trabalhar, seus objetivos e esforços permaneceram voltados a profissão docente. Até recorda uma proposta que recebera de seu

irmão quando tinha 18 anos. Conforme relata na entrevista semi-estruturada: “o meu irmão é aposentado do Banco do Brasil, quando tinha 18 anos, ele queria muito que eu fizesse concurso, inclusive ele me pagava cursinho pra eu fazer o concurso do Banco do Brasil, e eu – não, não é isso que eu quero, eu quero ser professora”. Desde o começo da carreira, Maria Elena já tinha definido sua profissão na qual poucos anos depois já definira sua escolha pela alfabetização em que permanece atuando até os dias atuais.

3.4.4 A fase de Serenidade, Distanciamento “afectivo” e Conservadorismo...

Outra fase apontada por Huberman (1992) corresponde ao período entre os 25 e os 35 anos de profissão docente, fase essa caracterizada como de “Serenidade, Distanciamento afectivo”, assim como também simultaneamente a essa etapa pode haver a fase do “Conservadorismo”. Entre os 25 anos e 35 anos de carreira, Maria Elena permanece atuando na docência. Em julho de 1997, com 25 anos trabalhando no Ensino Público de Santa Maria/RS, se aposenta e começa a trabalhar nas classes de alfabetização em outra escola do Ensino Privado de Santa Maria/RS, Colégio Nossa Senhora de Fátima, onde permanece atuando até julho de 2000. Simultâneo a esse tempo permanecera ainda trabalhando como alfabetizadora do Ensino Privado de Santa Maria/RS, a mesma escola que iniciou em 1976, onde permaneceu atuando até agosto de 2001 quando se aposenta novamente, mas dessa vez como professora alfabetizadora do Ensino Privado. Também foram boas as lembranças desse tempo. Até mesmo comentou um fato que a deixara muito feliz, por ser uma professora preferida por muitos pais.

Era difícil conseguir vaga lá no colégio, os pais iam de madrugada e daí pediam que quieram eu como professora. Até teve um fato que uma mãe que tinha 4 filhos e os 3 primeiros filhos dela foram meus alunos, excelentes os alunos, foram super bem durante a 1ª série e depois no restante da vida escolar foram sempre bem, e o último menino dela não conseguiu vaga comigo, ficou com outra professora, daí durante todo tempo que ela me encontrava lá no colégio, por causalidade o menino não teve uma boa alfabetização, ela sempre dizia: - tenho certeza de que se fosse contigo teria sido bem alfabetizado, e eu digo talvez nem fosse isso, mas ela atribui a esse fato. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

Além desse fato, muitos elogios recebera na sua trajetória docente, os quais foram significativos no investimento de sua identidade enquanto professora alfabetizadora. Para

Dias (2002, p.187) “A identidade das alfabetizadoras vai sendo alimentada, nesse sentido, pelo reconhecimento social de alunos, pais, de outros professores e por elas mesmas, quando investem nessa identidade.” Maria Elena também apresenta mais algumas recordações que guarda com muito carinho desse tempo.

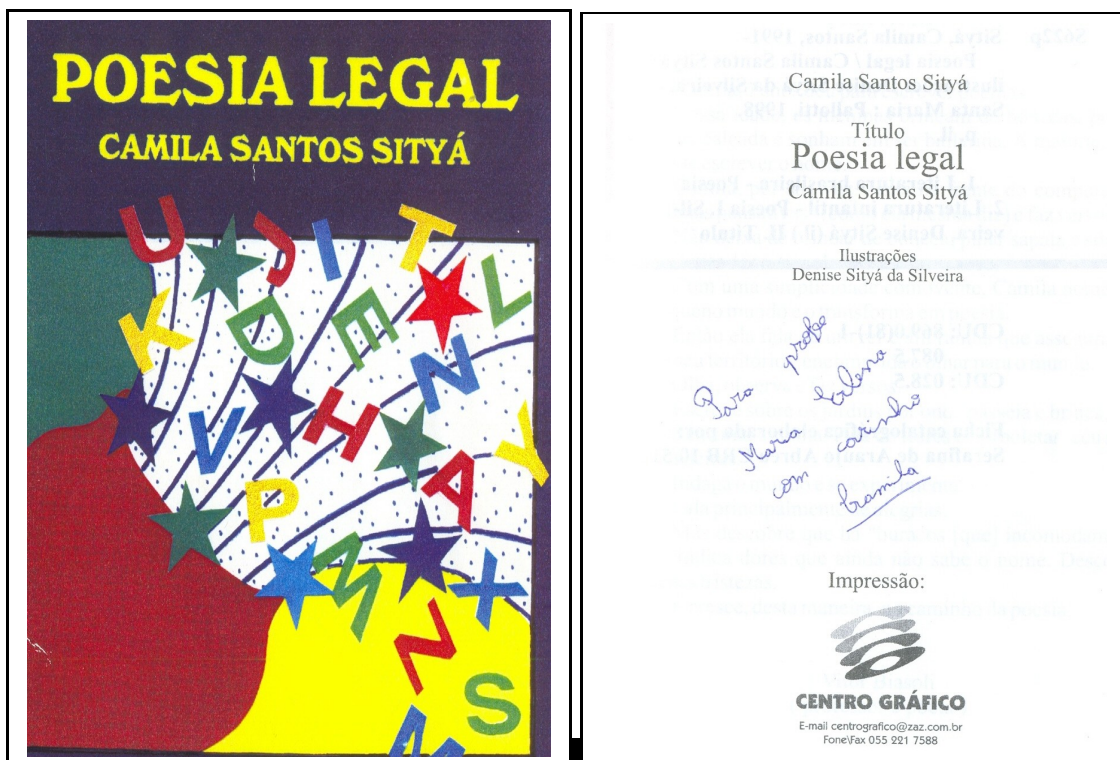


FIGURA 7 - Livro de poesia publicado por uma aluna que Maria Elena alfabetizou. Ano de 1997. (Maria Elena relata que sua aluna escrevia poesias muito bem, então incentivou para que ela conversasse com seus pais para publicar um livro de poesia).

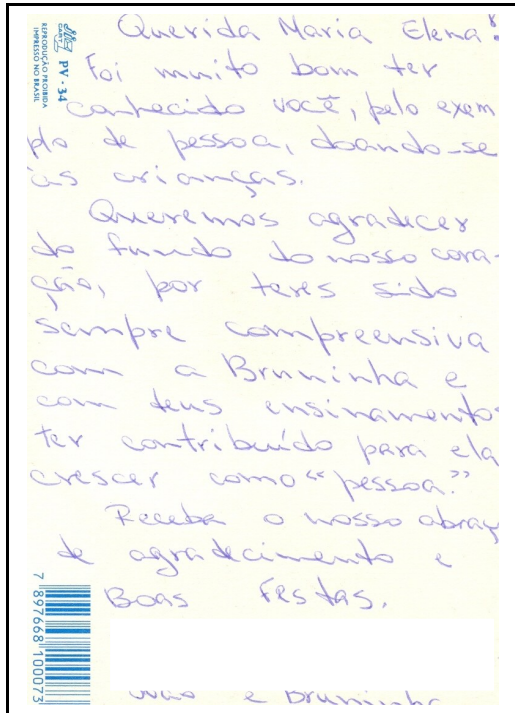


FIGURA 8 - Cartão recebido da família de um dos alunos que Maria Elena alfabetizou.

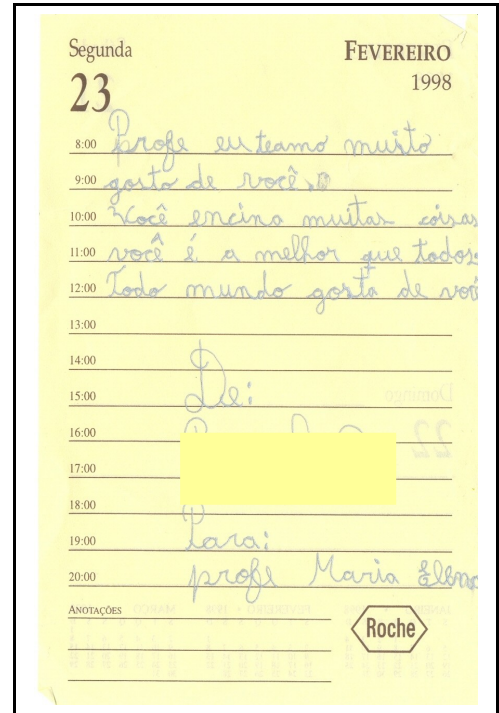


FIGURA 9 - Bilhete de um dos alunos de Maria Elena - Ano de 1998.

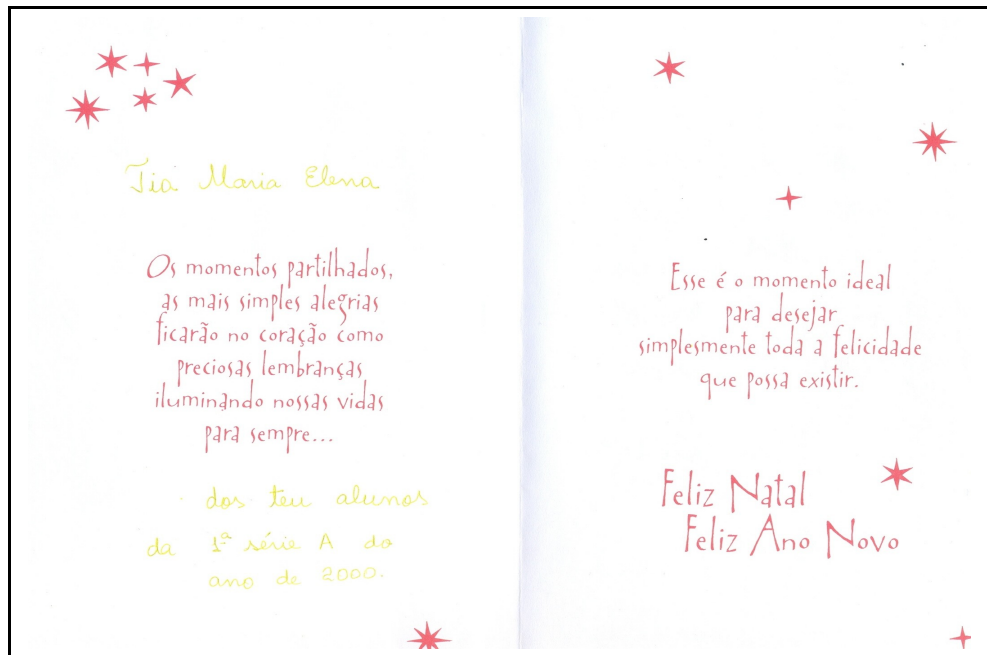


FIGURA 10 - Cartão recebido dos alunos da 1ª série – Colégio Santa Maria. Dezembro de 2000.

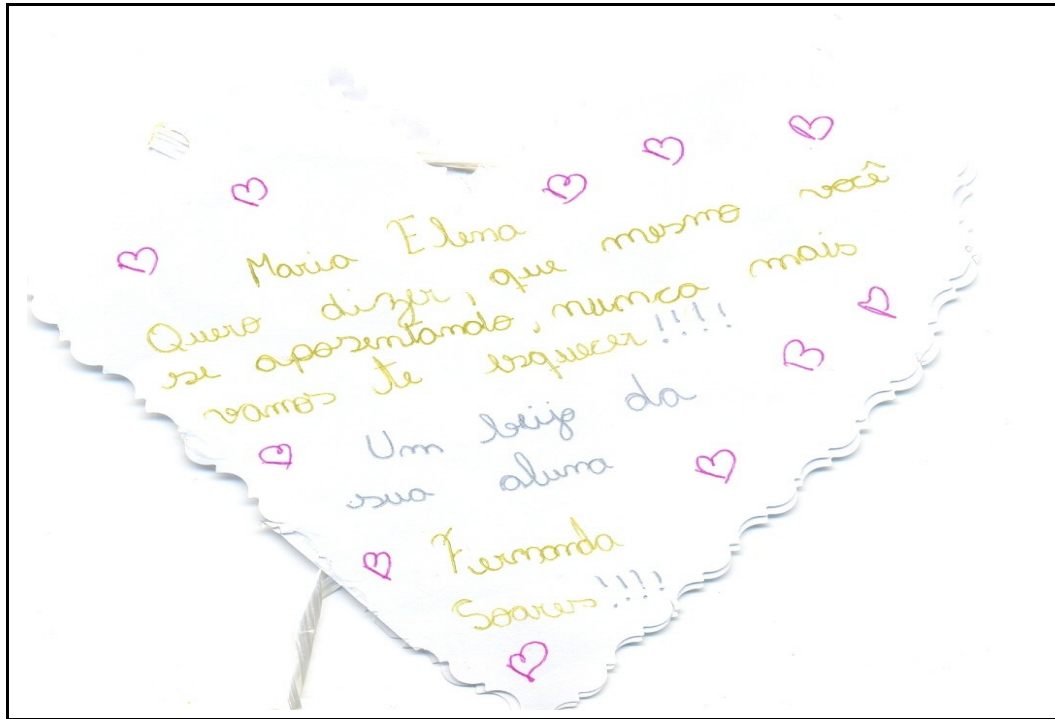


FIGURA 11 - Cartão de despedida - Aluna da 1ª série – 2001.

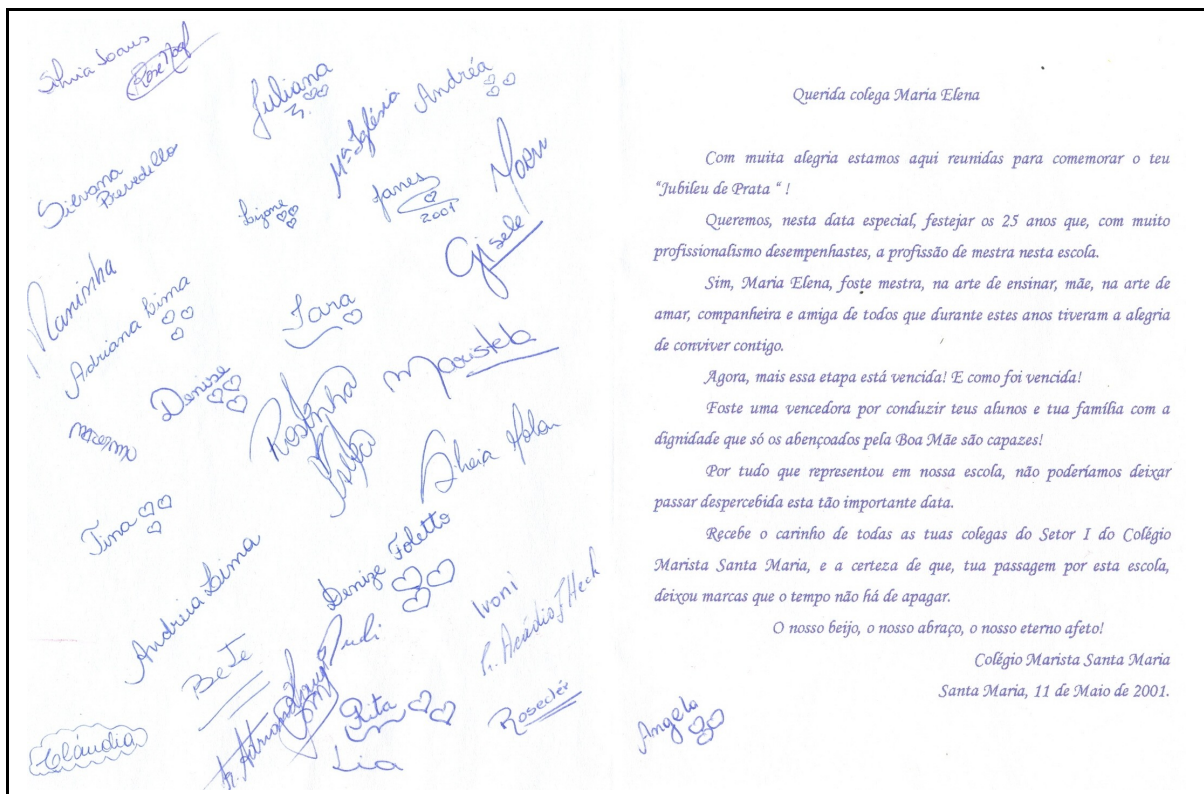


FIGURA 12 - Homenagem das colegas do Colégio Marista Santa Maria. 2001 (Ano que Maria Elena se aposentou no Ensino Privado).



FIGURA 13 - Homenagem pelos 25 anos de professora (Colégio Marista Santa Maria) – Agosto de 2001.



FIGURA 14 - Homenagem do Colégio Marista Santa Maria – Medalha de ouro – 2001 (Ano que se aposentou).



FIGURA 15 - Homenagem de um dos seus ex-alunos que alfabetizou no Colégio Marista Santa Maria. (Divulgado no Jornal Diário de Santa Maria – Junho de 2003, p.07)

No ano de 2001, Maria Elena se aposenta no Ensino Privado, mas no ano de 2003, retorna a trabalhar nas classes de alfabetização em outra escola do Ensino Privado de Santa Maria, Colégio Coração de Maria, na qual permanece atuando até os dias atuais. Contudo, os anos que permanecera afastada das turmas de alfabetização, Maria Elena não conseguiu deixar de continuar alfabetizando, atuando como professora particular na sua casa.

Quando parei de trabalhar continuei dando aula particular, eu tinha muitos alunos, às vezes eu tinha que recusar, não conseguia atender tantos alunos, eu ficava quase toda a manhã e quase toda a tarde dando aula particular, depois quando eu voltei a trabalhar eu fiquei com uns dois, três alunos e comecei a largar, porque não dava mais tempo (...). (Maria Elena – Relato autobiográfico)

A procura por suas aulas foi bastante, que até mesmo teve momentos em que foi preciso recusar, principalmente quando retornou a atuar como professora alfabetizadora do Colégio Coração de Maria, da Rede Privada de Ensino de Santa Maria/RS.

Retomando as idéias de Huberman (1992), os professores, nessa fase (entre os 25 e 35 anos de carreira), sentem-se mais serenos, menos preocupados, já começando a pensar no desinvestimento da profissão. Com base nos estudos de Huberman (1992), Abrahão (2002, p. 12) diz que, nessa fase de serenidade,

(...) O professor encara a tarefa docente desde uma perspectiva de que ele é capaz de prever o que pode acontecer durante qualquer atividade e, portanto, desenvolver *a priori* estratégias adequadas de atuação, bem como não mais teme uma possível avaliação negativa do seu trabalho, fruto de maior segurança no desempenho da atividade profissional.

Os professores tornam-se mais seguros quanto às suas práticas e mais tranquilos quanto aos acontecimentos do cotidiano escolar. Essa segurança frente à profissão vem a ser consequência da experiência dos anos de carreira.

Para Huberman (1992), é comum que nessa fase haja certo distanciamento afetivo, quando alguns docentes se encontram menos afetivos com seus alunos. Isso se justifica pela diferença de idade num contexto de gerações com costumes diferentes. Contudo, apesar da professora Maria Elena encontrar-se nessa fase, ela não vê a diferença de idade entre professora e aluno como uma dificuldade de relacionamento, conforme podemos perceber no seu relato. Maria Elena sente-se ainda motivada em sua profissão, não sendo possível perceber esse distanciamento afetivo²⁰:

(...) a minha coordenadora de agora diz assim: “Professora, eu te vejo como se tu estivesse iniciando, como se fosse o teu primeiro dia de aula como professora. A tua disposição, a tua vontade de trabalhar com as crianças são iguais às de uma professora que está iniciando, de uma jovem”. Porque eu realmente me dedico de corpo e alma com os meus alunos (...). Eu tenho entusiasmo ainda naquilo que eu faço. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

²⁰ Conforme os estudos de Abrahão (2002, p.19), nas histórias de vida de “doze destacados professores rio-grandenses”, também não se observa o distanciamento afetivo como o destacado em Huberman – “(...) mas se observa, sim, que a uma fase de questionamentos se segue uma fase de diversificação e de serenidade (professor reflexivo-transformativo)”.

Maria Elena demonstra, a partir do comentário de sua coordenadora, como a percebem no colégio onde atualmente trabalha e acrescenta que ainda se sente motivada, entusiasmada com a sua profissão, permanecendo dedicada àquilo que faz, àquilo que gosta de fazer. Não é possível perceber um distanciamento afetivo, mas sim serenidade na fase em que a professora se encontra atualmente.

Também se tornou visível, nas expressões de Maria Elena no momento em que falava de sua profissão, a empolgação em estar alfabetizando e o quanto ela se sente bem com o carinho que seus alunos lhe dedicam. Retomam-se aqui as palavras de Dias (2006, p. 95): “Esta escrita carrega emoções evocadas pelas lembranças das histórias, contadas não somente por meio de palavras, mas também de gestos, olhares, mudanças no tom de voz e pensamentos prolongados entre um dizer e outro”. A cada encontro, muitas emoções recheavam as palavras da história de vida de Maria Elena.

Simultaneamente a essa fase de “Serenidade, Distanciamento/afetivo”, Huberman (1992) destaca a etapa do “Conservantismo e lamentações”, situada mais ou menos entre os 50 e 60 anos de idade. Nesse período, os docentes apresentam-se mais resistentes às mudanças, mais conservadores. Também é comum nessa fase encontrar reclamações e descontentamento entre os professores. Para Huberman (1992, p.45), “um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara), dos seus colegas mais jovens(...)”. A rigidez e as lamentações são características paralelas à serenidade e ao distanciamento afetivo desse período da carreira docente. Relatos descontentes são comuns e fazem parte da realidade da maioria dos docentes. No entanto, para alguns, as lamentações diluem-se nas vivências boas que tiveram durante todos os anos de profissão.

(...) hoje, com 55 anos, com 35 anos de trabalho, eu nunca me arrependi. Eu me sinto realizada e plenamente satisfeita, embora a gente saiba que o salário da gente não é compensador. Mas aquelas alegrias que eu tive durante todos os anos que eu trabalho superam todas as dificuldades. É o entusiasmo que eu tenho de ser professora, que é a minha vocação, é o meu trabalho, a minha vida é ser professora. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

Com 35 anos na docência, a professora Maria Elena ainda se apresenta estimulada para continuar alfabetizando, mesmo dando-se conta da realidade salarial que envolve o

professor atualmente. Para ela, a escolha de ser professora fez com que se sentisse realizada durante toda a sua vida pessoal e profissional, e as dificuldades foram e são superadas a partir das alegrias que encontra na sua profissão, na sua vida. O carinho que recebe e tem pelos seus alunos vem a ser uma motivação na sua carreira docente.

O que mais me motiva é o carinho que as crianças têm pela gente porque, às vezes, até eles costumam chamar a gente de mãe, às vezes vó (Expressou um sorriso de emoção), às vezes chamam a gente de pai, eles se apegam muito e a gente passa a ser quase uma mãe para eles, eles contam coisas que tu nem imagina. Eu lembro que uma vez um aluno começou a apresentar certas atitudes diferentes na sala de aula e daí eu chamei a mãe para conversar, eu disse: - mãe ta acontecendo alguma coisa porque ele não era assim e agora ele está agindo dessa forma, e a mãe falou – capaz Maria Elena não acredito que consegui notar, nós estamos em processo de separação e eu não tinha te falado, ele está sabendo e está sendo muito difícil. A gente começa a conhecer a criança, a gente sente quando eles não estão bem. É um carinho muito grande que se tem por eles e eles têm também pela gente. (Maria Elena - Entrevista semi-estruturada)

Maria Elena sente-se motivada frente a essa ligação amorosa que tem com seus alunos. Além disso, dá atenção a cada um de seus alunos, percebendo suas mudanças de atitudes e assumindo sua responsabilidade pela formação de cada um deles. Conforme Maturana; Rezepka (2000, p.21) “O respeito pelo outro, ou a conduta amorosa para com ele ou ela ocorre só se for visto e aceito”. Perceber e procurar entender os motivos de certas mudanças que os alunos vêm apresentar durante o tempo que passa na escola, também vem a ser uma questão de respeitar o outro nas suas individualidades, pois cada um possui distintas histórias de vida. Nesse sentido, Maria Elena está sempre atenta a cada um de seus alunos, numa relação de respeito e amorosidade. Além disso, o entusiasmo, o comprometimento e a reflexão também são fatores presentes nas práticas de Maria Elena. Conforme relata abaixo,

eu realmente me dedico de corpo e alma aos meus alunos, (...). Eu tenho entusiasmo ainda naquilo que eu faço, eu procuro educar eles pelo exemplo, claro que sei que às vezes eu falho, que muitas coisas eu digo: - eu poderia ter feito de outra maneira, eu poderia ter me dedicado mais, mas eu sempre, sempre procuro fazer o melhor que eu posso, educando pelo exemplo, pois eu penso assim que se eu fizer coisas erradas na frente deles, eles vão copiar então eu procuro

sempre fazer o melhor e educar pelo exemplo. (Maria Elena – Relato Autobiográfico)

Maria Elena procura sempre dar o melhor de si em seu trabalho, deixa transparecer no seu relato a professora reflexiva que é. Percebendo suas falhas, refletindo-as e procurando sempre dar qualidade às suas ações enquanto educadora. Nesse sentido Schön (1995) contribui para que o professor, ao refletir sua ação educativa, repense sua prática, mudando suas estratégias de ensino quando esta for necessária. Contudo, para que isso aconteça, é fundamental que o professor permita-se uma auto-avaliação. Para Schön (2000, p.3)

A reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressuposto do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou a essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

E a partir da “ação-reflexão-ação” que muitas questões serão repensadas e avaliadas para que assim possam ser reestruturadas. Nesse sentido, o professor deve ser flexível frente à sua auto-avaliação, pois, a partir desse momento, deverá estar disposto a assumir seus erros, bem como buscar alternativas para superá-los. Maria Elena busca sempre dedicar-se nas suas ações, principalmente por acreditar numa educação pelo exemplo, que seus esforços vão ao encontro de uma prática de qualidade, procurando sempre atuar da melhor maneira possível para que seus alunos tenham bons exemplos para seguirem. Conforme Leão (2004, p.93) “Aprende-se muito com os(as) professores(as), porém muito mais do que conhecimentos, os professores transmitem seus exemplos, através de suas atitudes em relação à profissão e em relação a vida”. Muitos dos exemplos permanecerão na memória para toda a vida, poderão ser marcas que revivem na memória que poderão vir a fazer parte de muitas histórias de vida.

Para Maria Elena, o sentimento que possui em relação à sua trajetória pessoal e profissional é de realização, por fazer aquilo que gosta, para ela ser alfabetizadora aconteceu quase que por um acaso, por querer inicialmente ser professora de uma 3ª série, mas pelo fato de atuar numa 1ª série, começou a apaixonar-se e identificar-se com a alfabetização. Conforme relata:

Depois que eu comecei na 1ª série, na alfabetização, me apaixonei, então é isso que eu gosto, isso que eu sei fazer e eu sou plenamente realizada com a minha profissão, embora financeiramente a gente sabe que não é bem recompensada, mas só o carinho das crianças, a

amizade que a gente cria com os pais, aquele processo que tem das crianças depois de adultos passarem pela gente e dizer: - Lembra professora tu foi minha professora na 1ª série, como eu gosto de ti, como eu lembro de ti, você foi uma boa professora, ou as vezes me apresentando até os filhinhos deles, - Tomara que você seja professora do meu filhinho. Tu encontra, tu nem reconhece mais as crianças porque eles eram pequenininhos, eles mudaram. – Prof. tu foi minha professora na 1ª série, daí dizem o nome deles. No momento que eles dizem eu lembro, então tem aquele abraço carinhoso, isso vale mais do que qualquer dinheiro, porque não adianta a gente ganhar muito bem, mas não ser bem recompensado, não ter aquele carinho, não sentir satisfação naquilo que a gente faz. (Maria Elena – Entrevista semi-estruturada)

O carinho, o reconhecimento, são recompensas insubstituíveis na História de Vida de Maria Elena, a satisfação de fazer parte da trajetória de vida de tantos alunos, que mesmo com o passar dos anos a reconhecem e permanecem admirando-a faz com que sua história seja carregada de emoções e lembranças de muitas alegrias na sua vida pessoal e profissional. Para Maria Elena, isso não tem dinheiro que pague. Com muita felicidade apresenta mais algumas recordações de seus alunos.

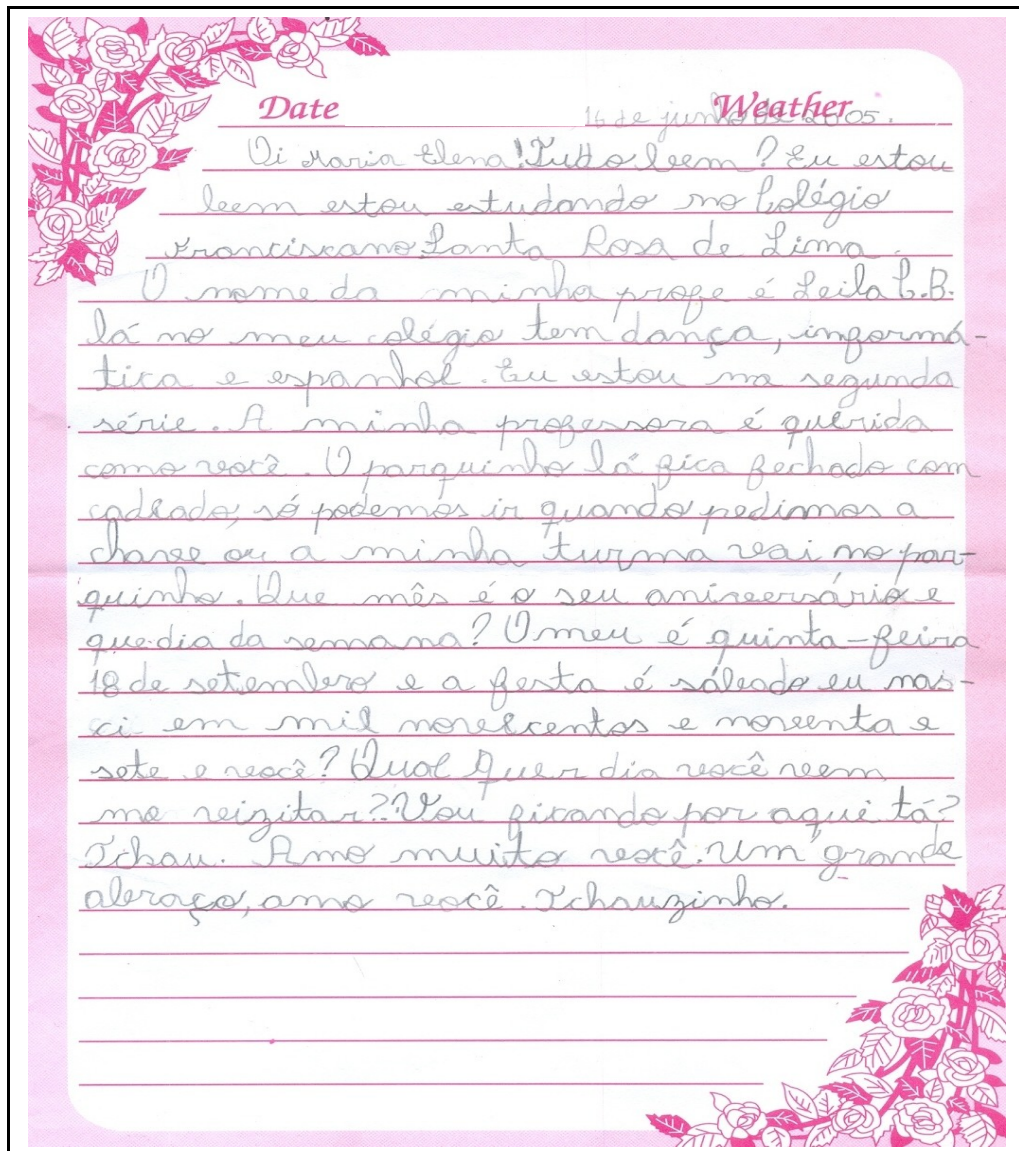


FIGURA 16 - Maria Elena mostra uma carta que recebeu de uma ex-aluna que alfabetizara. Junho de 2005.



FIGURA 17 - Cartão de uma aluna da 1ª série.

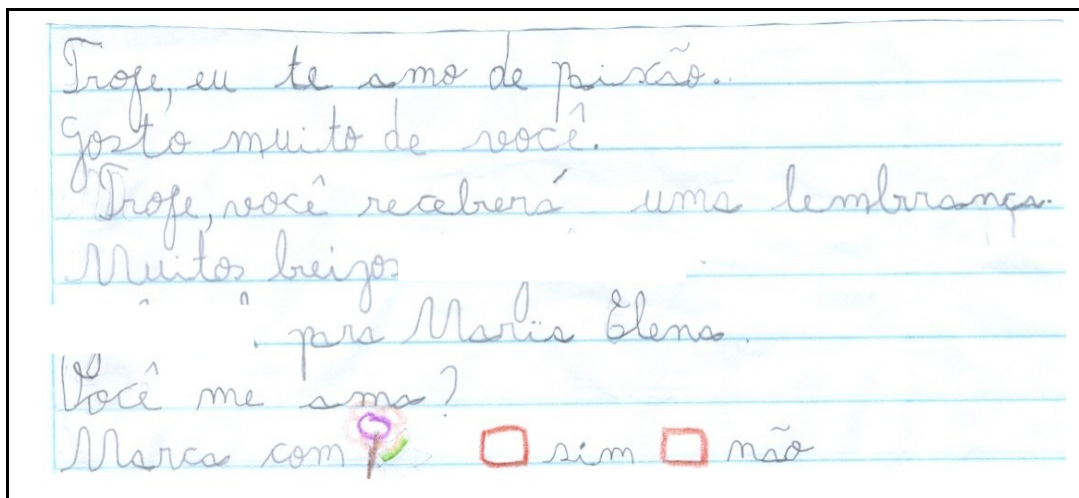


FIGURA 18 - Bilhete de um aluno da 1ª série.

Ao rever suas recordações, Maria Elena salienta o quanto é bom fazer aquilo que gosta, pois, ao mesmo tempo em que é amorosa com seus alunos, recebe de volta muito amor de seus alunos. Conforme relata anteriormente “*eu me apaixono por aquilo que faço (...)*” “*a minha vida é ser professora*”. São esses os sentimentos que nasceram, fazem parte de toda a sua história de vida e que permanecem nessa fase que se encontra atualmente.

3.4.5 A fase do Desinvestimento (Serenos ou Amargo)...

Além dessas fases apresentadas por Huberman(1992), a última fase do ciclo de vida profissional proposta pelo autor, compreende entre os 35 a 40 anos de profissão docente, denominada como a fase do “Desinvestimento”, quando a grande maioria se encontra no fim da profissão. Esse desinvestimento pode vir a ser sereno ou amargo. Sereno pela certeza de ter feito a escolha certa, sentindo satisfação, apesar das dificuldades, com a profissão, que teve um papel importante em suas vidas. Mas há professores que se mostram amargurados com a exaustão pelos anos em que trabalharam descontentes. Nessa última fase, Huberman (1992) destaca a relevância de uma “focalização” mais intensa no período de desinvestimento. Considerando-se o ciclo proposto por Huberman (1992), Maria Elena com 35 anos na docência já se encaminha para essa fase, contudo, a partir de sua História de Vida, ainda demonstra-se envolvida nas suas atividades enquanto professora alfabetizadora.

*Eu me apaixono por aquilo que faço, eu passo quase que praticamente umas dezesseis horas por dia envolvida, enquanto eu estou na sala de aula me envolvo com eles, em casa estou sempre procurando novos processos pra trabalhar com eles, se saio na rua, procuro um adesivinho, alguma coisa para eles. Eu estou sempre me envolvendo, praticamente o tempo todo em função dos meus alunos.
(Maria Elena - Relato autobiográfico)*

O entusiasmo e o envolvimento que Maria Elena tem pela profissão fazem com que mantenha a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem. A busca e a constante preocupação com suas atividades profissionais não permitiram que a rotina esgotasse a energia que tem ao atuar na profissão docente. Frente a isso, como não se pode fugir do tempo, Maria Elena, ao adentrar nesta fase, carrega característica de um desinvestimento sereno, carregado de lembranças boas. Inúmeras vezes, além do relato exposto acima, a professora fez referências às suas motivações em relação à sua profissão. Pesquisar seu desinvestimento vem a ser planos para um futuro trabalho dando continuidade a sua História de Vida.

Contudo, pesquisar o ciclo de vida dessa alfabetizadora Maria Elena Guerra, em suas diferentes fases, não com o intuito de classificá-las, mas de analisá-las a partir de uma aproximação com a trajetória pessoal e profissional, se dá pela relevância de perceber e valorizar as fases da carreira docente nas suas inúmeras significações que são construídas

nessa experiência. Nesse sentido, toma-se aqui as idéias de Arroyo (2007, p.16) “Fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem bela que estamos construindo nas últimas décadas. É a vontade e o sentimento que inspiram estes textos. Contar para mim, e a nós mesmos, nossa própria história.” Assim como a História de Vida de Maria Elena, muitas outras histórias são e podem ser contadas e lembradas na busca de encontrar o ofício de mestre.

3.5 Alfabetização e Letramento: uma aproximação dos contextos históricos do ensinar “ler e escrever” e das lembranças de uma professora alfabetizadora.

Estudar os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora é um convite também, para uma aproximação dos diferentes contextos em que a alfabetização esteve presente no decorrer de sua História de Vida. Isso, devido ao seu tempo de escolarização até os dias atuais – por ainda estar atuando na classe de alfabetização.

Ao recuperar-se a história da alfabetização no Brasil, percebem-se as diversas mudanças no conceito de alfabetização, bem como nos processos de ensinar o ler e o escrever, traz, também, diferentes metodologias e abordagens, que foram se diversificando no decorrer dos tempos com o propósito de encontrar a melhor forma de alfabetizar. Nesse sentido, apóia-se nos estudos de diferentes autores, com o propósito de uma aproximação nas mudanças ocorridas na história da alfabetização. Tais como: Dias (2002), Magalhães (2005), Bregunci (2005, 2006); Batista (2006); Costa Val (2006), bem como, nos estudos de Rizzo (1977); Ferreiro; Teberosky (1987); Ferreiro (1991); Teberosky; Colomer (2003); Soares (2006), entre outros que se destacam nos processos evolutivos da alfabetização.

Para Bregunci (2006), no processo histórico brasileiro, as discussões sobre a alfabetização, inicialmente, estiveram voltadas aos métodos analíticos e sintéticos, que foram o centro das discussões até os anos 80. Mas que, nos últimos 30 anos, foram abandonadas dos discursos, surgindo então, a Psicogênese da Lecto-Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1987) como uma abordagem - “Construtivista” - na área da alfabetização. Daí em diante passam a ser valorizadas as hipóteses de aprendizagem, bem como o conhecimento prévio dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, outra dimensão conceitual, a partir da definição de alfabetização surge no Brasil, mais especificamente, na segunda metade dos anos 80, a partir da necessidade de compreender e saber utilizar a língua escrita nas dimensões

sociais. Segundo Soares (2006, p.18), surge a palavra “Letramento”, definida como sendo “o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Contudo, as mudanças que vêm ocorrendo no processo histórico da alfabetização, ainda estão abertas a muitas discussões. Para Bregunci (2006, p.31) “Embora tais contribuições tenham se incorporado na trajetória da alfabetização escolar, alguns problemas e dilemas se instalaram a partir da excessiva centragem nas dimensões conceituais, em detrimento da sistematização metodológica do ensino desse objeto em construção”. Muitos desafios ainda terão que ser enfrentados, na tentativa de encontrar ou aperfeiçoar a melhor maneira de ensinar o uso da língua escrita na sociedade contemporânea.

Maria Elena, ao recordar suas lembranças de quando foi alfabetizada, destaca que na sua época não havia materiais diferentes na sua sala, não faziam trabalhos em grupos, estudavam o BE-A-BA e sentia dificuldades frente aos trabalhos que envolvia interpretação.

Eu lembro que a gente sentava naquelas classes pesadas, de madeira, era em fila um atrás do outro, não tínhamos trabalhos em grupos, naquela época era o antigo BE-A-BA. As aulas eram dadas com trabalhinhos no quadro, no caderno, também tinha folha mimeografada. Era só cópia do quadro, alguns desenhinhos pra gente pintar e alguma coisa pra recortar. Na minha alfabetização, eu sabia ler, mas tinha dificuldades na interpretação de textos, apesar de eu saber escrever muito bem. Eu não tenho erros ortográficos, não tenho dificuldades, dificilmente eu preciso consultar um dicionário, mas naquela época eu era inibida para interpretação de texto, sempre aquele bloqueio por causa da minha timidez, e até por esse motivo que tinha dificuldades na interpretação de histórias matemáticas, que naquela época nós chamávamos de probleminhas. (Maria Elena - Relato autobiográfico)

As recordações de seu tempo de alfabetização partem de um contexto onde não havia muito incentivo com materiais letrados, com características de uma educação dita tradicional, em que os alunos eram organizados em filas, não havendo trabalhos que proporcionassem a interação com o grupo, além de poucos incentivos com a motricidade. Partia de uma educação mecânica através de registros com cópias no caderno. A dificuldade de interpretação que Maria Elena destaca, vem a ser consequência da falta de incentivo e a falta de atividades que contribuísse para o desenvolvimento de uma aprendizagem voltada à interpretação e entendimento dos textos e demais conteúdos que tivera na sua escolaridade.

Retomando a história da alfabetização, Magalhães (2005), destaca que os primeiros métodos utilizados no ensino da língua escrita, eram considerados os “Métodos Sintéticos”, como aqueles métodos em que o ensino “partem de unidades menores da língua para partes maiores”. Esses Métodos Sintéticos receberam diferentes denominações, a partir das diferentes formas que eram trabalhados.

Os estudos sobre “os diversos métodos de ensino de leitura e de escrita: estudo comparativo” propostos por Rizzo (1977) contribuí na compreensão de tais métodos. Para Rizzo (1977), dentre os Métodos Sintéticos, o primeiro método utilizado foi o “Método Alfabético”, tendo seu início desde o tempo da Grécia e Roma, e sendo ainda usado em alguns países no século XIX. Tal método partia do ensino do nome e das formas das unidades menores – as letras – para depois combiná-las entre elas, formando as sílabas, as palavras, as frases e finalmente o texto, com intensos exercícios de soletração, sem dar importância ao significado. Conforme relata Maria Elena *“Quando eu comecei a alfabetizar comecei com o A, E, I, O, U, e não me entrava na cabeça, pensava, que se eu não desse as vogais primeiro a criança não iria aprender, agora não, eu acho que mudou muito”*. Nesse sentido, revela que sua prática iniciou com o Método Alfabético, pois permanecia a visão de que se as crianças não conhecessem essas letras iniciais não conseguiriam aprender as demais letras do alfabeto, mas durante sua trajetória, mudanças ocorreram e as tentativas de encontrar a melhor forma de ensinar os processos de leitura e escrita ampliaram com o passar dos tempos.

Para Rizzo (1977), com o passar dos tempos, esse método, foi sendo substituído devido aos problemas que começaram a surgir nas diferenças entre o nome da letra e seu respectivo som. Surge, então, nas cartilhas, um novo método denominado “Método Fônico”, no qual os sons das letras eram ensinados de forma isolada. Primeiramente, os sons das vogais e, depois, os sons das consoantes, em seguida, combinando com as vogais. Assim que fixavam a combinação de mais de duas consoantes com as vogais, formando as sílabas, já começavam a construir as primeiras palavras e, com estas, as frases. Nesse método, as gravuras e cores, tiveram forte presença, com a intenção de proporcionar ao aluno, prazer e maior interesse na aprendizagem. Portanto, os conteúdos permaneciam isolados do contexto, além do esforço repetitivo dos sons dificultavam o entendimento da palavra, levando, então, ao surgimento de outro método: o “Método Silábico”, que somente as sílabas passaram a servir como unidade para o ensino da leitura, justificando que as consoantes só tinham sentido com as vogais. Esse método teve como característica o ensino das sílabas associadas a uma palavra ilustrada, mas também seu estudo se dava de forma repetitiva, levando o aluno à perda de interesse.

Com a Proclamação da República, conforme Magalhães (2005, p.6), houve os primeiros grupos escolares de ensino no Brasil. Assim como também a divisão por série, exigindo mais materiais e, com isso, a produção de materiais mais voltados ao ensino brasileiro e não aos moldes portugueses. Daí surge uma mudança nos usos dos métodos, ao contrário dos Métodos Sintéticos, começam a expandir-se no Brasil os “Métodos Analíticos”, também chamados de “Globais”, que priorizam, inicialmente, as “unidades significativas da língua como palavras, sentenças ou histórias”, para depois ensinar as unidades cada vez menores, como as sílabas e as letras.

Quanto à classificação dos “Métodos Analíticos” e sua compreensão, retoma-se o estudo de Rizzo (1977), que denomina tais métodos como: “Método da Palavração”, “Método da Setenciação” e “Método Historiado”. O “Método da Palavração” - o modo de trabalhar inicialmente a língua escrita se dá através da fixação das palavras a partir da memorização. Sendo criados diferentes materiais para trabalhar com esse método, para evitar o cansaço da repetição das palavras. O “Método de Setenciação” era semelhante ao método anterior, mas a análise parte da frase completa, tendo, portanto, como um argumento favorável, onde a frase, segundo Rizzo (1977, p.28), “expressa uma idéia completa”, contribuindo para extrair as idéias principais de um texto. Portanto, a dificuldade de relacionar as sentenças aos assuntos do contexto dos alunos, também contribuiu para um desgaste deste método. Surge então, como extensão deste método o “Método Historiado”, ou também denominado “Método de historietas”, de “histórias” de “contos”, nos quais são utilizadas pequenas histórias, e também outros materiais como os contos, trazendo, assim, um sentido ao texto. Esse método surgiu com o intuito de despertar o interesse do aluno e sua curiosidade frente ao aprendizado da língua escrita. Na verdade, contribui para treinar o aluno, conforme Rizzo (1977, p.33) na “habilidade de antecipar e seguir uma seqüência de idéias e ainda relacioná-las entre si, mantendo-as na memória”. Portanto, esse método discorre o risco do aluno decorar as histórias das cartilhas, adivinhando as sentenças e suas seqüências, com isso dificultando o aprendizado de novos textos.

Rizzo (1977, p.40), destaca, também, em seus estudos o “Método Natural”. Para a autora, este método, é considerado além de global, também “*Estruturalista - que dá ênfase à compreensão durante todo o processo*”. (grifo da autora). A partir deste método foram criados materiais que desenvolvessem a compreensão da leitura, além de trabalhar com o ensino da escrita naturalmente, desenvolvendo o *movimento* emendado da escrita, assim como também a utilização de desenho para expressar o pensamento, logo associando com a escrita

do mesmo. Essas características tiveram forte presença neste método denominado “Natural”, uma alfabetização desenvolvida a partir do vocabulário do próprio aluno.

Contudo, na década de 80, as discussões entre os métodos sintéticos e analíticos e a eficácia entre ambos, começaram a serem substituídos por uma nova discussão sobre usar ou não tais métodos. Inicia-se o surgimento de um novo olhar sobre a aprendizagem da língua escrita, ampliando as discussões sobre novos conceitos no campo da alfabetização. Conforme Bregunci (2006), a Psicogênese da aquisição da escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1987), entre outros pesquisadores, começaram a se difundir por todo o país, com uma teoria denominada de “Construtivismo”²¹. Conforme Magalhães (2005, p.7), as pesquisas nas universidades que estiveram voltadas aos métodos começaram a diminuir e a teoria do Construtivismo passou a ser revolucionária - “por explicar as concepções e hipóteses construídas pelo aluno para se apropriar da língua escrita”. Ao relembrar sua trajetória docente Maria Elena relata que com o passar dos anos muitas transformações ocorreram em suas práticas, Conforme Arroyo (2004, 188) “Puxar do tempo é puxar de um fio que se estica e desdobra, que toca as múltiplas dimensões em que nossa docência se enreda”. Em diferentes fases de sua docência, muitos movimentos são realizados. Maria Elena ao puxar desse tempo recorda que na sua prática passou por diversos métodos, assim como o método da “abelhinha” onde a letra era associada a uma figura, mas, com o tempo, começou a perceber que não estava dando resultado, então trabalhou com o Método silábico, o Método da Palavração e depois nos anos 80 estudou, por muitos anos, o Construtivismo a partir das teorias de Freinet (1985) e logo após estudou bastante as teorias de Paulo Freire (1983). Foram tempos de mudanças e alterações na suas ações educativas. Conforme destaca em seu relato

(...) fui passando por diversos métodos: tinha o Método da Abelhinha, o Método Silábico, o Método da Palavração. Depois, eu estudei muitos anos o Construtivismo. Eu estudava junto com a minha coordenadora, eu acho que foi em 80, mais ou menos, que muito estudei com ela. A minha turma fazia experiência com o Construtivismo do Freinet, que é um escritor francês. Estudamos muito esse autor. Eu acho que ficamos uns quatro anos estudando e aplicando a técnica dele com os meus alunos, e o que eu fazia com os meus alunos, nós correspondíamos com uma escola de Cachoeira. Primeiro, nós aplicávamos e depois passávamos para Cachoeira. (...) Depois estudamos bastante as teorias de Paulo Freire. Ao longo

²¹ Bregunci (2005, p.3) apresenta ainda as duas correntes construtivistas que atualmente fazem parte do campo educacional. O *Construtivismo Piagetiano*, representados por Jean Piaget (1997) e o *Construtivismo sócio-interacionista* ou *sócio-cultural* representado por Vygotsky, Luria e Leontiev (1991). Contudo, as relações sobre o construtivismo e a prática pedagógica no Brasil foram estabelecidos por Emília Ferreiro e seus colaboradores com o estudo denominado “*Psicogênese da Língua Escrita*” (grifos da autora)

dos anos, eu, junto com todos esses estudos, fui criando mais (...).
(Maria Elena - Relato autobiográfico).

Assim como o uso dos métodos, a teoria do construtivismo também teve forte presença nas práticas de Maria Elena, onde essas experiências eram passadas para a escola de outra cidade.

A partir do Construtivismo, Ferreiro (1991), destaca que a construção da aprendizagem não se dá apenas quando a criança chega à escola, mas, desde o momento em que nasce, passando por um processo de desenvolvimento até atingir um patamar de entendimento para a aprendizagem da lecto-escrita. Ferreiro (1991, p.65) salienta que

Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

Com isso, a preocupação da Psicogênese da Lecto-Escrita voltou-se aos estudos de como a criança constrói seu conhecimento a respeito da aquisição da leitura e da escrita, colocando em evidência as hipóteses construídas por elas. Teberosky; Colomer (2003, p.45), contribuem para que, no processo de construção de conhecimento, as hipóteses sejam desenvolvidas pelas crianças, na interação com materiais escritos, bem como no estímulo da leitura e da escrita por demais informantes. E argumentam ainda que “O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões da linguagem, a forma e o significado do signo” (*Idem*). Maria Elena nesse sentido destaca que “*A aprendizagem das crianças inicia antes mesmo de entrar na escola e ela continua na 1ª, na 2ª, na 3ª, na 4ª série, porque eles ainda não estão preparados para pular regras, isso é uma continuidade onde vamos exigindo conforme cada fase*”. Para Maria Elena, a aprendizagem é um processo contínuo que vai sendo evoluída conforme o desenvolvimento das aprendizagens, tornando-se um processo que se completam com o passar do tempo.

Partindo de um breve recorte dos estudos de Ferreiro; Teberoski (1987), busca-se uma aproximação das quatro hipóteses construídas pela criança neste processo de aprendizado da lecto-escrita. Tais como: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Contudo, torna-

se relevante ressaltar que, nesse processo de construção da lecto-escrita, a criança passa por três períodos, nos quais vão sendo construídas suas hipóteses. A “hipótese pré-silábica” caracteriza-se nos primeiros dois períodos, as demais hipóteses fazem parte do terceiro período, onde a criança começa perceber as partes sonoras da fala.

No primeiro período, a criança começa produzindo rabiscos, linhas, bolinhas e tentativas de cópias de escritas e números presentes a sua volta. No entanto, não relacionam os sons da língua com as letras. Após definir a diferença entre desenho e escrita, a criança precisa, então, compreender que as escritas (sua representação gráfica) servem para representar ou descrever objetos. Geralmente elas associam à quantidade mínima de três letras, para que seja considerada uma palavra. No segundo período, a criança já consegue compreender diferentes modos de escritas, mas confunde quanto a sua interpretação, é como denomina-se a fase o “realismo nominal”, onde a criança associa a quantidade de letras ao tamanho do objeto. Nesse período, a criança, também consegue fazer mais algumas alternâncias na variedade das letras que agora já aumenta para uma maior quantidade e não apenas três letras como no período anterior.

No terceiro período, são encontradas as demais hipóteses. Na hipótese silábica, a criança já começa a estabelecer a relação de que a fala pode ser representada graficamente. Consegue, portanto, discriminar as unidades sonoras das palavras. A fase intermediária entre a hipótese silábica e alfabética denomina-se “silábica-alfabética”. Pode, ainda, ocorrer algumas confusões nos valor sonoro dos fonemas, confundindo letras com sílabas, por exemplo. A última hipótese denominada “hipótese alfabética” é atribuída quando a criança percebe todas as unidades sonoras das palavras, e compreende o sistema alfabético, mesmo que ainda apresente dificuldades ortográficas, já pode ser considerada alfabetizada.

A partir desta abordagem, o conceito de alfabetização se define como o ensino das representações da linguagem, a partir da escrita ortográfica do alfabeto. Nesse sentido, Batista (2006, p.15), com base no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, apresenta a definição sobre a alfabetização “Ela é o *ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras*. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as *primeiras letras*, que domina as habilidades básicas do ler e do escrever”. Costa Val (2006, p.19), também contribui com tal definição, salienta que “alfabetização diz respeito à compreensão ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita”. Através do conhecimento do código escrito e das habilidades motoras e cognitivas pode-se definir o processo de alfabetização.

Para tanto, no decorrer da história encontra-se ainda, um conceito mais amplo sobre o significado da alfabetização - o “Letramento” que, segundo Soares (2006, p.34), ainda não pode ser encontrada nos dicionários, por ser recentemente reconhecida na Língua Portuguesa. Porém surgiu, segundo a autora, “porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele não tínhamos um nome para ele”. Apesar de toda a evolução nos processos do ensino da língua escrita no decorrer dos tempos, busca-se incansavelmente, diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, foi surgindo novas exigências pela sociedade contemporânea e, com isso, a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização. Soares (2006, p.45-46), esclarece nesse sentido que

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, (...) Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas (...) práticas de leitura e escrita, fazendo emergir novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando um novo fenômeno (...) e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento.

Assim, para Soares (2006), o letramento passou a definir essa nova prática de leitura e escrita no contexto social. Havendo, então, a necessidade do indivíduo ser alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. Nesse sentido, alfabetização e letramento têm significados distintos, mas que se completam. Soares (2006, p.24), justifica tal diferença pelo fato de que, a partir do conceito de letramento, pode-se perceber que um dado indivíduo pode ser analfabeto (não saber ler e escrever), mas ser de certa maneira letrado. A autora usa como referência o exemplo de que um adulto analfabeto, por não ter condições de conviver com materiais de leitura e escrita, mas que se interessa em ouvir notícias lidas por alguém alfabetizado, dita para alguém escrever uma carta, entre outras possibilidades de se inteirar com o mundo da língua escrita. Este, na verdade, pode ser de certa forma, letrado, porque participa das práticas sociais, interagindo com o mundo da leitura e da escrita.

Frente a isso, Batista (2006, p.17), acrescenta que a partir da ampliação deste conceito, muitas crianças nas escolas foram e são alfabetizadas, mas não letradas com diferentes graus

de “analfabetismo funcional” que segundo o autor, as crianças “não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades”. Assim o autor conclui que os problemas continuam, trazem do passado o analfabetismo e do presente as ampliações dos conceitos e as expectativas da sociedade sobre eles.

Apesar de muitos problemas em definir um conceito sobre o processo do ensino da língua escrita, muitos estudiosos se envolvem com tal preocupação, vão à busca de procedimentos que contemplem tais estudos, como a importância de conhecer e encontrar uma nova abordagem metodológica, que contemple a melhor maneira de “alfabetizar”. Nesse sentido, estudiosos mencionados acima, bem como muitos outros, já se encaminham neste processo. Por isso, citam-se alguns autores, pesquisadores como: Hébrard (2007), Frade (2007), Trindade (2007), Paiva (2007), Antunes (2007), Dionísio (2007), Mendes; Gatinho (2007) presentes no “Dossiê: Alfabetização e Letramento”, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, lançado no ano de 2007, os quais mencionam, em suas pesquisas, diferentes olhares frente ao processo de aquisição da língua escrita e seu respectivo uso, bem como a importância de investir na formação inicial e continuada de professores.

Além de tais autores, essas discussões se ampliam a demais estudos como destaca Garcia (2004) em suas pesquisas sobre “Novos olhares sobre a alfabetização” que também contribuem na busca de descobrir novas pistas para a melhor maneira de ensinar a complexidade do ato de ler e escrever. Para Garcia (2004, p.26)

Nós estamos defendendo a prática como um *locus* de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade. Defendendo a professora como sujeito reflexivo (...) é na prática que tece novos conhecimentos a cada dia, resposta a complexidade que caracteriza a sala de aula, onde diferentes sujeitos, com histórias de vida diferentes e informados por lógicas diferentes, se encontram ou desencontram no processo de ensinar e aprender.

A partir da prática muitos desafios fazem exigências para que o professor consiga contemplar os conhecimentos necessários para atender a complexidade que caracteriza a sala de aula e os diferentes sujeitos que fazem parte dela. Nesse sentido, Maria Elena destaca que suas práticas se dão num envolvimento de atividades que contemplem além dos processos de aprender os signos escritos, conforme relata “*Desde quando eu comecei até hoje, eu já passei por muitas transformações, por muitas mudanças. Eu procuro sempre aquilo que eu vejo que*

dá resultado, então, eu continuo, e aquilo que eu vejo que não dá resultado, eu excluo”. Ela propicia na sua prática atual um ensino-aprendizagem partindo da curiosidade do aluno, da literatura infantil, em que inicialmente estimula o interesse com histórias, onde as crianças dramatizam se envolvem, e posteriormente ensina os sons das letras, e em seguida, os sons juntamente com a sílaba. Essa é a metodologia utilizada por Maria Elena que se complementa com as demais atividades desenvolvidas em suas práticas, buscando sempre estimular a criatividade e a imaginação.

Eu procuro sempre fazer alguma coisa que esteja de acordo com a situação, por exemplo, se eu vejo que eles estão interessados num assunto, a gente procura fazer aquilo ali, estou sempre me envolvendo com eles, colo um bilhetinho para as crianças, colo um adesivinho no caderno, elogiando, motivando pra que eles sempre procurem crescer cada dia mais, trabalho muito com a literatura infantil, inclusive, eles terminam de fazer uma atividade sentam no fundo da aula pra ler livros de história, é uma prática que eles já têm, tenho um biombo também pra eles criarem historinhas, dramatizarem então eles gostam muito disso, sempre procuro trabalhar muito desenvolvendo a criatividade deles e a imaginação. O biombo é tipo uma casinha ali tem uma janelinha e daí apresentam historinhas, dramatizam até um personagem as vezes da família, as vezes apresentam pra um coleguinha, ou então, por exemplo na época do folclore eles criaram personagens, fantoches, apresentaram para os coleguinhos, eles fazem trabalhos em grupo e dramatizam para os demais colegas. Sempre procurando desenvolver a imaginação, a criatividade deles. (Maria Elena-Entrevista semi-estruturada)

Eu procuro sempre trabalhar muito com literatura infantil partindo daquelas histórias que trazem uma lição de vida que dá pra eles levarem pra vida deles e também aproveito muito aquilo que eles trazem de casa, por exemplo, quando a criança chega na sala de aula com um brinquedinho ou uma história pra contar, ou um fato que aconteceu na vida deles procuro conversar e levar aquilo ali pra alfabetização, sempre procurando trabalhar com eles aquilo que eles já trazem de casa e também com a literatura infantil. (Maria Elena – Relato autobiográfico)

É nesse processo de atividades que Maria Elena procura desenvolver a melhor maneira de ensinar. Buscando envolver os alunos em atividades lúdicas para que consigam expressar-se a partir da literatura infantil, buscando alunos cada vez mais autônomos, criativos que desenvolvam a imaginação. Além disso, busca em suas aulas proporcionar o gosto pela leitura, proporcionando espaços para que a leitura seja um ato prazeroso. Procura, em suas

aulas, valorizar as vivências dos alunos, possibilitando oportunidades para que situações distintas sejam expressas, discutidas, valorizando a realidade dos alunos, conforme relata Maria Elena “*Quase que diariamente, realizamos uma roda para ouvir e debater determinados assuntos*” visando o interesse, a participação, estimulando a motivação de seus alunos para que sejam autores da sua própria aprendizagem. A partir disso, valoriza as idéias e escrita de seus alunos. Conforme relata em outros momentos dessa escrita “*Agora o importante é colocar as idéias, é importante que elas fluam*”. Maria Elena busca reconhecer todas as produções das crianças enquanto que a ortografia, por exemplo, vem a ser aprimorada no decorrer das aulas a partir de atividades que proporcione esse aprendizado, sem interromper o desejo, a criatividade, a autonomia e o prazer de aprender a ler e escrever. Para Kramer (1993, p.83)

Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história.

A referida autora contribui no sentido de valorizar o ser humano nas suas potencialidades, nas suas próprias produções, na coletividade, na sua marca pessoal, para que assim se crie espaço de interação com o seu aprendizado. É com essa intenção que Maria Elena acrescenta em seus relatos que “*Eu sempre digo para os pais que não quero formar uns robosinhos, quero formar crianças críticas, reflexivas, capazes de tomarem atitudes*”. É nessa busca que se definem suas práticas, suas reflexões de possibilitar a melhor maneira de contemplar a multiplicidade de fatores que devem ser considerados para que se tenha uma eficaz aprendizagem.

Por fim, poder-se-ia escrever centenas de páginas sobre este assunto, e ainda ter-se-ia fôlego para buscar entender esse processo complexo e fundamental do aprender a ler e escrever no contexto atual que educação está inserida. Entretanto, torna-se relevante destacar que recordar tal história, nos aproxima de inúmeras possibilidades de encontrar novas formas de ensinar. Conforme Antunes (2007, p.84), “São inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente”. Não se pode fugir do passado, mas pode-se aprender com ele novas possibilidades

nos processos de ensino-aprendizagem presente e futuro. É o que se deixa aqui, nesta discussão, na tentativa de aproximar contextos históricos desse universo amplo, que é o da alfabetização, ao entrelaçar com a História de Vida da professora Maria Elena - interlocutora dessa pesquisa.

REFLEXÕES FINAIS

Essas reflexões finais vêm a ser resultado de dois anos de envolvimento com as discussões referente aos processos formativos e o ciclo de vida profissional docente, os quais se entrelaçaram com a História de Vida de uma professora com trinta anos atuando nas classes de alfabetização. Foi através da metodologia qualitativa, utilizando o Método Biográfico História de Vida, a partir dos instrumentos de produção de informações, como o relato autobiográfico, a entrevista semi-estruturada e algumas imagens que foram apresentadas no decorrer do processo investigativo, que essa pesquisa foi desenvolvida.

“Investigar os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora, e os elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização” foi o objetivo geral que permeou a trajetória desse trabalho, e instigou a chegar às considerações apresentadas ao longo dessa pesquisa e que aqui são novamente refletidas. Além do objetivo geral, os objetivos específicos também foram contribuindo na busca de uma aproximação com a História de Vida dessa alfabetizadora, com as manifestações desta profissional em relação à sua trajetória docente e os sentimentos vividos no momento da fase atual, bem como poder identificar os elementos que influenciam sua permanência por trinta anos na classe de alfabetização.

O Método Biográfico História de Vida, traz, em suas características, as subjetividades que a partir dos relatos proporcionam ressurgir, na memória, as singularidades e as multiplicidades de fatores que influenciam o ser e estar na profissão docente. Através da memória, passado e presente se encontram e deixam fluir manifestações que estiveram presentes na escolha pela profissão e na permanência dela.

Autores como Bogdan; Biklen (1994), Thompson (1992), Nóvoa (1992), Bergson (1999), Dias (2002), Antunes (2002), Bosi (2003, 2004), Josso (2004), Abrahão (2004), Leão (2004), Lemos (2006), entre outros, contribuíram na justificativa de tal metodologia e nas demais reflexões expressas nas análises. Além disso, o contexto sócio-histórico que envolveu a temática: educação, formação de professores e alfabetização, a partir das contribuições de Guiraldelli (2001), Ferreira (2001), Imbernón (2001); García (1999), Tardif (2002), Huberman (1992), Bolívar (2002), Barcelos (2004); Rizzo (1977), Ferreira; Teberosky (1987), Soares (2006), entre outros que contemplaram tais estudos, tiveram o intuito de situar os diferentes contextos sócio-políticos que tais questões vêm sendo consolidadas, discutidas

transformadas e que fizeram parte da trajetória da interlocutora dessa pesquisa, em que também fez parte das mudanças desse contexto.

As categorias de análises dessa investigação emergiram nos encontros e nas informações que foram sistematizadas através do relato autobiográfico e da entrevista semi-estruturada nas quais foram organizadas e analisadas a partir das lembranças da escola, dos processos formativos e do ciclo de vida profissional da professora Maria Elena Guerra, interlocutora dessa pesquisa.

Ao rever as lembranças da escola, Maria Elena relata os sentimentos que estiveram presentes em grande parte de sua trajetória escolar e de formação. A timidez, a insegurança por estar diante de um lugar diferente do seu convívio familiar, a escola, foram pontos marcantes na memória de Maria Elena. Contudo, os sentimentos negativos que fizeram parte de sua infância foram sendo diluídos a partir das lembranças que tivera das professoras atenciosas, amorosas, que ajudaram a dar tranquilidade e a superar a timidez, o pânico e o medo dessa fase. Enquanto que nas séries em que não tivera o apoio das professoras, as lembranças que prevaleceram, foram sentimentos negativos, de “abandono”, timidez e dificuldades. Ainda nessa fase de escolarização, Maria Elena relembra o tempo que começara a estudar numa escola particular, com colegas com uma situação financeira superior a sua, também foram momentos difíceis, mas a dedicação e o esforço, contribuíram na superação de suas dificuldades, frente à aprendizagem que, muitas vezes, apresentava-se fragilizada. Pode se dizer que Maria Elena fora “resiliente” frente às adversidades e dificuldades, que encontrara em muitos momentos da sua trajetória enquanto aluna, fazendo com que entrasse no Curso Normal sem precisar fazer a prova de seleção, tornando-se uma aluna exemplar.

Nesse sentido, destaca-se a afetividade como um dos elementos que tiveram forte influência na sua trajetória enquanto aluna e que contribuem nas ações educativas enquanto docente. A importância da amorosidade que permeia a aceitação do ser humano, respeitando as suas individualidades e suas potencialidades contribuíram para a segurança e permanência na escola. Sendo um condicionante que desencadeou a base necessária para as superações das dificuldades, uniu o esforço, a dedicação e o estudo, tornando-se resiliente frente às diversas situações que vivenciou nessa fase.

Quanto à escolha pelo Curso Normal, Maria Elena salienta as lembranças de seu pai que acreditava que o estudo era a única herança que poderia deixar a seus filhos, além disso, o gosto por dar aula, partia desde sua infância onde brincava de “aulinha” com as crianças de sua vizinhança. Também Maria Elena atribui ao fato da vocação que tem em ser professora, mas que, através das análises realizadas nesta pesquisa, é visível que a sua escolha e

permanência na profissão de professora se desencadeiam em diversos fatores conforme foi relatado e fundamentado anteriormente que proporcionaram a opção e a permanência pela profissão docente, principalmente nas classes de alfabetização.

Seu tempo de formação constitui-se também na busca de vencer a timidez, buscando substituir outras professoras da escola a qual estudava, além disso, a dedicação e o gosto pelas disciplinas do curso, juntamente com o incentivo de suas professoras, contribuíram para que Maria Elena assumisse sua identidade como professora. Nessa fase, também estiveram presentes os momentos difíceis como a entrada no estágio que foram fatos marcantes e superados no decorrer do tempo e a perda do pai, presença forte nas lembranças de Maria Elena.

Durante a trajetória de seu ciclo profissional, a presença das lembranças de seus antigos mestres contribuiu tanto no sentido de acreditar na amorosidade, respeitando e valorizando cada um de seus alunos, suas idéias e produções. Assim como as lembranças dos professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram no sentido de não repetir os erros que marcaram também seu tempo de escolarização. Nesse sentido, que se trazem aqui as idéias de Arroyo (2007, p.125) “Os valores, o dever moral de ser professor(a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com a nossa cumplicidade de aprendizes”. Ser professor se define nas diversas nuances em que a trajetória se situa.

Além disso, outro elemento que influenciou a permanência na docência e, principalmente, nas classes de alfabetização foi a constante reflexão que realizava sobre suas práticas. Foi professora alfabetizadora quase que por um acaso, mas se apaixonou pelo ato de ensinar a “ler e escrever”. A partir de suas reflexões, muitas mudanças ocorreram na busca de melhoria nas suas ações educativas. Através delas, Maria Elena, tornou-se uma professora flexível e produtora de suas próprias práticas no sentido de rever, transformar e adequar a melhor maneira de ensinar, contemplando as atuais teorias sobre o ensinar ler e escrever. Suas práticas são recheadas de carinho, aceitação, diálogo, motivação. Os sentimentos que permanecem na sua História de Vida, bem como na fase que se encontra atualmente, são de satisfação, felicidade, comprometimento e desejo de ser cada dia melhor frente suas práticas enquanto professora alfabetizadora, principalmente, mostrando o desejo de se relacionar com o outro; no caso desta pesquisa com as crianças, os pais, a comunidade e os colegas de profissão.

Contudo, espera-se que esta pesquisa venha a contribuir na formação de professores, no sentido de valorizar as Histórias de Vida como uma metodologia que visa revelar muitos saberes e experiências que constituem a história daqueles que fazem a educação. Além disso,

perceber a importância da afetividade pela profissão, bem como, da reflexão na docência, elementos presentes na História de Vida de Maria Elena, destacam-se como elementos significativos nas práticas educativas, contribuindo na permanência por trinta anos nas classes de alfabetização. Essa caminhada durante esse tempo de pesquisa e escrita serviu como um espelho em que minhas próprias lembranças vieram à tona, contribuindo significativamente na minha formação tanto pessoal quanto profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ada. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: Enricone, Délcia. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. (P.9-23)

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituístes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino: Editora Pallotti, 2005. (p.33-50)

_____. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.81-96)

ANTUNES, Helenise Sangoi [et all]. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. In: **DOSSIÊ: Formação de Professores e Profissionalização docente**. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004. Vol.29. (p.51-66)

ARELARO, Lisete. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**, in Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, outubro/2005.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.53)

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Império do terror: um olhar ecologista**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (12-17)

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro [et all]. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. In: **DOSSIÊ: Formação de Professores e Profissionalização docente**. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004. Vol.29. (p.17-32)

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

_____. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1968.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). **Legislação Mínima da Educação no Brasil**. 8ª ed. Porto Alegre: SAGRA, Luiz Eduardo Alves de. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização de ensino do 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de outubro de 1982. 19539.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Lei 4024/1961. Obra Coletiva, Editora Saraiva. Colaboração de PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

BRASIL. Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Acesso www.planalto.gov.br/ccivil em 02/10/2006.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Construtivismo. In: **Letra A**: o jornal do alfabetizador. CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, ano 1 – nº 2, 2005.

_____. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (30-33)

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**. Vol.28 no I. USP. São Paulo, 2002. Acesso <http://www.scielo.br/scielo> em 02/10/2006.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e realidade da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (p.35-37)

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (18-23)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora**: mitos, ritos, espaços e tempos. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Porto Alegre: PUCRS, 2002.

_____. “Foi nos Bailes da Vida... Que Muita Gente Boa Pôs o Pé na Profissão”: foi assim que iniciei o magistério. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes. (Org.) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (93-124)

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXVIII, n.3(57), Set./Dez. 2005. (p.505-523)

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias em contexto de investigação pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literatura. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.97-108)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Liliane Soares. **Educação & história**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 19° Ed., São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1991.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagem na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004. (109-125)

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.21-40)

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom-senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** 2. ed. São paulo: Cortez, 2004.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: histórias de vida de professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António.(org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992. (p.73-77)

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HÉBRARD, J. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.11-20)

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. António. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992. (p.31-62)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende. In: **DOSSIÊ: Formação de Professores e Profissionalização docente**. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004. Vol.29. (p.121-134)

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

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

LEÃO, Débora Ortiz. **Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita da história de vida de três professoras**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2004.

LELIS, Isabel A. O. Monteiro. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LEMOS, Helen D. Daneres. **As percepções de acadêmicas formandas no Curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Ed. Moraes, 1991.

MACHADO, Aline D. [et all]. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.

MAGALHÃES, Naiara. Conhecer a história dos métodos de ensino. In: **Letra A: o jornal do alfabetizador**. CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, ano 1 – nº 3, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto, REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história: possibilidade de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagem na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. (19-36)

MENDES, Adelmá das N. N. B; GATINHO, João Beneilson M. Variedades linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.109-127)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In; NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992 (p.111-139).

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

_____. Professor se forma na escola. Revista **Nova Escola**. São Paulo/SP, ano XXI, n.142, maio de 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes. (Org.) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (p.169-190)

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e linguagem em rede: a formação continuada de professores. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.59-80)

PIAJET, J. O construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: Substratum: **Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**, v.1, n.1 (Cem Anos com Piaget. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. (p.145-164).

PINTO, Maria das Graças C. S. M. Gonçalves. MIORANDO, Tânia Micheline. Docência e gênero: histórias que ficam. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do indizível ao dizível. In: VONSIMSON, Olga de Moraes. **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

RIZZO, Gilda Menezes, Soares. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1977.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1995. (p.77-92).

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, L. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, L. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. (p.43-76)

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOMAZZETTI, Cleonice, M. [et. all]. Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa. In: **DOSSIÊ: Formação de Professores e**

Profissionalização docente. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004. Vol.29. (p.109-120)

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e analfabetismo e suas representações. In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. **Educação** / Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 32, n.1 (2007). (p.41-58)

VALLE, LÍlian do. **A escola imaginária.** Rio de Janeiro: DP&Editora, 1997.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positivista e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: **Psicologia em Estudos**, Maringá, v.8 n. especial, p.75-84, 2003. Acesso <http://www.scielo.br/scielo> em 30/01/2008.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco de. Ensino Fundamental de nove anos: a quem interessa? InfânciaDezembro de2005. Disponível em <http://www.comciencia.br>. Acesso em 12/02/2007.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**Nome:****Data de Nascimento:****Filiação****Pai:****Profissão:****Mãe:****Profissão:****Endereço:****Telefone:****e-mail:****Pseudônimo:****Formação escolar****Ensino Fundamental:****Ensino Médio:****Formação profissional****Profissão:****Escola:****Turma:****Turno:****Tempo total de prática profissional:****ENTREVISTA I (A ESCOLA E SUA LEMBRANÇAS ...)****DATA _____****ENTREVISTA II (PROCESSOS DE FORMAÇÃO ...)****DATA _____****ENTREVISTA III (CICLO DE VIDA: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA ...)****DATA _____**

A ESCOLA E SUAS LEMBRANÇAS ...

- 1- Quais são as suas lembranças em relação à escola?
- 2- O que você lembra do seu professor alfabetizador?
- 3- Descreva como ele era e como eram as suas aulas?
- 4- Quais eram as suas expectativas quando você entrou na escola?
- 5- Como se deu, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, a continuidade nos processos de construção de leitura e escrita?
- 6- Como era seu acompanhamento familiar durante o processo de escolarização?
- 7- Você tem algo para acrescentar nesta entrevista?

PROCESSOS DE FORMAÇÃO ...

- 1- Houve algum fato durante o seu processo de escolarização que determinou a sua escolha pelo magistério e pela alfabetização? Por quê?
- 2- Quais as lembranças de sua formação profissional?
- 3- O que você lembra do seu estágio de conclusão de curso? Quais os sentimentos que tomaram conta de você?
- 4- Durante a sua formação quais os aspectos que mais lhe motivaram a ser uma professora alfabetizadora?

CICLO DE VIDA: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA ...

- 1- Quais as lembranças da sua entrada na carreira? Você iniciou como professora alfabetizadora?
- 2- De 1 a 3 anos de carreira, o que você recorda?
- 3- Dos 4 aos 6 anos na carreira o que lembra dessa fase? Continuou sendo alfabetizadora? Por quê?
- 4- Dos 7 aos 25 anos na carreira o que recorda das suas práticas? Trabalhou com alfabetização?
- 5- Atualmente quantos anos na docência e na Alfabetização?
- 6- Quais são os aspectos na interação professor-aluno que mais chama sua atenção ao longo do seu ciclo profissional?
- 7- Como você se percebe enquanto alfabetizadora?
- 8- Descreva como se dá sua prática atualmente.
- 9- Como você sente em relação a sua trajetória pessoal e profissional?

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO SABERES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Acadêmica: Elinara Leslei Feller

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, 14 de novembro de 2007

CEDÊNCIA DE USO

Eu, _____, portadora do RG _____, autorizo a acadêmica do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Elinara Leslei Feller, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado, do PPGE/CE/UFSM, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que foi desenvolvido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação neste trabalho, em especial o de pesquisa, é voluntária e não estarei recebendo gratificação por autorizar o uso dos direitos autorais, e concordo do uso irrestrito registrado em cartório, do exposto acima mencionado.

Colaboradora da Pesquisa

Elinara Leslei Feller

Autora do Projeto

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)