

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DE ALFABETIZADORAS:  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Autor: Vânia Aparecida Martins Bernardes

Orientador: Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Vânia Aparecida Martins Bernardes e aprovada pela Comissão Julgadora. Data: 20 /10/2005.

Comissão Julgadora;

**2005**

## “PORQUE O SENHOR É O DEUS DA SABEDORIA”

Aos meus pais Cleusa e Vitalino que sempre acreditaram na minha formação acadêmica e profissional. E, para isso, não lhes faltaram esforços para que eu pudesse vencer os obstáculos sociais e historicamente construídos.

Para o meu esposo Luiz, que por tantas vezes compreendeu a minha ausência, e aos nossos filhos Vitalino, André e Felipe. À Marcela e à Joyce que vieram somar felicidades a minha vida. Juntos somos mais que vitoriosos.

## AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr Luis Enrique Aguilar por demonstrar coerência entre os princípios e a prática pedagógica. Dizer-lhe obrigada não corresponde a minha gratidão por sua conduta nos momentos de incertezas e os obstáculos para finalizar esta pesquisa.

Aos professores Dr. José Carlos de Sousa Araújo, Dr. Carlos Alberto Lucena e Dr<sup>a</sup> Maria Carolina Bovério Galzerani e Dr<sup>a</sup> Sônia Giubilei pela leitura criteriosa e as sugestões neste trabalho. Sou grata, sobretudo, por terem acreditado no projeto inicial.

As alfabetizadoras que compartilharam comigo as suas emoções, lutas e conflitos na tentativa de favorecer e valorizar a formação de alfabetizadoras.

Aos meus amigos prof. Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Santos, prof. Dr<sup>a</sup> Sandra Crisina Fagundes de Lima, prof. Ms. Vilmar José Borges, James Madson Mendonça e Antônio Carlos Matheus e a prof. Maria Cristina Santos de Oliveira Alves que reconheceram a importância deste trabalho na minha trajetória de vida. E, que por várias vezes proporcionaram-me momentos inesquecíveis.

“A toda brasileira e todo brasileiro que nesse momento está contribuindo ou intenciona contribuir para a alfabetização de crianças, particularmente das mais excluídas e mais excluídos, a nossa acolhida, a nossa alegria de poder estar aqui, iniciando uma conversa-prosa com vocês. Ou, como se diz nas Minas Gerais, estamos aqui tendo um “dedo de prosa” com cada uma e cada um de vocês” Renato Hilário dos Reis.

## RESUMO

A presente investigação tem como objeto de estudo a constituição da história da formação de alfabetizadoras. Tem-se como propósito reconstituir e analisar a trajetória de seis profissionais nesta área, sendo reconhecidas como boas alfabetizadoras pelas comunidades em que atuam, na rede pública municipal, estadual e federal da cidade de Uberlândia- MG, a partir de 1980. Tal delimitação teve como base da pesquisa as narrativas de fatos relevantes desses sujeitos em que a atuação docente apontou situações vivenciadas que possibilitaram sua constituição e o seu próprio desenvolvimento profissional. Dentro dessa perspectiva, tornou-se possível estabelecer as formas como as mesmas incorporaram na prática a alfabetização como processo de formação. De modo que, para se obter um quadro amplo e significativo a respeito do problema abordado, optou-se por uma metodologia qualitativa de pesquisa, baseada na análise da história oral de vida de seis alfabetizadoras que foram escolhidos para fazerem parte deste estudo. Assim sendo, o que marca a relevância científica desta pesquisa, é a contribuição de investigar e recuperar aspectos históricos, políticos e educacionais da trajetória de formação de alfabetizadoras na cidade de Uberlândia- MG. Portanto, as questões que se colocam são: Quem são as alfabetizadoras consideradas como boas profissionais pela comunidade? O que aconteceu a partir do momento do magistério? O que aconteceu na vida desses sujeitos que hoje são reconhecidos como bons profissionais? Como foram suas trajetórias de formação e atuação? Quais e como os fatos relevantes ocorridos na educação interferiram em suas trajetórias de vida e na constituição dessas profissionais ao longo das duas últimas décadas? Como se deu o processo de constituição dessas alfabetizadoras neste últimos vinte anos? Em outras palavras, extraiu-se das narrativas indícios que permitiram identificar as interações mediadas por outras pessoas em um determinado contexto político-econômico-cultural, sobretudo das influências determinantes de instituições sociais na formação dessas alfabetizadoras. E, ainda, como são construídas as matrizes do seu sistema de conhecimento, suas interpretações diante do papel da prática exercida enquanto alfabetizadoras que, ainda hoje, ocupam importante papel no cenário educacional da cidade de Uberlândia, ora incorporando, ora refutando as doutrinas teóricas e/ou símbolos que são socialmente elaborados. Pressupõe-se uma construção pessoal das alfabetizadoras a respeito das experiências vividas nas interações sociais que mediam a relação delas com a formação docente passando a orientar, transformar e intervir na prática. Neste sentido, pode-se dizer que o desenvolvimento desses sujeitos, reconhecidas como “boas alfabetizadoras,” aconteceu do plano social para o individual, plano este em que as alfabetizadoras apresentam uma versão singular e personalizada, cultural, social e histórica em que estão inseridas.

## **ABSTRACT**

The present investigation deals with study of the historical background of Teaching to read-teachers. The purpose of the study is therefore to analyze the lives of 6 professionals in this area, known as good read and writing teachers that work in the city, state and federal public system of the city of Uberlândia-MG since 1980. This particular group was analyzed considering the most important facts that occurred during this period that favored their professional growth, within the study, the different ways and reasons that led these teachers to dedicate to the act of teaching to read were presented. To obtain a broader vision, the research was done using quality methodology to analyze the six teachers that orally told their stories. The stories included historical, political and educational aspects of their lives. Some of the questions to be answered were: Who are the best professionals in the act of teaching to read in our community? What did they do right after graduating from teachers' college? What happened in the following years? What facts best contributed in the formation of these professionals in the last 20 years? By listening to the narrations of these teachers, the survey was able to extract the influences of different people within the political, economical, cultural and social context. Also the schooling background that these teachers received and the important role they played was considered as these teachers were held as being the best in the city's educational system. How these teachers related to their teachers' influence in the practical aspects of these professionals, was studied.

Therefore, the survey showed how these good teachers in the art of teaching to read lived, their individuality and their involvement with the cultural, social and historical environment in their city.

# SUMÁRIO

## 1ª - PARTE

### INTRODUÇÃO

TRILHAS TECIDAS NO CAMPO DA PESQUISA .....	01
--	----

## 2ª- PARTE

### CAPÍTULO I

A METODOLOGIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA.....	15
--	----

1.1- O SIGNIFICADO DA ENTREVISTA PARA A HISTÓRIA ORAL .....	22
---	----

1.2- AS ALFABETIZADORAS ESCOLHIDAS.....	31
---	----

### CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO E AS FACETAS DO CONHECIMENTO.....	39
---	----

### CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO BÁSICA E CONTINUADA..	63
--	----

### CAPÍTULO IV

INFÂNCIA,FAMÍLIA:UMA CONSTRUÇÃO.....	89
--------------------------------------	----

### CAPÍTULO V

DE ALFABETIZANDA A ALFABETIZADORA: OS MOVIMENTOS.....	95
---	----

5.1 SABERES E PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS.....	106
---	-----

5.2 FLEXIBILIDADE FRENTE AO NOVO: AS ENCRUZILADAS.....	112
--	-----

5.3 SONHOS, LIMITAÇÕES E EXPECTATIVAS.....	123
--	-----

### CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	134
-------------------	-----

## 3ª PARTE

### ANEXOS :

I - O ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	144
------------------------------------	-----

II - CARTA DE CESSÃO.....	145
---------------------------	-----

III - ENTREVISTAS.....	146
------------------------	-----

# INTRODUÇÃO

## TRILHAS PERCORRIDAS NO CAMPO DA PESQUISA

Este é um estudo sobre a história e a formação de alfabetizadoras em Minas Gerais, que atuam no município de Uberlândia. Trata-se de uma reflexão sobre as diversas práticas, opções e caminhos, construídos ao longo de suas vidas, em diversos espaços familiares, educacionais e culturais, inseridos em seu contexto regional. Em suas trajetórias têm em comum o ofício de serem alfabetizadoras, desde os anos 80 do século XX, e que ainda estavam em exercício durante o ano de 2002.

A delimitação cronológica do referido período se justifica pelo fato de que nos meados dos anos 1980, com o esgotamento do modelo de desenvolvimento modernizante-conservador, tanto por mudanças internas quanto pelas alterações na conjuntura internacional, inicia-se a lenta, gradual e permitida abertura política<sup>1</sup>. O Estado de Minas Gerais representou, ao lado de São Paulo e Rio de Janeiro, o que os políticos denominavam de Triângulo das Bermudas do regime militar de 1964, ou seja, a perda de apoio político nesses estados, significava o fim do poder militar no Brasil.

Tal desarticulação política ocorreu em 1982 com as eleições diretas para governador de Minas Gerais e dos demais estados. Desse modo, os primeiros governadores mineiros<sup>2</sup> tomaram posse e apresentaram novas propostas voltadas para a escola, em que assumiam o compromisso de oferecer e organizar uma escola democrática, com ampla elaboração de princípios e

---

<sup>1</sup> Trata-se de resultados de mobilizações de vários setores da sociedade civil, lutas pelos direitos, anistia política e eleições diretas.

<sup>2</sup> Primeiro mandato frente à redemocratização política foi o Governo de Tancredo Neves, de 1983 a 1987, que representou na sociedade o anseio de luta, democracia e participação à educação. Assim tivemos como governos subsequentes de Hélio Garcia, Newton Cardoso e outros.



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

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

De modo especial, os anos 1980 foram marcados por um conjunto de planos educacionais<sup>3</sup>, que propunham democratizar o sistema de ensino através da expansão do atendimento oferecido pela escola. O Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, Octávio Elíseo Alves de Brito, sob o lema “Educação para todos”, no discurso de posse assumiu perante a elite mineira que estava presente na sua posse que faria um

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

Essa democratização trouxe à escola uma nova demanda de alunos advindos das camadas menos favorecidas, o que exigiu mudanças significativas no processo pedagógico, principalmente na prática das alfabetizadoras. A escola deveria apresentar condições para assegurar a

---

<sup>3</sup> Nas escolas da rede estadual de Minas Gerais os planos mais significativos foram: Colegiado Escolar, Eleição para Diretores, Planos de Desenvolvimento da Escola

permanência efetiva dos alunos. É o que nos afirmou o Superintendente Educacional de Minas Gerais:

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

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

O primeiro foi à organização dos profissionais da educação em entidades de classes, com característica de sindicato. Em vários estados brasileiros os professores começaram a lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, pela melhoria da qualidade de ensino e pela expansão do ensino público, gratuito. [...] O segundo processo foi a realização das Conferências Brasileiras de Educação (C.B.Es.). As C.B.Es. constituíram-se, nos anos 80, em um espaço privilegiado para o desenvolvimento de análise, debates e encaminhamentos da problemática pedagógico-política da educação brasileira (1999, p.34).

Minas Gerais, estado no qual nasci, é o palco deste estudo, inserido no macro contexto da federação brasileira, não se distanciou do quadro geral que apresentava a educação no Brasil<sup>4</sup>. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais implementou projetos financiados pelo Banco

---

4 Do mesmo modo aconteceram diversos movimentos dos educadores entre os quais foram significativos: ANPED-Associação Nacional de Pesquisa e Pós- graduação em Educação, as Conferências Brasileiras de Educação e reuniões científicas promovidas pela SBPC- Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica.

Mundial, cujas diretrizes estavam voltadas para um Ensino Fundamental eficaz, que assegurasse a permanência efetiva dos alunos na escola, visando à garantia da produtividade dos alunos no mercado de trabalho. Isto é, existia a preocupação política em expandir a qualidade e quantidade das escolas públicas. Este aspecto é reforçado em documentos expedidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que divulgou :

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

Investir na melhoria da qualidade de educação pública tem feito parte do discurso dos governantes mineiros<sup>5</sup>. E, isso por um motivo bastante fácil de ser entendido: a educação pública que se materializa na formação de recursos humanos é considerada como caminho que garante a produtividade, atendendo, por um lado, às exigências de mão-de-obra qualificada para o mercado capitalista e, por outro, à melhoria dos salários e à distribuição de renda no país.

Os estudos de Antunes (2002) revelam profundas transformações no mundo do trabalho nos anos 1980, em que se instala, nos setores econômicos, grande salto tecnológico, através da automação, informática, robótica e microeletrônica. A inserção de novos processos produtivos e as formas transitórias de produção, em busca da qualidade total, visando a melhoria de mercadorias, constituem, também, marcas que caracterizam esse período. Esse mesmo quadro interfere e traz mudanças significativas para o mundo do trabalho, da economia, da política e da

---

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

educação em Minas Gerais, no qual houve um considerável aumento quanto ao número de escolas públicas, uma vez que estas deveriam incorporar necessariamente os processos em mudanças propostos pelo modelo vigente naquele período. Outro fator, que caracterizou os anos 1980, segundo Santos (2001), foi a inovação educacional que chegou ao Brasil, através de uma divulgação intensa da pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

Essa pesquisa, realizada por um grupo de pesquisadores e coordenada pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, foi disseminada em todo o Brasil, tendo como lema a abordagem construtivista. Nessa perspectiva, essa autora afirma que o construtivismo foi considerado, na década de 1980, por muitos pesquisadores, uma revolução conceitual quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Essa pesquisa gerou polêmicas no meio acadêmico, principalmente nas escolas, já que muitas delas foram obrigadas a se tornarem construtivistas.

Os resultados da pesquisa de Ferreiro foram divulgados como se fossem uma receita capaz de resolver os problemas metodológicos enfrentados pelas alfabetizadoras do nosso país. Os formadores dos centros de estudos, das faculdades e universidades, não tiveram o devido cuidado de compreender que era uma pesquisa científica, e portanto, a mesma estava em processo.

Um marco importante que me chama a atenção nesse processo é o fato de que questões mais diretamente relacionadas aos problemas enfrentados na educação como um todo e, especificamente, na alfabetização, ora permanecem como alvo defendido pelas políticas públicas educacionais, ora como elemento depreciativo nos discursos políticos.

Um exemplo nesse sentido é a declaração do Ministro da Educação, professor Paulo Renato de Souza, ao Jornal do Brasil, em 05/12/2001, “*a escola brasileira não sabe ensinar a ler e pontar*”. Sobre esse aspecto Fontana (2000) afirma que:

Em relação à análise de nosso processo de profissionalização, fomos apresentados como um grupo profissional marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações. Pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança e à adesão superficial aos modismos em voga (FONTANA, 2000, p.25).

Por fim, em 2002 terminei a realização das entrevistas com as alfabetizadoras que têm, aproximadamente, 20 anos de exercício profissional. E em 2005, apresento o resultado de anos em que fiquei isolada estudando, reaprendendo a escrever, a tecer fios, entrelaçar idéias dentro dos padrões determinados pela academia. Quanto à delimitação geográfica, a escolha de Uberlândia deu-se em razão de ser a minha cidade natal, local em que foi possível realizar grande parte da minha trajetória acadêmica, podendo compartilhar experiências pessoais e profissionais com um número significativo de alfabetizadoras da rede pública e particular.

Em decorrência dessa história, a formação permanente das alfabetizadoras, objeto deste estudo, justifica-se pelas pesquisas e intervenções que tenho trilhado nos últimos 20 anos como pedagoga do Ensino Fundamental, como professora de instituições do ensino superior público e privado, como formadora em centros de estudos dando, assessoria para alfabetizadoras.

Dessa forma, a seleção das alfabetizadoras, consideradas sujeitos importantes para a realização desta pesquisa, deu-se de forma aleatória, através de informações e questionamentos feitos à comunidade universitária, pais de alunos do Ensino Fundamental e gestores educacionais da escola pública. A comunidade indicou quem seriam as “boas” alfabetizadoras que atuam em Uberlândia, tendo como parâmetro suas próprias crenças sobre o significado da alfabetização. As indicações me surpreenderam, mas depois de muito estudo e re-significar minhas concepções sobre o que é ser bom profissional, descobri que as indicações estavam corretas, uma vez que consultei grupos de pessoas diferentes e ao serem indagados sobre o porquê da indicação, alegaram cada uma, suas razões relativas à sua compreensão do que era ser boa alfabetizadora.

Entretanto, nesse momento, surgiu-me o seguinte questionamento: o que é ser boa alfabetizadora? Optei pelos aspectos considerados por Cunha (2000), de que a idéia sobre o conceito de bom professor varia entre as pessoas, porque cada uma constrói em si a expressão de valores com referência a um tempo e a um lugar.

Essa idéia, socialmente construída sobre o significado de ser boa alfabetizadora, está em movimento, alterando suas formas em diferentes situações e contextos em que vivem os indivíduos no centro do acontecer histórico. Sendo assim, estudar a história de vida das alfabetizadoras foi uma tentativa de compreender as relações sociais a partir de condições dadas e concretas, pois este estudo tem por objetivo situar as vozes das alfabetizadoras que trabalham em Uberlândia a partir do contexto histórico que lhes é dado, e não estabelecer o paradigma do que é ser boa alfabetizadora.

Desse modo, o trabalho buscou compreender a trajetória de vida de boas profissionais a partir de suas próprias narrativas, levando em conta o conhecimento anterior, as suas experiências profissionais, sua vida como sujeito dentro e fora da escola. Portanto, refiz as leituras na área de formação docente, o que me possibilitou constatar diferenças entre a forma de pensar dos pesquisadores e suas opções, passando, assim, a encarar este estudo como mais um novo desafio teórico em minha vida, pois trouxe para o debate dados significativos sobre o pensar e o fazer das alfabetizadoras que atuam em Uberlândia - Minas Gerais.

Garcia (1995) tem insistido em alertar os formadores, desde de 1995, afirmando que a grande maioria dos cursos e pacotes, que se destinam à formação dos educadores, precisam ser repensados e alterados seus objetivos, pois, caso contrário continuará sendo "*treinamento de professores nos quais se ensina como a criança aprende e como o professor deve ensinar, sem considerar a prática concreta dos professores*".(p. 25-26). O termo desenvolvimento profissional para esse autor contém a idéia de evolução e continuidade que ultrapassam a tradicional

justaposição entre formação inicial-formação em serviço, sendo, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional entendido como formação permanente, em contraposição às idéias subentendidas nos termos comumente empregados como reciclagem e/ou treinamento.

A partir da reformulação do projeto de pesquisa, foi possível iniciar o trabalho de levantamento bibliográfico no campo metodológico da história oral e, em seguida, analisar pesquisas e estudos na área da educação que tiveram como preocupação básica a formação de alfabetizadoras. Já, num segundo momento, foi possível registrar as narrativas de diferentes alfabetizadoras que atuam em Uberlândia-MG. Nesse sentido, dentre as várias questões analisadas tornou-se possível evidenciar as diversas mudanças ocorridas nos processos de aquisição e transmissão do conhecimento, de formação e constituição da carreira docente, no modo de ser e fazer o processo de alfabetização.

Além disso, este estudo permitiu produzir uma reflexão sobre o sentido e significado que as alfabetizadoras dão ao seu próprio trabalho, à inter-relação vida pessoal e profissional, às mudanças ocorridas no país e às influências do contexto regional. Por entender que há aspectos relevantes nas narrativas das alfabetizadoras escolhidas, principalmente quanto ao fato de terem sido consideradas boas profissionais, compreendeu-se quem são as alfabetizadoras que atuam em Uberlândia, como se apropriaram de seus conhecimentos ao longo desses últimos 20 anos, e que prática esses conhecimentos geraram.

Foram consideradas as experiências individuais e educacionais de sujeitos que atuam em salas de alfabetização em escolas públicas, tendo como referencial a partir da década de 80 do século XX, na cidade de Uberlândia - MG. O ponto de partida dessa investigação surgiu com a necessidade de reconstruir o desenvolvimento profissional das alfabetizadoras, e as questões que nortearam este estudo foram: Quem são as alfabetizadoras consideradas como boas profissionais pela comunidade? O que aconteceu na vida desses sujeitos que fez com que se constituíssem

como boas alfabetizadoras? Como foi sua formação básica e continuada? O que esses sujeitos trazem ou fazem de semelhante e diferente na sua prática pedagógica? Como se deu o processo de constituição dessas alfabetizadoras? Para Santos (2001), a maneira como cada uma alfabetiza está diretamente ligada à sua maneira de ser, aos seus gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades e práticas religiosas, familiares ou políticas:

a alfabetizadora, nessa última década, passou a ser vista por inúmeros pesquisadores como um profissional que tem que desenvolver seu saber prático e sua criatividade para enfrentar situações conflitantes da sala de aula (SANTOS, 2001, p.23).

Esta pesquisa se propôs a compreender as histórias de seis alfabetizadoras, como tentativa de retomar os processos individuais do desenvolvimento profissional, nos quais cada uma apresentou crenças e princípios que lhe são próprios. Essa escolha aproxima-se da realidade narrada por cada alfabetizadora, buscando compreender todos os aspectos que podem dar informações sobre o processo de constituição das alfabetizadoras. Dessa forma, as circunstâncias particulares, as influências no significado que deram às suas experiências, à vida e ao modo de conceberem e participarem do mundo, foram fundamentais para este estudo.

Trata-se, portanto, de um estudo, que teve a pretensão de produzir um outro conhecimento, não especificamente sobre como se alfabetiza, mas sobre quais foram os caminhos trilhados por esse grupo de alfabetizadoras em Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, região do Triângulo Mineiro. Isto é, o que aconteceu na vida pessoal e profissional desses sujeitos que lhes propiciou constituírem-se como boas alfabetizadoras.

O cenário educacional em que as alfabetizadoras atuam na cidade de Uberlândia, é composto por aproximadamente 600 mil habitantes e é considerada no meio político, econômico e empresarial uma das principais cidades que compõem a região do Triângulo Mineiro,



denominada como ilha de prosperidade, que desde os primeiros registros de colonização traz um projeto de modernização e industrialização. Nesse ponto, é importante salientar um artigo do publicado no jornal Folha de São Paulo em 1993, (p.12), que reforçou ainda mais uma valorização do pensamento de paraíso econômico e social; destacou “*Uberlândia no Triângulo Mineiro é considerada por moradores como uma das melhores cidades do interior para se viver. Ela reúne as vantagens de uma capital sem os problemas de uma cidade grande*”. Entretanto, cabe salientar que a elite local sempre manteve a sociedade disciplinada, regulada e rígida com uma visão ufanista. Segundo Rodrigues (1997), este projeto de modernização é associado à contribuição da imprensa local, que atende aos interesses das elites econômicas e políticas

[...] é necessário salientar que rica foi a participação da imprensa local no que se refere ao crescimento e desenvolvimento do município à medida que era uma das mais veementes articuladoras da noção de ordem, progresso, ideologia que permeou a sociedade uberlandense como um todo e sobre o qual foram erigidos os conceitos da modernidade (RODRIGUES, 1997, p.38).

Uberlândia tem 1.044 professores na rede estadual, e 1.933 na rede municipal. Temos um total de 2.977, segundo a fonte da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; esses dados pertencem ao último censo geral, realizado em 1999. No Ensino Fundamental, havia 41 escolas do município e 49 escolas da rede estadual. Em 1999, no estado de Minas Gerais tínhamos 13.644 escolas, sendo que 2.716 estavam sob a responsabilidade do estado e 10.928 eram das redes municipais. A Secretaria Municipal de Educação em 2002, ano da realização das entrevistas com as alfabetizadoras, apresentou, de um modo geral, relevantes gráficos com dados estatísticos, nos quais a quantidade de escolas, que compreendiam o processo de alfabetização do pré a 4ª série na rede municipal, eram 89 unidades. Estas eram distribuídas em escolas de educação infantil com 9.784 alunos, escola de alfabetização e unidades de desenvolvimento

infantil e 42.303 alunos, que pertenciam ao Ensino Fundamental, perfazendo um total de 52.087 alunos da rede municipal.

Desses alunos, 5.049 eram pertencentes à zona rural e 47.038 estudantes à zona urbana; havia 1.835 professores do pré-escolar à 4ª série. Atualmente, Uberlândia<sup>6</sup> tem 74 estabelecimentos de ensino do estado e 92 ficando a cargo da Secretaria Municipal de Educação, sendo 45 de Educação Infantil e as escolas de Alfabetização, 34 escolas de Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos-EJA. A maioria das escolas do município está localizada na rede urbana e somente 13 na zona rural. A rede municipal tem atualmente 52 mil alunos matriculados.

Temos ainda duas escolas federais, uma de ensino profissionalizante conhecida na região como escola agrícola, que funciona na zona rural, e a outra de Ensino Fundamental, criada para atender aos filhos dos funcionários da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que iniciou seus trabalhos com a Educação Infantil no Campus Santa Mônica em 1977, hoje localizada no Campus da Educação Física. Essa última tem estrutura independente da Faculdade de Educação, e acha-se ligada diretamente à reitoria. Recebe a denominação ESEBA/Escola de Educação Básica da UFU. Essa escola atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente as vagas são ocupadas por alunos sorteados, significando que qualquer cidadão pode fazer inscrição, uma vez que o edital é público. Houve época em que a escola concentrava toda a elite local, através de seus alunos.

Um fato interessante, se comparada à maioria das escolas federais brasileiras do Ensino Fundamental, é que a ESEBA não se configura como uma escola de aplicação, e tem autonomia de não aceitar estagiários do curso de pedagogia da UFU.

---

<sup>6</sup> Dados coletados na 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia em agosto de 2005.

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA, conhecida como escola modelo, foi fundada no dia 1º de março de 1977, com 30 crianças e com um quadro de 11 professores, cujo objetivo inicial era atender aos filhos dos funcionários da instituição-UFU. Para a pesquisadora Vieira (2000), além da escola atualmente contar com amplo espaço físico interno e externo, essa unidade de ensino juntamente com a Universidade Federal de Uberlândia, no início dos anos 1980, chegou a receber orçamento três vezes maior que o próprio município. A escola possuía também um quadro docente como sendo uns dos mais bem remunerados do país. Na metade da década de 1980, já ampliada com a pré-escola e 1º grau completo, atingiu a quantidade de 1.000 alunos. No ano de 2000, a ESEBA passa a ter capacidade para 3.000 alunos, desde a Educação Infantil ao ensino supletivo de Ensino Fundamental e Médio, para funcionários da instituição e comunidade. Adotou como princípios, a elaboração e organização de atividades de acordo as faixas-etárias de seus alunos, com base na participação de todos os segmentos docente e discente. Ao se pretender desenvolver as ações, a instituição esclarece por intermédio de documentos que:

Nossa proposta educacional tenta contrapor os sentimentos de competição e privilégios de classe, priorizando a qualidade do ensino ministrado, por compreender a necessidade de efetivar posturas concretas de colaboração, solidariedade, e, participação (PLANEJAMENTO GLOBAL INTEGRADO, 1987, p.2).

Seguindo a proposta da pesquisa desenvolvida, este estudo está dividido em quatro partes. A primeira parte apresenta a introdução do estudo. Na segunda parte estão os capítulos. Sendo assim, o primeiro capítulo explicita os pressupostos metodológicos do trabalho. Reafirmo o porquê da opção por história oral de vida das alfabetizadoras, mostrando as diversas dimensões que envolvem as várias etapas da pesquisa: a elaboração do projeto; os critérios utilizados para

definição das narradoras; a localização das alfabetizadoras; os contatos e a preparação para os encontros; as realizações das entrevistas orais gravadas e toda a dinâmica que envolveu o processo; a transposição do discurso oral para o escrito, envolvendo as etapas de transcrição das fitas, revisão e conferência pela narradora. O segundo capítulo é constituído das considerações teóricas, na qual houve o resgate de diferentes abordagens teóricas sobre a alfabetização e as facetas do conhecimento, no campo das pesquisas em educação. Ao traçar este mapeamento de leituras, explicitam-se as vertentes teóricas que auxiliaram analisar as narrativas das alfabetizadoras. No terceiro capítulo, são apresentadas as concepções e discussões, no que se refere à formação básica das alfabetizadoras e ao seu desenvolvimento profissional. O quarto capítulo é dedicado às narrativas das alfabetizadoras, objeto de estudo desta pesquisa, uma retrospectiva das experiências vivenciadas durante a infância, as brincadeiras, seus familiares, contextos culturais e regionais dados.

E o quinto capítulo analisa como foi o percurso de constituição das seis profissionais, tendo como tema: de alfabetizanda a alfabetizadora, a trajetória escolar dotada de emoções, obstáculos, incentivos, prêmios e reconhecimento, ou seja, o papel que vivenciaram até alcançar o ofício de ser alfabetizadora com os conflitos, rupturas, sonhos, crenças e reflexões sobre suas caminhadas na vida e na profissão. O que elas fazem de diferente no seu cotidiano, os gostos e desgostos de serem alfabetizadoras. Suas resistências e processos de reinvenção. Sobretudo, a constituição da carreira em diferentes espaços, épocas e como realizam o processo de alfabetização hoje.

Os textos desvelam uma reflexão das narrativas sobre as marcas que expressam as circunstâncias sócio-históricas que são constitutivas, e ao mesmo tempo, constituem as alfabetizadoras em determinado contexto, dotado de complexidade e multiplicidade. Diferentes modos de construção e reconstrução de suas vidas. Esta é uma investigação que foi constituída de narrativas individuais de alfabetizadoras em que se procurou demonstrar, segundo Nóvoa (1995)

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*” (1995, p.17).

Como fundamentação, para analisar as histórias de vida de seis profissionais, recorri aos estudos de Guedes-Pinto (2002), em que alega que nos discursos das alfabetizadoras evidencia-se uma fala descompassada. E, ainda prossegue afirmando que há um desencontro de valores entre a academia e a realidade de suas vidas, com rupturas e/ou continuidades desconstruídas, quebra de hegemonia, fragmentadas e diferenciadas da fala da escola. Através de suas práticas singulares e individuais, com momentos de resistências, de fuga e de usos inventivos da cultura escolar.

Enfim, apresento no sexto capítulo as considerações finais, na qual busco retomar alguns pontos teóricos e o modo como esses seis sujeitos tornaram-se boas alfabetizadoras, apontando implicações e as relações com seus familiares, o cotidiano, colegas de trabalho, à luz do que foi apresentado nas suas narrativas das alfabetizadoras. Evidenciando suas contribuições para este estudo. Para finalizar, são realizadas algumas indagações em relação ao papel das instituições na formação das alfabetizadoras. Na terceira parte deste estudo está a bibliografia consultada e muito estudada durante esses anos de doutoramento. E na quarta parte estão os anexos que contêm o roteiro das entrevistas, o modelo da carta de cessão e, por último, as entrevistas completas e textualizadas.

# CAPÍTULO I

## METODOLOGIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA

Com o tema da pesquisa e o período definido, delinco os diferentes caminhos metodológicos no que se refere à história oral e reflito sobre questões importantes, discutidas por alguns pesquisadores como Haguette (1992), Meihy (1996), Nóvoa (1995), Benjamin (1985), Fonseca (1996), Grotta (2000).

Mesmo com todas as divergências e críticas de pesquisadores, não só brasileiros, a respeito da utilização da história oral em pesquisas, considerada ora como método, ora como técnica, escolhi a história oral de vida como metodologia de investigação para alcançar as metas propostas deste trabalho. Através das narrativas das alfabetizadoras, tornou-se possível compreender como elas se constituíram e construíram suas experiências, ao longo dos últimos 20 anos.

Para Grotta (2000), a história oral ganhou representatividade na academia brasileira no final da década de 70 e no decorrer dos anos 80 do século XX, em que a exclusividade da escrita foi contestada por pesquisadores, ao mesmo tempo, expõe a importância desse recurso metodológico

Na história de vida, quem dirige o depoimento, quem decide O QUE deve se narrado e COMO, é o informante. Ele é quem coordena a narrativa segundo suas reminiscências e julgamento do que seja interessante contar. Neste sentido, acrescenta-se não só como aquele que contém a informação-caso do depoimento- mas também como aquele que detém o controle da narração. As interferências do pesquisador são mínimas, pois, na coleta de dados, o que interessa é a experiência do sujeito (informante). E tudo que é relatado interessa ao pesquisador, uma vez que auxilia a explicar e contextualizar a existência do depoente (GROTTA, 2000, p.39).

Para Nóvoa, precisamos redimensionar o campo da investigação educativa, olhando com mais atenção para o fazer pedagógico:

Depois de três décadas consagradas à análise da externalidade dos processos educativos, sublinhando a longa duração das suas mudanças e das suas continuidades, chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e ruptura (NÓVOA, 1995, p. 3).

A produção científica pioneira nessa área no Brasil foi a do Centro de Pesquisas e Documentações-CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, que desde os anos 70, do século XX, vem desenvolvendo um esforço significativo no sentido de situar a história oral dentro das técnicas qualitativas de coletas de dados, apontando suas especificidades e limitações.

Hoje, podemos reconhecer três tendências nas investigações que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a tradição oral, a história oral de vida e a história oral temática. A primeira tendência refere-se aos estudos de tradição oral. Alguns autores têm tratado essa tendência como sendo a mesma coisa que história oral.

Para Vansina (1985), as sociedades orais utilizam-se da fala como meio de preservação de suas tradições, mitos, valores, que são transmitidos de uma geração para outra. Dessa forma, as pesquisas de tradição oral atribuem ao grupo um valor maior que ao indivíduo em si. Faz parte desta tendência tudo aquilo que o coletivo considera importante para o funcionamento e a existência de uma determinada sociedade.

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

Na história oral de vida, as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Nessa tendência, as falas dão relevância às vivências individuais. As experiências do sujeito entrevistado e sua trajetória profissional são lembradas e registradas a partir do encontro do narrador e pesquisador. Constituem-se em uma possibilidade de transmissão da experiência, via memória dos entrevistados. O primeiro trabalho nesta abordagem metodológica voltada à temática da docência foi uma pesquisa sociológica, desenvolvida junto ao Centro de Estudos Rurais e Urbanos-CERU, da USP- São Paulo, “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo”, de Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca (1988).

Esses pesquisadores entrevistaram professores, utilizando a história oral de vida, e tiveram como propósito tratar dos problemas educacionais na zona rural de São Paulo, na Primeira República, numa perspectiva histórico-sociológica. Buscaram esclarecer pontos obscuros nas pesquisas sobre a educação paulista, através de informações resgatadas pela memória de velhos professores. A bibliografia, em torno dessa abordagem metodológica, é heterogênea, vinda de variados campos do saber, muitas vezes com objetivos e metodologias diferentes.

Já a história oral temática privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinados temas. No Brasil, um dos primeiros trabalhos realizados com a história oral temática nas Ciências Sociais foi o da professora Queiroz (1988). A autora afirma que, “*o pesquisador precisa ter claro o problema a ser pesquisado, para que possa obter do informante, do narrador, aquilo que é essencial para o seu trabalho*”. A entrevista deve ser conduzida, evitando digressões, o supérfluo e o desnecessário. Para o pesquisador que utiliza esta técnica de depoimentos pessoais “*da vida de seu informante, só lhes interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho*” (QUEIROZ, 1988, p.21).



Um outro exemplo em história oral temática, desenvolvido também no Brasil, foi encontrado no texto de Samuel (1990), publicado pela Revista Brasileira de História. O autor analisa alguns problemas nas pesquisas com história local, apontando a necessidade do uso da história oral nessas áreas. Para ele, "*a evidência oral é importante para a história local não apenas como uma fonte de informação, mas pelo que faz para o historiador*" (SAMUEL, 1990, p. 273), pois pode ajudar a expor os silêncios e as deficiências da documentação escrita e fazendo novas revelações ao historiador.

Paul Thompson (1992) redimensiona o enfoque das pesquisas, que utilizam a história oral com a publicação do livro intitulado, *A Voz do Passado*. Em seu estudo defende a idéia do encontro direto entre o entrevistador, que é sujeito que investiga, e o sujeito investigado, pois acredita que a história é construída em torno de pessoas. Nesse sentido, a história oral lança a vida, via narrativas, para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Esclarece, ainda, que a historiografia atual admite e acredita não só nas histórias de heróis vindos dentre os líderes, mas defende e incentiva pesquisas que revelem histórias de sujeitos que vivem no anonimato dentre a maioria desconhecida do povo.

Nessa mesma linha de pensamento, estimula pesquisadores e seus sujeitos a se tornarem companheiros de trabalho em defesa de um objetivo comum. Defende, ainda, como alternativa, que a história oral se apresenta como possibilidade de uma transformação radical do sentido social da história. Além disso, reafirma que a realidade é complexa e multifacetada e permite que o entrevistado recrie a multiplicidade original de pontos de vista. Apesar da diversidade dos caminhos, foi possível, nas histórias das alfabetizadoras, recuperar o percurso pessoal e profissional de cada uma delas.

Benjamin (1985) tem sido utilizado como fonte de inspiração e encorajamento para muitos pesquisadores que estão trilhando o caminho da história oral. Segundo ele, "*não se percebeu até*

*agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução”* (1985, p. 210).

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

[...] na recuperação da memória, as condições dadas são as do momento presente. A lembrança não se encontra bloqueada e fechada na pureza original com que os fatos se deram. Ao contrário, Benjamin considera que um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. (...) A memória, nesse sentido, é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito presente (1995, p.146).

Nesse sentido, foi importante respeitar as alfabetizadoras, sujeitos deste estudo, suas lembranças, posições, explicações e, sobretudo, a autoridade das mesmas sobre o que deve ou não ser conservado. De um modo geral, pode-se dizer que este estudo foi a oportunidade de compreendê-las como profissionais em exercício, bem como seu processo de formação. Em muitos momentos, os posicionamentos das alfabetizadoras, ou seus relatos, podem ter sofrido a influência da situação de pesquisa pela minha presença e pela gravação das entrevistas.

Entretanto, o conjunto de dados coletados capta a linha de pensamento das alfabetizadoras. Halbwachs afirma que "*cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva*" (1990, p.51). Apesar de serem as alfabetizadoras a relatar fatos da sala de aula, opiniões e sua trajetória pessoal e profissional, caso haja qualquer diferença entre o relatado e o acontecido em situações não acompanhadas na pesquisa, isso poderia, segundo Zalbaza "*alterar a natureza objetiva dos fatos, mas não o pensamento dos professores sobre os fatos*" (1994, p.188), que é o que aqui se estuda.

Neste estudo, privilegiei como referência o conceito de memória, desenvolvido por Bosi, que ancorou suas crenças em Halbwachs. Essa pesquisadora considera que "*a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo*" (1983, p.17).

Nesse sentido, Araújo (2005) afirma que o processo de recordação é construtivo e depende da situação presente. Lembrar o passado não é repeti-lo como tal, "[...] pois nos é impossível revivê-lo, sem modificá-lo. O acontecido sofre alteração quando o presentificamos" (2005, p. 53). O olhar que as alfabetizadoras têm das suas histórias de vida é marcado pelas suas vivências de hoje. Dessa forma, elas lembram de acontecimentos que têm mais significado para elas, tanto no plano pessoal como profissional, essas lembranças balizaram suas trajetórias pessoais e profissionais. Para Araújo:

Quando evocamos o passado, no esforço de lembrarmos de alguma coisa, algum acontecimento, situações vivenciadas, o fazemos com nosso olhar do tempo presente que, por sua vez é marcado pelas posições, lugares, que ocupamos no contexto social. Vivemos em sociedade e, ao longo de nossa existência participamos de grupos sociais que vão deixando marcas em nosso caminho, que vão caracterizando o nosso caminhar. Estas marcas são definidoras de nossas lembranças. Não lembramos sozinhos, pois, cada mundo individual é povoado por outros, provindos de outras pessoas (2005, p.51).

Bosi (1983) parte do princípio que: "*Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho*" (1983, p.37). Outro autor mencionado de destaque é Halbwachs (1990), que têm sido referência no campo da memória para muitos pesquisadores, uma vez que suas crenças consideram

a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto (HALBWACHS, 1990, p.51).

Buscou-se propiciar, neste estudo, condições para a compreensão da própria história das alfabetizadoras, num esforço de recriação da memória nas suas dimensões individual e coletiva.

A proposta deste trabalho está dentro da seguinte concepção de história defendida, por Boff *“História aqui não é a recitação dos fatos passados, mas a dimensão na qual a pessoa ou toda uma coletividade vive, luta, se confronta, se decide e constrói um caminho pessoal ou coletivo”* (2002, p.36).

Através dos relatos das histórias de vida, as alfabetizadoras realizaram um trabalho de reconstrução de si mesmas, definindo, também, seus lugares sociais, bem como suas relações com os outros, nos grupos a que pertencem.

### 1.1 - O SIGNIFICADO DA ENTREVISTA PARA A HISTÓRIA ORAL

As alfabetizadoras entrevistadas demonstraram interesse e se comprometeram a participar desta pesquisa. Apresentaram histórias e experiências de vida singulares e profissionais, demarcadas por tempos e espaços diversificados, o que possibilitou refletir sobre o desenvolvimento profissional, as mudanças ocorridas, as semelhanças e diferenças, a memória e a especificidade na trajetória de cada uma.

Como resultado das entrevistas orais, obtive um grande volume de material, que foram as gravações, as anotações e observações registradas no caderno de campo. O roteiro das entrevistas está apresentado na íntegra no Anexo I, a carta de cessão é o anexo II e o documento final, ou seja, a textualização das entrevistas consta do Anexo III.

As entrevistas foram realizadas nos locais, datas e horários definidos pelas alfabetizadoras. Cinco delas foram realizadas nas próprias residências, porque assim preferiram e, também, para alcançar maior liberdade, comodidade e afastar ameaças de interferências de ruído ou barulho e interrupções indesejadas. Apenas uma das entrevistadas preferiu fazer a entrevista na minha residência, justificando proximidade com seu local de trabalho.

Antes de iniciar as entrevistas tivemos uma conversa informal, o que possibilitou um maior conhecimento entre as alfabetizadoras e a pesquisadora. A sessão de entrevista dividiu-se em três momentos. No primeiro, as alfabetizadoras falaram livremente sobre seu percurso de vida, quando e onde nasceram, suas famílias, suas infâncias, o modo de vida, as crenças religiosas e políticas, a vida na escola, acontecimentos marcantes ao longo de suas histórias de vida, as interações e/ou experiências que foram significativas para sua formação, enquanto boas alfabetizadoras.

Em seguida, o diálogo tomou a direção para a questão da formação acadêmica, quando e onde estudaram, se cursaram o mestrado e/ou ensino superior, pós-graduação, como foi o ingresso e a duração do curso, como eram os colegas, os professores, as disciplinas, as leituras comuns na época, a preparação pedagógica, os estágios, as influências teóricas e políticas.

Posteriormente, foi solicitado a cada alfabetizadora que narrasse sobre sua experiência profissional, quando, como e onde iniciou a carreira, os concursos, as instituições e níveis de ensino em que atuou, sobre os colegas de trabalho e os alunos com os quais conviveu, sobre o modo de ensinar, avaliar, preparação de aulas, os programas de ensino, as cartilhas utilizadas e outros materiais de ensino.

Para terminar as entrevistas houve um momento destinado à complementação das falas anteriores, tirar dúvidas, aprofundar e explicar alguns detalhes. As seguintes perguntas foram feitas a todas: Você se considera uma boa alfabetizadora? O que gostaria de relatar sobre sua trajetória enquanto alfabetizadora? Quais são os seus sonhos e/ou decepções? Ao término da entrevista fiz agradecimentos, explicando-lhes como seria o prosseguimento do trabalho.

Na medida em que fluíam as falas das narradoras, aos poucos, fios condutores teciam cada detalhe da história do seu desenvolvimento profissional, reavivando lembranças, intervindo na trajetória de cada uma.

Algumas tiveram dificuldades para narrar, os olhos enchem de lágrimas e vários momentos de pausa para o choro, as mãos ficavam trêmulas, o suor descia pela face, repetições sucessivas com vícios de linguagem, rupturas e fragmentos de fala.

Portelli (1995) defende uma forma de conduzir a entrevista. Ele a enxerga como uma troca, uma visão mútua em que os sujeitos agem em conjunto, construindo o diálogo nas diferenças. Nessa perspectiva, o meu posicionamento foi como companheira de diálogo, e os dados obtidos foram frutos desse relacionamento.

Dessa forma, concordo com Thompson, ao afirmar que a entrevista pode propiciar,

[...] um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. As fronteiras do mundo acadêmico já não são mais os volumes tão manuseados do velho catálogo bibliográfico. Os historiadores orais podem pensar agora como se eles próprios fossem editores: imaginar qual a evidência de que precisam, ir procurá-la e obtê-la. [...] A realidade é complexa e multifacetada, e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista (1992, p.25-26).

Para Benjamin *"o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria ou a relatada pelos outros"* (1985, p.201), e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. Trata-se de um processo em que o narrador é o sujeito, personagem da história, e o registro, a passagem do oral para o escrito, faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador-ouvinte.

Depois de realizadas as gravações e transcrições, as entrevistadas receberam os textos e, após sua leitura, voltamos a conversar de forma descontraída e fizemos reestruturações complementares, a partir de situações que lhes vieram à memória.

Para Alberti,

[...] a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade - e a história oral como um todo - decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. É nesse sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória (1990, p.5).

As narrativas das alfabetizadoras permitiram uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão, não como realmente existiram, mas como esses próprios sujeitos reconstruíram suas experiências passadas.

Para Portelli,

[...] a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico, as fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (1995, p.6-8).

O processo de realização das entrevistas foi entendido nesta pesquisa como um trabalho aberto e sujeito a mudanças. Cada entrevista foi, sem dúvida, uma nova experiência, um encontro ímpar e desafiador. O respeito pelo que estava sendo narrado era passado para a entrevistada a cada novo encontro, junto à curiosidade em querer descobrir e desvendar o desconhecido. Ao entrevistar professores de história, Fonseca (1996) afirma, na sua tese de doutorado, sua experiência sobre a entrevista. Declara que o momento de encontro entre o pesquisador e o entrevistado é marcado pelo diálogo:

A experiência da entrevista, momento de encontro e diálogo, é seguida pela fase de transposição dos discursos orais gravados para o discurso escrito. Este processo é lento, criativo e carregado de emoções, pois revive-se todo o momento anterior com uma densidade impressionante. Meu procedimento foi o de iniciar, sempre que possível, este trabalho, imediatamente após a realização das entrevistas, para que os bastidores do encontro pudessem ser recuperados com maior precisão. Neste sentido, as anotações de campo foram bastante valiosas, pois auxiliaram na reconstituição dos bastidores. É o momento de reviver a experiência, de aprofundar-se no conhecimento do outro, de captar e sentir as suas (do narrador) e as minhas (do entrevistador) angústias, certezas, inseguranças nos detalhes de entonação de voz, reticências, silêncios, nas construções e desconstruções de frases, repetições e negações (1996, p.31).



A opção, na primeira etapa, foi pela transcrição integral das fitas, ou seja, de todas as intervenções da entrevistadora e das narradoras. As transcrições foram realizadas preocupando-se em registrar com precisão as histórias narradas. Este trabalho exigiu muita concentração: primeiro ouvia-se a gravação e, num segundo momento, registrava-se o texto, tentando não perder a seqüência das falas.

Para Thompson, a transcrição é importante, pois:

[...] ao passar a fala para a forma impressa, o historiador precisa desenvolver uma nova espécie de habilidade literária que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original, nada substitui as transcrições integrais, que incluem tudo o que está gravado, com exceção das possíveis digressões, para verificar se o gravador está funcionando e tomar uma xícara de café, por exemplo (1992, p.293-297).

As entrevistas foram transcritas logo após sua realização, pois as lembranças do diálogo, da interação, das conversas informais, dos detalhes do encontro estavam próximos. Na tentativa de não perder momentos importantes, fiz anotações no caderno como instrumento auxiliar, buscando registrar, desde os primeiros contatos com cada entrevistada, dados a seu respeito, detalhes dos encontros, fatos e informações que, por alguma razão, não foram gravados.

Por tratar-se de narrativas de alfabetizadoras, as entrevistas foram de fácil compreensão. A linguagem era familiar, uma vez que desde o término da minha graduação encontro-me inserida neste contexto, o que tornou o trabalho de transcrição menos árduo. Procurei manter, na primeira versão transcrita, os vícios de linguagem e repetições de fala. Para marcar as frases ou enunciados incompletos, nos momentos de silêncio ou divagações, utilizei reticências. A pontuação, a utilização de aspas, parênteses e travessões foram aplicados de acordo com o padrão lingüístico utilizado no Brasil.

Durante o processo de transcrição, as gravações foram ouvidas várias vezes, conferindo-as com os registros feitos. Após essa etapa, foi realizada a primeira de uma série de cópias para

conferir o trabalho. Nesses momentos de revisão, foi possível detectar expressões importantes para a elaboração do texto final.

Seguido dessa etapa, os textos foram enviados para as alfabetizadoras, sendo possível realizar algumas correções de trechos que ficaram sem sentido nas gravações. Enquanto pesquisadora, que trabalha com a história oral de vida das alfabetizadoras, tenho a responsabilidade de respeitar as informações divergentes, como também, quando chegam a conclusões e fazem interpretações que possam corresponder ou não aos meus desejos e expectativas.

Um outro passo importante foi a opção pela textualização das histórias narradas. A textualização foi realizada com o auxílio do caderno de anotações, com informações sistematizadas e dúvidas ou fatos não esclarecidos durante a sessão de entrevista, tendo como ponto de partida as entrevistas digitadas na íntegra.

Com o objetivo de dar clareza textual e entendimento, foram realizadas a reordenação das falas e a organização do texto final, além de muitos parágrafos serem deslocados da ordem trazida pela transcrição original. No final, obtive novos textos, que foram o resultado da minha interação com as alfabetizadoras e dos confrontos com o caderno de anotações. Para Fonseca,

[...] os procedimentos de textualização são técnicas e politicamente importantes para o processo de produção do conhecimento histórico. Entendo cada texto de história oral como documento, fonte de conhecimentos, de ensinamentos para outras e futuras gerações. Neste sentido, não deve ser tratado apenas como mero documento historiográfico acessível aos especialistas, mas deve ser, também, acessível aos demais leitores e, para isto, é fundamental um texto claro e prazeroso que consiga expressar a riqueza da experiência vivida pelos sujeitos. A tarefa de textualização no trabalho historiográfico exige um posicionamento do autor (1996, p.56).

O texto final produzido está marcado pelo processo vivido, experimentado, reconstruído por encontros de diálogos entre mim e as alfabetizadoras. Trata-se de narrativas permeadas por subjetividades, contradições e conflitos, pontos de vistas parciais, que possibilitaram leituras e interpretações diversas. Daí o caráter construtivo desta pesquisa.

Este estudo possibilitou refletir sobre a formação permanente de alfabetizadoras, desvelando sua trajetória pessoal e profissional, bem como sua prática.

A opção pela história oral de vida foi fundamental para esta pesquisa, uma vez que revelou as representações que as alfabetizadoras tinham e têm acerca dos processos que envolvem a alfabetização, suas práticas escolares, como se apropriaram e se apropriam dos conhecimentos científicos da área, quais são suas visões de mundo, de homem e de educação.

A possibilidade que a história oral nos ofereceu foi de produzir um outro conhecimento sobre as alfabetizadoras, compreendendo-as como sujeitos e profissionais. As palavras de Dominicé (1990) confirmam a possibilidade de construir novos conhecimentos, utilizando as histórias orais como uma abordagem metodológica confiável para produzir história:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática de educação define o espaço de toda reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto [sic] de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (1990, p.167).

Com o registro das histórias orais, dos testemunhos de diferentes gerações de alfabetizadoras, analisei as mudanças ocorridas nos processos de apropriação do conhecimento

acumulado ao longo dos anos, de formação e constituição da carreira docente, as práticas de alfabetização.

Esses registros possibilitaram investigar o movimento do pensamento e o ofício das alfabetizadoras, o modo como, hoje, interpretam as ações, as mudanças ocorridas na maneira de alfabetizar, no processo de formação, na constituição da sua carreira docente.

Diante dos caminhos diversos, que abordam a formação e experiências das alfabetizadoras, a opção pela história oral está fundamentada nos estudos e reflexões dessa área. Trata-se de um processo em que o narrador é o sujeito da história, e o registro, a passagem do oral para o escrito, faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador-ouvinte. Pela história oral de vida, um mundo de vivências, contradições, projetos que não vingaram, puderam chegar até nós, não como realmente existiram, mas como foram experimentados e como, hoje, são vistos retrospectivamente.

Fonseca (1996) relata, em sua tese de doutorado, que a releitura do conjunto das obras produzidas por Meihy, relativas à investigação pedagógica e historiográfica, cruzou diversos campos do saber, que se ocupam do registro da experiência humana. Para esta pesquisadora trata-se de uma das formas mais apropriadas para rever e propor estudos na área de formação de professores: *“As fontes escritas e visuais, em geral, são restritivas, ou escassas, não permitem registrar certas faces da historicidade das produções, das mudanças, a vida, a ação dos sujeitos produtores”* (1996, p. 40).

O processo de alfabetização é complexo, tanto para as alfabetizadoras como para os alunos, uma vez que a alfabetizadora tem que conhecer bem a nossa língua.

O campo da alfabetização é cercado de diversas facetas e fases, advindas de contextos históricos sociais diferenciados; não ousaria aqui neste estudo, e nem teria como fazê-lo, criar um sistema explicativo único, visando a formação básica e continuada das alfabetizadoras. O que se

tornou possível foi tentar situar e contextualizar a análise de partes desse fenômeno, na busca de explicações que permitiram caminhar, refutando o imobilismo que a crítica externa faz da alfabetizadora, destituída de praticidade e aplicabilidade.

As coletâneas de estudos sobre docência, memória e gênero que trabalham com a história de vida e de formação dos professores, realizadas pelo grupo da professora Catani (1997), além da coletânea *Vidas de Professores*, de Nóvoa (1995), que auxiliaram a compreender a encruzilhada que existe na formação inicial e continuada das alfabetizadoras mineiras entrevistadas.

## 1.2 - AS ALFABETIZADORAS ESCOLHIDAS

O levantamento das possíveis alfabetizadoras deu-se, inicialmente, de forma aleatória em que a escolha teve como objetivo reconstruir as trajetórias, o processo de formação e a prática ao longo de sua carreira profissional em contextos e períodos diversos.

A fim de melhor demarcar o objeto de estudo foi estabelecido, como diretriz básica para o desenvolvimento da pesquisa, que as entrevistadas atuassem em sala de aula nas séries iniciais a partir dos anos de 1980 e que ainda estivessem em exercício em 2002, ano de encerramento das entrevistas.

A escolha desse período deu-se graças ao dinamismo de questões referentes à alfabetização e formação de alfabetizadoras no Brasil, nas últimas três décadas, do século XX, a fim de que se pudesse registrar, em sua totalidade, os movimentos relevantes, abordando os aspectos regionais-sócio, político, econômico-culturais e teorias pedagógicas.

Ao consultar professores, amigos e alunos do meu conhecimento, os mesmos tentaram apontar, na concepção deles, as melhores alfabetizadoras de Uberlândia. Deparei com duas preocupações: uma foi de ordem quantitativa, isto é, como estabelecer o número de alfabetizadores; outra, que foi mais difícil, de ordem qualitativa: quem seriam os escolhidos, o que seria mais significativo para auxiliar a reflexão sobre a trajetória de vida na constituição das alfabetizadoras.

Seguindo a linha de trabalho, os questionamentos mais comuns por parte das professoras, para mim, foram: “Quem te disse que eu era boa alfabetizadora? Quando? Como conseguiu me localizar?” Inicialmente demonstraram certo espanto, preocupação com as perguntas e, freqüentemente, diziam: “O que você que realmente saber?” “Não sei te dizer como cheguei a ser

uma alfabetizadora, é algo do destino. Alegaram não saberem o porquê e como se tornaram alfabetizadoras. Somente depois de apresentar, de forma bem minuciosa a proposta do trabalho, é que sentiram a vontade e confiança para participar da pesquisa com suas próprias histórias, crenças e visões de mundo.

Sentiram-se extremamente orgulhosas ao serem notificadas de que foram apontadas como boas profissionais, reconhecidas pela comunidade na cidade de Uberlândia. Como objeto deste estudo, as alfabetizadoras são importantes, uma vez que retratam o seu universo construído pelas narrativas de vidas singulares. Sendo que, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de expor suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Sendo assim, tornou-se possível rever o lugar e como elas se constituíram enquanto sujeitos.

Em função dessa situação, foi importante respeitar suas narrativas, suas lembranças, posições, explicações e, sobretudo, compreender a autoridade das mesmas, sobre o que deveria ou não ser conservado no texto final. Dessa forma, não há como analisar as alfabetizadoras como um todo e de forma homogênea, mas sim, a sua multiplicidade, sem enquadrá-las em um reducionismo ou homogeneidade, na sua constituição como boa alfabetizadora.

Algumas preocupações definiram os rumos das entrevistas com as alfabetizadoras: como registrar a diversidade e complexidade das suas trajetórias e fatos rememorados; como desvelar as apropriações que fizeram dos saberes que lhes foram transmitidos; como recuperar a construção dos seus conhecimentos, ao longo de sua história profissional.

É interessante sinalizar, mas não foi novidade, o fato de que todas as alfabetizadoras reconhecidas pela comunidade como boas profissionais são do gênero feminino, são casadas e têm filhos, como bem salienta Guedes- Pinto (2002), em seus estudos. Essa pesquisadora revela trilhas históricas em que realiza um levantamento no qual o magistério como profissão, desde o século XIX, não assegura uma remuneração satisfatória, com condições precárias de trabalho e

infra-estrutura por parte dos estabelecimentos pois, *“a desvalorização da carreira docente possui uma história longa, que persiste até os dias de hoje”* (2002, p.56). Portanto, a autora esclarece que a profissão tinha e tem um processo de desvalorização em relação às demais atividades intelectuais, fazendo com que esses fatores e outros, também, justifiquem a profissão predominantemente do gênero feminino.

Para este estudo foram selecionadas inicialmente oito alfabetizadoras que atuam em diversas escolas públicas de Uberlândia. Definidas as indicações, as primeiras conversas foram realizadas por telefone, em que houve a minha identificação pessoal e explicação do objetivo do trabalho. As mesmas foram informadas sobre o tema, consultadas sobre o interesse em participar da pesquisa e, por último, marcamos as entrevistas.

Posteriormente à gravação das entrevistas, a seleção de oito alfabetizadoras foi reduzida para seis alfabetizadoras, em função das manifestações contrárias em prosseguir como objeto de estudo da pesquisa. Imediatamente, duas se recusaram a divulgar suas entrevistas gravadas, pelos seguintes motivos: uma desistiu e não autorizou publicar sua entrevista porque acredita que *“pesquisas não adiantam nada!”*; e a outra alegou que atua em uma escola pública estadual e, por isso, *“não seria bom, hoje, devido a minha posição social e como professora conceder entrevista da minha trajetória pessoal”*. A primeira alfabetizadora alegou estar arrependida e demonstrou receios em sua narrativa, uma vez que teceu críticas à escola em que atua e que seria facilmente identificada, e também porque narrou nomes de profissionais, de instituições. E, após a entrevista concedida, temeu retaliações, por se tratar de uma pesquisa regional.

A segunda preferiu não expor sua trajetória pessoal e familiar, já que obteve um reconhecimento social-financeiro como esposa de um renomado advogado. Apresentou, como sugestão de entrevista, discutir o momento atual de formação de alfabetizadoras e as práticas



desenvolvidas no trabalho cotidiano. Como esse não era o escopo desta pesquisa, houve necessidade de explicar-lhe novamente os objetivos deste estudo.

Diante desses contratemplos, e mesmo em respeito à decisão e modo de pensar das duas desistentes, as suas narrativas foram desconsideradas. Sendo assim, o texto final contempla narrativas de seis alfabetizadoras.

Por se acreditar, que, através das histórias singulares e história oral, em que as alfabetizadoras traziam em sua constituição elementos incorporados e, ao mesmo tempo, indissociáveis de suas vidas, experiências e situações de trabalho, prossegui normalmente as propostas elaboradas. Dessa forma, foi possível realizar um recorte mais significativo capaz de abordar a formação das seis profissionais que atuam em escolas públicas, trazendo a constante preocupação de que não poderia fragilizar a qualidade dos dados coletados.

Coube-me focalizar a trajetória e pensamento das entrevistadas com suas histórias de vida, compreendendo-as como um sujeito social, que tem emoções, um corpo, uma cultura e traz uma personalidade e mobiliza ações que carregam marcas dos contextos nos quais estão inseridas e caracterizam o trabalho docente de ser alfabetizadora.

Dessa forma, é importante apresentar as alfabetizadoras selecionadas para este estudo, em que foram identificadas apenas pelas letras iniciais de seus nomes, segundo seus desejos e manter preservada a sua identidade, conforme o combinado durante o primeiro encontro.

D. D. C. R., 41 anos, natural de Ituiutaba-MG é mestre em educação. Sua primeira experiência educacional como alfabetizadora se deu na rede estadual e, atualmente, é alfabetizadora na rede federal. As condições de trabalho, no início de carreira, eram precárias, como afirma em sua narrativa:

Foi através de contato com o pessoal do magistério, que comecei a dar aula. Sempre se falava de vagas e falaram para eu procurar uma escola de periferia que é onde o pessoal que tem experiência não gosta de atuar. Não me lembro mais quem me informou que lá no Caiapó tinha uma escolinha estadual, hoje bem situada mas, que na época era tipo zona rural e a escola funcionava na antiga sede da fazenda. E, tanto é que a minha sala de aula para se chegar até ela tinha que passar por outra sala muito grande separado, por biombo, um lado era uma sala e de outro lado era local de colocar animais, as condições de trabalho eram péssimas (19/10/2002).

I. D. S. P., idade não informada, natural de Lagoa Formosa-MG. No período da entrevista ela iniciaria o curso de mestrado em São Paulo, em 2003. Sua primeira experiência educacional como alfabetizadora se deu na rede municipal, depois atuou também no estado, hoje é alfabetizadora na rede federal. Ao ser questionada sobre sua primeira experiência profissional enfatiza apenas o aspecto político no qual se envolveu nesse período, que resultou em benefícios para as mulheres grávidas que ingressaram na rede municipal no ano de 1984:

Passei no concurso da prefeitura para ser professora da Educação Infantil estava grávida, e assumi às aulas. Nos primeiros dias de aula, a prefeitura alegou que soube a respeito da minha gravidez. A verdade é que eles já sabiam desde o início, na minha ficha de inscrição tinha esta observação. Pois, não foi algo escondido. Informaram que eu tinha que sair pois estava grávida. E, aí, não aceitei absolutamente, questionei, falei que não iria sair, passei num concurso público. Ninguém deu-me nada de presente, foi uma conquista, eu achava que eu tinha o direito de permanecer no cargo. Sei que foi muito difícil este período para mim, a prefeitura pressionava a minha saída, e mandou uma outra professora para ficar na sala de aula, no meu lugar. Não aceitei, expus que ela poderia até ficar lá na sala de aula mas, apenas assistindo a minha aula. Assim, aconteceu todo dia. Submeteram-me a uma pressão maior para ver se eu realmente desistia. Inclusive, outras mulheres que também estavam grávidas haviam perdido o cargo. A supervisora chegou na escola, estava eu e a outra professora que ficava me pressionando para eu sair de dentro da sala de aula. A supervisora perguntou-me por que tinham duas professoras em sala de aula? Falei mal do prefeito, e, ela, eu não sabia, era parente do prefeito. Mas, se eu soubesse também teria dito as mesmas coisas. Ela orientou-me da seguinte maneira: escreva uma carta ao prefeito e conte seu caso porque ele mesmo é quem lê as cartas. Escrevi a carta e deveria ter guardado, acho que foi a melhor produção escrita que eu já fiz na minha vida. Uma carta cheia de sentimentos e afetividade ao mesmo tempo. Dizia sobre o meu arrependimento de votar nele, mas, não entendia, a cabeça de um homem prefeito de Uberlândia, e achava muito estranho um prefeito obstetra e ginecologista acostumado a lidar com as

mulheres tivesse um comportamento estranho daquele, de não aceitar mulheres grávidas trabalhando na prefeitura. E, eu não iria aceitar aquela situação e que não sairia da prefeitura, sendo discriminada por ser gestante e, ainda mais, era concursada adquirindo o direito por mérito e não por apadrinhamento de político nenhum. Como prática utilizada por alguns, este não era o meu caso. Passaram dois dias o telefone tocou do “buteco” da esquina, perto da escola onde eu trabalhava, pois, a escola não tinha telefone. Era o prefeito e, me chamou. Assustei porque não é comum um prefeito ligar num “buteco” para falar com uma professora. Comecei a falar e ele nem deixou eu terminar e disse: “Não tem mais problema. Você pega a sua documentação dirija ao departamento de recursos humanos, e resolva o seu problema, registre sua carteira profissional e acabou. No outro dia a professora que todo dia ficava tentando me convencer a deixar a sala de aula já não estava mais na escola. Fiquei tranqüila na sala. Em virtude disso, mudou a lei da prefeitura, as professoras grávidas que haviam sido demitidas foram convocadas novamente. A partir daí, a prefeitura mudou a lei de proibirem as mulheres grávidas de entrarem no serviço público. Interessante, a maioria das pessoas, nem sabe mas, tive participação indireta nessa mudança. Meu caso foi a gota de água que faltava para tal mudança. Isso, ocorreu em 1984, quando meu primeiro filho nasceu, e quando terminei o curso de pedagogia, foi o meu início como professora da Educação Infantil como nunca deixei de ser até o presente momento (12/12/2002).

V. M. P., 51 anos de idade, natural de Guimarães - MG, possui o curso de magistério. Atualmente frequenta o segundo ano do Curso de Pedagogia. Sua primeira experiência profissional como alfabetizadora se deu na rede estadual de ensino da qual nunca saiu, como explica:

A Dona Lindomar, uma diretora de escola, que eu conheci através de uma vizinha, disse-me: “você já trabalhou como professora? E respondi: Trabalhei até na zona rural. Eu menti. Pois, na verdade eu apenas brincava de ser professora, só que ela me perguntou mais detalhes. Eu tinha essa referência, eu já trabalhei na zona rural e ela me perguntou: “quais as séries?”. Respondi: “Em todas as séries da 1ª a 4ª”. A diretora disse:” ótimo, eu arrumo alguma coisa” (07/09/2002).

M. C. S. O. A. tem 34 anos, natural de Paranaiguara-GO, formou-se há 15 anos no curso de magistério. Posteriormente graduou-se em Pedagogia. Fez pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente está estudando para participar do processo seletivo do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Sua primeira experiência profissional como alfabetizadora foi em 1987, escolha essa que desencadeou resistência por parte do pai. Sua trajetória profissional como alfabetizadora, segundo ela, coincide com a implementação da alfabetização na rede municipal de ensino, e sua experiência consiste apenas na rede municipal. Em sua narrativa comenta que seu pai não concordava com sua escolha profissional:

Para ele, magistério não é um curso, e Faculdade de Pedagogia também não. É algo que não dá nome para ninguém. Meu pai pensou sempre assim. O sonho dele era que eu fizesse o Curso de Direito. Até hoje, a área da Educação é rotulada! Na cabeça dele, os filhos tinham que ser engenheiro, ser médico, ser dentista, ser advogado. Por quê? Era status para ele. Para ele, isso era importante, isso era ter formação. Ser professor? Que status teria para meu pai falar que sua filha era professora no município? Recebi proposta de trabalho na rede municipal de ensino. Falei com o meu pai e ele viu que não tinha jeito e eu joguei na cara dele: o senhor já exigiu um diploma, eu já o tenho, estou formada no magistério, isto foi em 1986, e vou trabalhar. Aí, ele aceitou meu caminho. Era aquele de ser professora (07/10/2002).

A alfabetizadora S.S.C., idade de 54 anos, atua há 22 anos desde o ano de 1980. Nasceu na cidade de Uberlândia. Relata que sua primeira experiência como alfabetizadora foi quando terminou a 8ª série do antigo 1º grau e ganhou como presente do marido uma escolinha antes o nome era Amarelinha, depois foi denominada “Turma do Balão Mágico”, devido ao grande sucesso de um programa infantil da televisão brasileira. Atualmente pertence ao quadro da rede municipal:

Quando concluí o 1º grau, Jorge me deu, montadinha, uma escolinha, pois eu sempre falava que queria montar uma escola. E eu mesma dei aula e contei com o apoio de uma grande amiga que tinha experiência em um hotelzinho famoso da cidade. Ela tinha o curso de magistério e dava todas as dicas, somos comadres. A minha dedicação como professora foi cada dia tornando-se mais bem sucedida, eu mesma decorava com trabalhos manuais a escola e fazia o horário do lanche, com grande incentivo eu organizava passeios ao Parque Municipal do Sabiá com ônibus e passeios de trenzinho pela cidade. Eu queria aparecer no bom sentido de ser realmente uma escola (01/09/2002).

A sexta alfabetizadora J.P., tem 40 anos de idade, atua desde 1980 na rede estadual de ensino e nunca teve experiência em outra esfera pública. Comenta que durante sua adolescência, não dava a devida atenção aos estudos do curso de magistério; que mais tarde veio a arrepende-se pela falta de preparo e manejo para enfrentar a sala de aula:

E, tem um fato muito engraçado que aconteceu comigo nos primeiros dias de aula quando lecionei para a 2ª série, em que comecei a passar a lição no quadro. Ao terminar o texto um aluno me perguntou assim: “tia, por que você está escrevendo assim tudo parecendo uma montanha?” e a criançada riu tanto. Fiquei tão sem graça e olhei para o quadro a escrita estava toda desalinhada tipo vaivém. De cara os meninos perceberam que eu não era como as demais professoras. Quando aluno fazia bagunça eu não tinha domínio da sala, me dava uma vontade de chorar, chorei e não agüentei, precisava trabalhar. As demais professoras iam perguntar-me que barulho era aquele na minha turma. Moral da história: quase perdi o meu primeiro emprego. A minha sorte foi que as professoras ora me ajudavam, ora zombavam de mim. E aí me arrependi de não ter dado mais valor ao curso que não era tão ruim assim. Fazia os trabalhos de qualquer jeito, embora no estágio eu executei todas as tarefas porque na sala que fiquei era de uma amiga da mãe, e ela não dava brecha, fiz material e trabalhei tanto. Mas a presença da professora era constante. Diferente de quando fiquei com a turma sozinha pela primeira vez, e por isso te falo e, não tenho vergonha, sentia vontade de chorar e chorei em sala de aula no início da carreira, quando aqueles alunos faziam bagunça (23/11/2002).

Esse estudo sobre as alfabetizadoras possibilitou-me a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação regional. Sob as perspectivas, sociológica, antropológica, econômica, cultural e política.

## CAPÍTULO II

### ALFABETIZAÇÃO E AS FACETAS DO CONHECIMENTO

Este capítulo caminha no sentido de apresentar como os diversos pesquisadores, estudiosos e autores de livros, abordaram as questões sobre alfabetização e suas interfaces com as áreas do conhecimento, como também a formação de alfabetizadoras no campo da Educação, da História e das Ciências Humanas em geral.

Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos no conjunto das obras analisadas, as quais me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Para Soares (1991), até recentemente era possível encontrar estudos e pesquisas sobre alfabetização, voltados para as facetas psicológicas e pedagógicas, cuidando apenas dos processos psicológicos, por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever. Nestes estudos, em seus aspectos fisiológico e neurológico, com freqüente ênfase nas chamadas disfunções psiconeurológicas, privilegiavam-se as questões pedagógicas, sobretudo os problemas dos pré-requisitos como a tão famosa e desnecessária prontidão para a alfabetização. A pesquisadora afirma que

A multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoque sobre a alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturadamente estudos e resultados de pesquisa, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é uma revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão do "estado do conhecimento", em nosso País, na área da alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre a alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm sendo informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes. É indispensável para que

se possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de pesquisa necessária, de modo a que se avance na busca de solução para o grave problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar (1991, p.2).

A formação das alfabetizadoras e a apropriação de seus conhecimentos têm sido vistas sob ângulos diferentes por psicólogos, psicolinguistas, antropólogos, linguistas, historiadores, pedagogos, o que para Soares (1995) são as diferentes facetas da alfabetização, o que necessariamente não significa fragmentar disciplinarmente a formação das alfabetizadoras e muito menos suas práticas.

À medida, porém, que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno da alfabetização e a multiplicidade de facetas sob as quais pode e deve ser considerado, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno. Ao enfoque psicológico, predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas - cognitivas, sobretudo no quadro da psicogênese; e a perspectiva psicológica veio juntar-se perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística. Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que vêm se submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola, tem produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica-pré-requisitos e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação da alfabetizadora, vem também enriquecendo-se com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises.

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

Para Kramer (1996), as pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista, assim como a Libertadora, e a Crítico-Social dos Conteúdos estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização que é desenvolvido nas escolas pelas alfabetizadoras, que, por sua vez, também foram influenciados por movimentos provocados por teóricos estrangeiros. Recuperar esta história significa reconstituir a história da educação no Brasil, suas principais influências e os seus principais teóricos.

Analisando a formação das alfabetizadoras, a mesma está distanciada da realidade educacional brasileira e defende uma formação que, prepare a alfabetizadora para que entenda e passe a produzir saberes, que possa assumir o ensino enquanto descoberta, investigação e produção de conhecimento.

A alfabetizadora é uma educadora, uma profissional docente cujo ofício consiste no domínio e transmissão de um conjunto de saberes, através de processos educativos, desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Este saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, proveniente de diversas fontes. É constituído pelo conhecimento científico da área da alfabetização, compreendendo os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Sobre isto ver: Dossiê "Interpretando o trabalho docente".



O suporte teórico da Psicolinguística teve sua história marcada pela preocupação de um grupo de estudiosos, dentre eles lingüistas e psicolingüistas. Para Smith em primeiro lugar, o aprendiz deve extrair sentido do texto, um significado, pois *“ler não é uma questão de decodificar a estrutura aparente da fala: os sons não farão sentido por si mesmos”* (1991, p.50). Assim sendo, a alfabetizadora não deverá isolar os processos lingüísticos, ler e escrever, da realidade da criança.

Desde então, pesquisas científicas dentro dessa ciência procuraram explicar as questões, os distúrbios e as dificuldades da linguagem. No caso específico da leitura e da escrita, uma área muito debatida e polêmica, as pesquisas enriqueceram as academias com as diferentes visões, como, por exemplo, as reflexões e estudos sobre a prática de alfabetização desenvolvida no Brasil<sup>8</sup>, e em outros países, por (FERREIRO E TEBEROSKY, SMITH, BETTELHEIM & ZELAN), que nos permitiram compreender que a formação das alfabetizadoras é hoje uma questão inquietante, necessária e urgente.

Os estudos atuais sobre alfabetização têm categorizado, de maneira geral, duas concepções pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na prática escolar: a primeira compreende a aquisição da leitura e da escrita como um ato mecânico, definindo o processo de alfabetização como sendo um processo neutro, porque desconsidera o contexto sociocultural da criança, seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, desconsidera que cada criança tem seu estilo próprio de aprender. Para Meireles, alfabetização, nessa concepção, *“nada mais é que o processo através do qual um indivíduo se torna capaz de codificar a palavra falada e fazer dela uma mensagem escrita”* (1990, p.14). Para uma segunda concepção pedagógica, a alfabetização é um processo

---

8 Sônia KRAMER:1986, Magda SOARES:1985, Angela KLEIMAN:1993, João GERALDI:1990, Mary KATO:1987, Marisa LAJOLO:1984 .

contínuo e dinâmico, considerando a criança um ser que pensa<sup>9</sup>, capaz de agir, partindo de suas experiências e das relações que estabelece com o meio em que vive. Tomando por base essas duas concepções, este estudo procurou buscar subsídios teóricos nas pesquisas sobre formação de professores, pontuando alguns estudos sobre a formação de alfabetizadoras. Para Kleiman, a leitura é *“uma prática social que remete a outros textos e outras leituras... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem (...) o grupo social em que fomos criados”* (1993, p.10).

No entanto, a realidade mostra que, para muitas alfabetizadoras, o ensino da leitura e da escrita está ligado à memorização de regras de um código, quando, na verdade, ao copiar, ao tentar ler ou produzir textos, o aluno está lidando com os conhecimentos lingüísticos, o que coloca como desnecessários os exercícios frios e desvinculados de significação. O ensino de leitura estaria calcado na responsabilidade da alfabetizadora de fazer com que a criança seja leitora e não simplesmente alfabetizada. A grande responsabilidade da alfabetizadora seria transformar o ensino de leitura, de uma prática impessoal, como uma obrigação enfadonha, sem sentido, fora de seu mundo, para uma leitura mágica, ou seja, tornando-a uma magia, a magia da leitura.<sup>10</sup>

Um dos indícios desse quadro encontra-se na prática de ensino da leitura e da escrita, que as alfabetizadoras têm exercido ao longo dos anos, reveladora de concepções equivocadas, na maioria das vezes reflexo do desconhecimento por parte da alfabetizadora da teoria que sustenta sua prática, comprometendo o processo de alfabetização.

---

9 Segundo Piaget, um ser cognoscente é um sujeito capaz de construir seu conhecimento na interação com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido). FRANCO, Sérgio R. Kieling. O Construtivismo e a Educação. 1995.

10 BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. Psicanálise da Alfabetização-Um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. 1984.

Em 1985 o Brasil foi influenciado pela publicação em português dessa pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada no México por Ferreiro e colaboradores argentinos, espanhóis e suíços, que vinham procurando, desde 1974, uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de Piaget. De acordo com tais, estudos e pesquisas desenvolveram-se posteriormente no Brasil e evidenciaram a mesma evolução nas crianças brasileiras. A opção por investigar a formação de alfabetizadoras em Minas é fruto de um interesse em compreendê-las como ser humano que produz e é produzido pelo contexto histórico em que vive.

E, por isso, acredito que o desenvolvimento profissional das alfabetizadoras mineiras, que está em construção desde os anos 1980, não resulta de idéias privilegiadas de algum intelectual, mas sim das suas crenças, dos seus princípios, de idéias e razões coladas no movimento histórico.

Como já foi enfatizado por historiadores e pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação, a sociedade contemporânea vivencia uma série de transformações, cujos significados devemos compreender para adotarmos uma postura de responsabilidade diante da natureza e das direções possíveis dessas mudanças. Pode-se dizer que o século XX é o século da indústria mecânica, da eletricidade, das comunicações e informática. Esses processos de desenvolvimento tecnológico impactam a educação, trazendo íntima conexão com os conteúdos trabalhados nas escolas, pois esses devem incorporar, necessariamente, os processos em mudanças no mundo.

Para Kramer (1993), o ensino brasileiro continua altamente seletivo, retendo a maioria absoluta de seus alunos no Ensino Fundamental. Essa penúria se deve em grande parte aos resultados do processo de alfabetização das crianças nas escolas públicas, que têm apresentado altas taxas de reprovação e significativa evasão. Para muitos estudiosos e pesquisadores, esse fato se traduz em exclusão social, advinda, dentre outras causas, da formação inconsistente da alfabetizadora e das formas de gerenciamento da própria escola.

De acordo com Ferreiro (1988), as maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo que o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano, em que, uma em cada duas crianças repete o primeiro ano no Brasil. Os estudos têm demonstrado, ao longo dos anos, que a escola não está produzindo as aprendizagens que deveria, pelo contrário, tem sido a máquina eficiente para produzir analfabetos funcionais, 30% a cada ano.

As pesquisas científicas, das últimas décadas do século passado, têm revelado problemas que se manifestam no cotidiano das escolas públicas. Dentre os problemas detectados, de caráter intra e extra-escolar, constata-se também a co-responsabilidade das políticas públicas, produtoras de uma profunda crise na Educação.

No universo das pesquisas que retratam essas questões, Camargo (1975), numa pesquisa realizada com alunos reprovados e novatos de uma mesma série, observou que a quantidade de alunos reprovados nas séries seguintes não era necessariamente as mesmas, e que, na maioria das vezes, as dificuldades dos dois grupos eram muito semelhantes. Isso significava que a reprovação não havia proporcionado benefício algum.

Os métodos utilizados pelas alfabetizadoras e alunos, o estudo de fatores extra-escolares e intra-escolares e o modo como esses fatores poderiam contribuir para amenizar o fracasso escolar e a repetência nas 1ª séries, são tratados nos estudos de Leite (1988) e Mello (1979).

Brunstein (1996) esclarece que, além desses fatores, existem outros, dentre os quais ressalta a escassez de recursos materiais, as inadequadas condições do trabalho docente e a desvalorização do profissional da educação. Esse é o conjunto de precariedade que tem caracterizado o Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais.

As políticas de formação permanente da alfabetizadora, se é que podemos chamar de permanente, não ficam atrás das políticas de educação básica; por sua vez, têm sido traduzidas e

assumidas através das mais variadas concepções, e, conseqüentemente, recebido denominações também apresentando, assumindo caráter de reciclagem, treinamento, capacitação em serviço, formação permanente, formação a distância, formação continuada, dentre outras.

Para Nóvoa,

a formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “FORMAR” e “FORMAR-SE”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (1995, p.20).

As modalidades de formação têm tratado de forma equivocada o profissional que atua na alfabetização, simplificando e fragmentando seu conhecimento e suas reais necessidades diante do complexo universo que envolve o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Os estudos sobre a formação do professor também tomam novos caminhos<sup>11</sup>. No início, o enfoque de formação do professor era acadêmico. O ensino era visto como um processo de transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade. Dessa forma, a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas, cujo conteúdo deveria ser transmitido, além da metodologia específica de cada disciplina. Isso significava que a formação se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica.

Mais tarde, com o objetivo de dar ao ensino o status e rigor dos quais necessitava a prática tradicional, passa-se a considerar o ensino como ciência aplicada, intervenção tecnológica. A formação da alfabetizadora seria feita através de treinamento técnico-instrumental, anterior ao

ingresso na profissão e, depois dele, na perspectiva de reciclagem ou atualização, que a capacitaria a fazer a transposição didática, adequando teorias elaboradas por cientistas e adaptadas por tecnólogos da educação à especificidade da sala de aula.

No caso específico da alfabetização, foi enfatizada uma abordagem psicológica nessa formação, principalmente através da instrumentalização das alfabetizadoras para aplicarem testes e treinamentos motores e perceptuais, anos áureos da alfabetização.

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

A singularidade e conflito de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica do problema depende da construção prévia de um problema bem definido, o que em si mesmo não é uma tarefa técnica. Se alguém reconhece uma situação como única, não pode tratá-la somente mediante a aplicação de teorias e técnicas derivadas de seu conhecimento profissional. Em situações de conflitos de valores, não há nem claras, nem consistentes metas que guiem a seleção técnica dos meios (1998, p. 362)

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

---

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

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

Nessa nova abordagem, as atividades de análise e interpretação crítica da prática profissional contribuem para a transformação dessa prática, tendo papel fundamental na constituição do que se passa a chamar de desenvolvimento profissional.

Para Santos (2001), apesar das novas perspectivas apontadas pelas pesquisas na área de formação das alfabetizadoras brasileiras, o contato com órgãos públicos, derivado de seu trabalho com formação de alfabetizadoras da região do Triângulo Mineiro, tem demonstrado que a necessidade de provocar inovações rápidas na prática da alfabetizadora tem levado, muitas vezes, Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Ensino a produzirem ou comprarem pacotes de treinamentos, reciclagem ou de capacitação em serviço, sem consistência, descontextualizados, sucateando teorias e pesquisas, confundindo a alfabetizadora e, com isso, trazendo sérias conseqüências para sua prática.

A minha pesquisa realizada no Mestrado permitiu-me enxergar melhor os processos de formação e (de)formação do conhecimento da alfabetizadora. Descobri que são inúmeros e complexos os fatores que devem ser superados para que as alfabetizadoras venham a ter uma atuação docente eficaz, e que não basta mudar os profissionais, é preciso compreender também os contextos nos quais eles atuam.

O desconhecimento da produção científica da área, nas duas últimas décadas do século passado, por parte das alfabetizadoras, levou-a a participar, junto com outros estudiosos da Universidade Federal de Uberlândia, bem como alfabetizadoras e pedagogos que atuavam nas Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Ensino, da criação de um

Núcleo de Alfabetização.<sup>12</sup> Tal núcleo buscou alternativas para a compreensão histórica dos problemas da formação básica e continuada, das representações e das práticas das alfabetizadoras mineiras nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, constituídos por 66 municípios.

No Brasil, o processo de formação de alfabetizadoras teve um quadro grave, tendo em vista o modelo de formação predominante, licenciaturas curtas e plenas, estruturadas a partir de dicotomias, preparação pedagógica e o conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino-preparação para a pesquisa. Isso, na prática das escolas, fez com que prevalecesse uma ambigüidade: resistências às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, especialmente das relações paternalistas, e lutas pelo reconhecimento do profissionalismo docente.

Segundo Soares (1991), a preocupação com a formação da alfabetizadora surgiu discretamente na década de 1970, com apenas dois trabalhos. No período subsequente, anos 1980, foi possível encontrar oito trabalhos, sendo seis dissertações e dois artigos.

Como parte deste contexto, destaco o Programa Alfa, de autoria de Poppovic (1980), objeto de pesquisa no meu trabalho de Mestrado, devido à iniciativa pioneira desta educadora em desenvolver um projeto para a formação de alfabetizadora, no final da década de 70 e início dos anos 80, do século passado. O Programa Alfa, mesmo no clima da ditadura, com o golpe de 64, tentou desenvolver uma concepção diferente da visão do Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral, que era a crença dominante naquele período.

As demais pesquisas, que tratam sobre o Programa Alfa são fragmentadas, destituídas do contexto sócio cultural da época e não há muito material elucidativo da sua história e do seu

---

12 O Núcleo de Alfabetização do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba-NUALFA foi criado em 1994 pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo como parceiros os Municípios de Araguari, Monte Alegre de Minas, Ituiutaba, Uberaba, Tupaciguara, Monte Carmelo, Patos de Minas e Uberlândia e as Superintendências Regionais de Ensino (antigas delegacias de ensino) de Monte Carmelo, Ituiutaba, Patos de Minas e Uberlândia.



significado. Por isso, foi difícil encontrar os colaboradores que participaram da elaboração e implementação do projeto. Coura (1983) também pesquisou o Programa Alfa, o qual descobriu e buscou situar os antecedentes do Programa Alfa nos acordos firmados entre o MEC/USAID<sup>13</sup>; isso “*em janeiro de 1966, portanto dois anos antes da primeira pesquisa sobre “carência cultural” de Ana Maria Poppovic*” (p. 175.).

O objetivo desse grupo, coordenado por Poppovic, era fazer um estudo sobre o problema da repetência e evasão no sistema primário brasileiro e fornecer subsídios para possíveis reformas, no sentido de aumentar a produtividade do mesmo.

Interessante pontuar é o fato de que, o Programa Alfa teria assumido todas as propostas da Equipe de Assistência Técnica para o Ensino Primário-EATEP. No entanto, a oficialização do Programa, na esfera federal, teria sido contrária ao discurso do próprio MEC, que naquele momento enfatizava a descentralização do ensino. Por outro lado, a generalização da aplicação do referido Programa em vários Estados, teria deixado várias interrogações sem resposta, entre elas: o Programa Alfa foi uma opção das Secretarias de Educação, ou atendia às estratégias de controle do regime militar?; os dois Encontros Nacionais promovidos pelo Programa tiveram gastos excessivos e/ou serviram à política de clientelismo?

A teoria da marginalização cultural de Poppovic foi construída com os principais conceitos e idéias-chave da marginalidade social, como participação na cultura da pobreza. Dado que a teoria da marginalidade social como participação na cultura da pobreza está presa ao modelo consensual de análise da realidade, conclui-se que a teoria da marginalização cultural também o está, uma vez que seus conceitos e idéias-chave são comuns. E visto que a teoria da marginalização cultural foi um dos suportes teóricos do Programa Alfa, aqui se dá o primeiro

---

13 Convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos da Agency for International Development-AID

ponto de encontro entre o Programa e a educação compensatória: ambos são práticas possíveis, a partir de uma visão consensual da realidade social como um todo.

Em segundo lugar, o Programa Alfa foi elaborado sob o enfoque da teoria da privação cultural, uma vez que Poppovic e sua equipe colocam as crianças de classe média como padrão de excelência e propõem elevar o nível das crianças de classes de rendas mais baixas, já que essas não estão preparadas para o que a escola vai exigir delas. Além do enfoque central, também os pressupostos da teoria da privação cultural estão presentes nos textos e no Programa Alfa, produzidos por Poppovic e sua equipe, que executam um projeto denominado Pensamento e Linguagem que tem como pretensão modificar os aspectos que influem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, situados em nível cognitivo e em nível afetivo.

No primeiro caso, enfatizam a compreensão desse processo, os modos de adquirir e aplicar seus conteúdos; no segundo, procuram conscientizar as alfabetizadoras de certos comportamentos e atitudes prejudiciais ao ensino-aprendizagem, e tentam levá-las a mudá-los em sala de aula. Para atingir os objetivos do projeto, utilizaram-se de recursos, tais como, material impresso ilustrado e filmes. Desde então, centralizo meus estudos na formação de alfabetizadoras na tentativa de reconstruir seus significados sociais, políticos e culturais inseridos no contexto em que atuam.

Entender a docência e o papel do sujeito que ensina, segundo documento produzido pela Associação Nacional de Formação de Professores- ANFOPE, educador é aquele que:

tem a docência como base de sua identidade profissional: domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de perceber as relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (1997, p.9).

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação das alfabetizadoras, como é o meu interesse, se deu de maneira genérica, segundo Pérez Gómez (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três pólos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor.

O primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a idéia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da idéia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas centravam - se muito mais nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se

pela procura das características intrínsecas do bom professor, (...) pela busca do melhor método de ensino e (...) pelo estudo da sala de aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica (LIMA, 1997, p.2).

Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente de termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada etc. Argumenta que: (1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável, atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; (2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes pré-fixado seja incompatível com a atividade educacional; (3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas, o segundo, não; (4) a educação permanente, a formação continuada são tomadas como

componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

A partir dos anos 90, do século XX, os programas de formação de professores basearam-se na concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, através da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado.

Essa modalidade de formação, se é que podemos chamar assim, vê o professor como técnico especialista, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e tem suas raízes na racionalidade técnica, que, segundo Pérez Gómez, é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a *“atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”* (1995, p.96). A idéia é de que esse tipo de preparação levará o professor a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

Ao mesmo tempo, o direcionamento do trabalho da alfabetizadora, fundado na racionalidade técnica, apoiado nos programas de ensino elaborados por especialistas e nas cartilhas, tem impedido que se constate que o currículo real da escola é construído pelo professor, que o interpreta e recria, sendo o ator principal do processo de transposição didática.

Isso porque as situações práticas vivenciadas no cotidiano das alfabetizadoras em sala de aula são singulares, complexas e instáveis, não permitindo a aplicação de soluções técnicas construídas em outras situações, com outras particularidades.

Nóvoa, analisando a relação entre a formação contínua do professor e a organização-escola, afirma que os anos 1980 foram difíceis para a afirmação social dos professores. Neles, a

degradação das condições de trabalho e os conflitos salariais constituíram a ponta visível de uma crise mais profunda. O autor declara que nos anos 90 do século passado,

impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos (1995, p.67).

Nesta concepção, as alfabetizadoras, objeto deste estudo, são as protagonistas do processo educativo nas diversas dimensões. Segundo esse mesmo autor, é necessário que os professores se assumam como produtores de sua profissão:

O que implicaria desenvolver o profissionalismo docente, articulado com as escolas e seus projetos, ou seja, as escolas não mudam sem que os professores queiram e desejem e, por sua vez, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que exercem seu ofício (NÓVOA, 1995, p.72).

É nesse contexto que é analisada a constituição da trajetória das alfabetizadoras, através da história oral. Meihy (1996) afirma nos seus estudos que

Quanto ao tratamento e à edição ou apresentação dos resultados, há duas concepções bastante diversas: a que vê o documento como um todo indivisível e a que propõe recortes e comparações entre documentos vários, para chegar a nova síntese. Aceitando a segunda posição, vejo como importante e necessária a análise de entrevistas, pois é ela que possibilita a interpretação e as inferências, influenciadas pela metodologia adotada (1996, p.36).

Kramer (1996), analisando a formação das alfabetizadoras, constata em suas pesquisas que a mesma está distanciada da realidade educacional brasileira e defende uma formação que as prepare para que entendam e passem a produzir saberes, que possam assumir o ensino enquanto descoberta, investigação e produção de conhecimento.

A alfabetizadora tem sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, capaz de fazer a transposição didática que é transformar seus saberes disciplinares em conhecimentos efetivos, fazendo com que os alunos não apenas compreendam, mas assimilem e incorporem estes conhecimentos de variadas formas.

Porém, a alfabetizadora que exerce seu ofício, em sala de aula vive uma situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo, desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e, ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive quotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade.

Nóvoa (1995), recuperando a história da investigação pedagógica, pontua que "*se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica*" (1995, p.15). Ainda, classifica os anos 1960 como sendo o período em que os professores foram ignorados, permaneceram "*ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa*" (NÓVOA, 1995, p.15).

Nos anos 1970, os professores e no nosso caso específico foi bem pior, as alfabetizadoras foram esmagadas e foram acusadas de reproduzir as desigualdades sociais. Nos anos 1980, os mecanismos de controle e práticas de avaliação desses profissionais foram redobradas.

Huberman (1989), em "*La vie des enseignants*", mostra os resultados de sua pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, analisando as diversas fases do desenvolvimento da carreira docente. Ele estabelece quatro regras de conduta que norteiam a investigação.

A primeira é evitar o estudo do desenvolvimento a partir de um fator, seja psicológico, cultural ou físico; acredita nas abordagens que não são únicas e dominantes. A segunda regra é verificar as relações que existem entre as representações e as práticas dos professores. A terceira

regra é privilegiar o narrador, o modo como a pessoa que viveu a situação a explica. A quarta e última regra é enfrentar a generalização e estar consciente dos limites do trabalho.

Trata-se de um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de sua vida profissional, de suas representações sobre suas vidas, ou seja, como os professores constroem e encaram suas carreiras.

Goodson (1992) coordenou três estudos, tendo como preocupação básica resgatar as práticas pedagógicas dos professores, a partir de suas histórias de vida, respeitando e dando voz ao professor. Acredita que devemos observar o modo como os professores vivem dentro e fora da escola, e que sua identidade e cultura oculta têm impacto sobre os modelos de ensino que utilizam e sobre sua prática pedagógica.

Esse mesmo autor afirma, nas suas pesquisas, que é necessário considerar os ciclos particulares da vida dos professores, e que esses ciclos influenciam seu trabalho cotidiano; os vários níveis da carreira e as decisões sobre ela devem ser analisados no seu próprio contexto. É preciso considerar também os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores, porque eles podem afetar sua percepção e suas práticas.

Outras pesquisas têm privilegiado o trabalho com histórias orais com o objetivo de investigação e de formação. São os estudos na linha de biografias educativas, construídas e analisadas em grupo. Nesse âmbito, estão os estudos de Nóvoa (1988) e Dominicé (1990).

Para Nóvoa,

o objetivo final das abordagens autobiográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação de adultos, ainda que não se possa lá chegar sem passar por uma reflexão centrada no nosso próprio processo de formação "[Afirma ainda que]" mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais; equacionar a profissão à luz da pessoa e vice-versa: de aceitar que, por detrás de uma logia [uma razão], há sempre uma filia [um sentimento] e pelas histórias de

vida podem passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (1988, p.7-20) .

Dominicé (1990) acredita que a formação dos adultos não se dá somente através de uma ação educativa, mas é resultado de uma trajetória de vida e da reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado tempo e de espaços educativos.

Os saberes sobre a formação são resultado do processo de flexibilidade dos que se formam.

À medida, que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno da alfabetização. E a multiplicidade de facetas, sob as quais pode e deve ser considerada, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno.

Existem várias pesquisas que cruzam abordagens e metodologias, utilizando procedimentos biográficos, no sentido de analisar as transformações na profissão docente.

Cada uma dessas facetas se julga capaz de resolver os problemas da formação das alfabetizadoras. Segundo a minha leitura, os pesquisadores brasileiros estão divididos entre os que enxergam a “realidade”, denunciam as práticas das alfabetizadoras, consideram-se satisfeitos academicamente, e o segundo grupo que enxerga, critica e propõe intervenções na “realidade” da alfabetizadora. Por exemplo, nesse segundo grupo existem vários núcleos e centros de formação continuada nas Faculdades de Educação das universidades públicas que vêm desenvolvendo trabalhos há mais de 10 anos, o CEALE da UFMG, o NUALFA da FAGED da UFU, o CEMEPE da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, o grupo GEEMPA de Porto Alegre.

Gama (1994) enfatiza que as alfabetizadoras verbalizam que sua prática se baseia em uma abordagem significativa global de ensino da língua, mas, na verdade, são práticas sustentadas por conhecimentos fragmentados e mecânicos sobre a gramática da língua Portuguesa.



Para Cagliari, *“uma das causas desta contradição é a incompetência técnica”* (1992, p.9). A prática das alfabetizadoras tem revelado, muitas vezes, uma atitude pedagógica contraditória em relação à leitura e à escrita.

Lemle (1987) também critica a formação da alfabetizadora, quando afirma que

Para minorar o fracasso de nossa alfabetização, é necessário sanar a formação falha dos responsáveis diretos pela alfabetização - os alfabetizadores. As escolas normais não preparam devidamente nossos alfabetizadores, são tremendamente insuficientes. São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática (1987, p.64).

Para Santos (2001), a crítica à formação das alfabetizadoras, há muito, faz parte da preocupação de estudiosos com as lacunas culturais e educacionais do Brasil. A necessidade de alfabetizadores bem formados e especializados é reclamada desde as primeiras décadas do século XIX. Lajolo & Zilberman, a título de exemplo, relatam críticas do General Abreu e Lima em 1835:

A classe mais útil, a classe mais interessante, aquela que constitui o Estado, jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, cursos e mais cursos, prebendas e mais prebendas, e não temos uma escola normal em nenhum ramo de pública utilidade (1996, p.163).

Os cursos de formação de Magistério, de Pedagogia, de Letras, Psicologia, por exemplo, na sua maioria deixam a desejar, porque discutem superficialmente a problemática relacionada ao

desenvolvimento infantil, bem como o processo de aquisição da leitura e da escrita, gerando lacunas e despreparo na formação das alfabetizadoras.

Dessa forma, faz-se necessária uma nova formação teórica da alfabetizadora. Lajolo (1982) afirma que,

se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (LAJOLO, 1982, p.53).

Na verdade, as alfabetizadoras não deveriam perguntar o que devem fazer, elas deveriam saber, a fim de decidir por si mesmas, qual ensino de leitura e escrita é o mais indicado para romper com as atividades mecânicas e lineares.

Analisando as pesquisas que acreditam na colaboração da Psicologia Cognitiva, e em especial da Epistemologia Genética para o processo de ensino e aprendizagem, Naves (1992) afirma que o Construtivismo de Piaget tem um papel fundamental não só no processo de ensino, mas também nos projetos de formação básica permanente, fazendo com que o professor enxergue o aprendiz como um sujeito cognoscente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, construção que se dá através das relações que o sujeito que aprende estabelece com o objeto do conhecimento.

Se acreditarmos que as representações das alfabetizadoras desempenham um papel significativo no modo como interpretam a realidade educacional e na determinação da sua atuação nessa realidade, o que lhes é proposto não é passivamente recebido por elas e, depois fielmente executado. A alfabetizadora faz a sua leitura, interpreta o que lhe transmitem através de

seus sistemas de representações. O que o docente pratica é marcado pela leitura que faz. Sendo assim, a formação das alfabetizadoras é um processo longo e complexo.

Longo, porque deverão estar sempre estudando. Complexo, porque não se tem um modelo pronto e acabado, ideal, para cuidar de sua formação. O que se tem são reflexões que sinalizam alternativas experimentadas por educadores que buscam uma educação diferenciada e significativa, tanto para os alunos como também para os professores.

Segundo Macedo (1994), existem quatro pontos fundamentais que precisam ser levados em consideração pelos formadores:

primeiro: é importante para o professor, tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos (1994, p.59).

Com a sistematização dos estudos sobre as pesquisas de Ferreiro, como também sua publicação, é que se começou a entender que a revolução, desejada pelas alfabetizadoras e pesquisadores da área, era compreender que a eficiência da alfabetização não estava nem nas cartilhas, nem nos métodos de ensino. Mas sim, na forma como a criança aprendia. Os estudos de Naves (1992), revelam que os estudiosos da teoria de Piaget postulam que

A grande contribuição de Ferreiro está, pois, na reconstituição da gênese do conhecimento sobre a língua escrita. Reconstituição esta reveladora da atividade construtiva do sujeito cognoscente, que busca, na interação com os objetos, superar os conflitos com os quais se envolve na longa e difícil interpretação do mundo que o cerca (1992, p. 15).

Pesquisadores tais como, Naves (1992), Kramer (1982) e Patto (1991), vêm denunciando e criticando o conhecimento e a prática das alfabetizadoras no Brasil. Afirmam que são sabedores de que as alfabetizadoras precisam de uma formação permanente, mas não se arriscam a propor alternativas que possam desencadear uma prática, entendida aqui como um processo contínuo, em que a alfabetizadora deseje, acredite e queira vivenciar momentos múltiplos, interdisciplinares, tanto individuais, quanto coletivos.

Kramer (1982) e Patto (1991) atribuem as altas taxas de reprovação, significativa evasão e repetência nas séries iniciais, como sendo resultado dos processos de alfabetização adotados pelas escolas públicas, que se restringem à utilização da escrita como um ato mecânico, deslocado de qualquer sentido para o aprendiz.

Entre as mais variadas justificativas para o fracasso escolar<sup>14</sup>, apontadas pelos mais diversos estudiosos e pesquisadores<sup>15</sup>, uma das que mais têm sido enfatizadas ultimamente, não só em trabalhos acadêmicos, mas principalmente nos documentos e projetos governamentais e no discurso oficial, é o despreparo do professor. A formação docente é inclusive apresentada nas diretrizes das reformas educacionais atuais, promovidas pelo mundo todo, como ponto chave para a melhoria do processo de escolarização.

Como explicar, então, as questões sobre os saberes da alfabetizadora? Sobre a prática, o papel e a produção da alfabetizadora, diante desse conjunto plural e complexo de saberes? Qual é o lugar social de sua produção?

---

<sup>14</sup> Deficiências e diferenças culturais, físicas, étnicas, familiares, afetivas, financeiras, etc., por parte dos alunos e de suas famílias, questões políticas, financeiras e éticas, por parte do governo, organização administrativa e pedagógica da escola, despreparo dos professores, entre outras.

<sup>15</sup> Bardelli e Maluf (1991); Collares e Moysés (1996); Connell (1995); Gama e Jesus (1994); Moysés e Lima (1992); Patto (1988, 1990, 1991); Penin (1992); Rodrigues (1993); Rosenthal e Jacobson (1991); Santos e Lopes (1997), entre outros.

Segundo Esteves (1991), pesquisador espanhol, a função docente deve ser analisada à luz dos fatores de mudanças sociais e educacionais, que interferem, direta e indiretamente, na atuação do docente. Nesse contexto de mudanças gerais no sistema, modifica-se a valorização social de todos os profissionais da educação, principalmente da alfabetizadora, que nunca teve status, e dos demais professores, que vêm perdendo paulatinamente, “*o status social e cultural, paralelamente à desvalorização salarial*”. Este processo é acompanhado de “*mudanças nos conteúdos curriculares e pela escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho*” (1991, p.50).

Hoje em dia, os docentes da área de alfabetização discordam de que essa profissão possa ser exercida por leigos ou pessoas voluntárias da sociedade de maneira geral. Isso se deve às lutas frente às inadequadas condições do exercício da profissão, os baixos salários aceitos pelos voluntários ou estagiários e, o mais grave, os conhecimentos e as metodologias que esse profissional deve conceber na sua formação seja básica ou continuada.

## CAPÍTULO III

### DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

### FORMAÇÃO BÁSICA E CONTINUADA

A formação inicial e a continuada, a competência do professor, o estudo da sua prática educativa e de seu desenvolvimento profissional têm sido enfocados como os principais aspectos a serem estudados para compreender o trabalho docente. E isso vem sendo feito através de metodologias, que vão desde o estudo autobiográfico, história de vida, análise de diários de aula, como também pesquisas participantes e de intervenção, em grupos de formação continuada e em serviço.

Pesquisadores vêm realizando esses tipos de estudos em vários países, e o Brasil tem tido acesso a vasta bibliografia produzida, principalmente por espanhóis, ingleses, franceses, portugueses e norte-americanos<sup>16</sup>, que se dedicam à temática, além de estar também produzindo número significativo de estudos<sup>17</sup>.

Perrenoud, sociólogo da educação, tem seus trabalhos divulgados no Brasil apenas recentemente. Entretanto, desde os anos 1970 vem trabalhando com educação compensatória, políticas de democratização, avaliação e práticas pedagógicas, definindo novos objetos de pesquisa. Da avaliação às práticas, dos currículos à organização escolar, Perrenoud (1993) chega à questão da profissionalidade docente como um centro estratégico para a mudança das práticas escolares.

---

16 Donald Schön, Keneth Zeichner, António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Angel Perez Gómez, Thomas s. Popkewitz, Joe L. Kincheloe, Jose Contreras, Jose Gimeno Sacristán, Cesar Coll, Juan Delval, Miguel A. Zabalza, Angela Rodrigues, Manuela Estrela, José Esteve, Maria Helena Cavaco, John Elliot, ente outros.

Longe de entender o ensino como uma prática racional e controlável, o autor julga

fecundo pensar na formação de professores como preparação para uma profissão complexa, ou mesmo, citando Freud, para uma profissão impossível. (...) O que é uma profissão impossível? É uma profissão na qual, por muito excelente que seja, a formação não é garantia de um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais. Uma profissão cujo fracasso é constitutivo: fracasso dos alunos, claro, mas também, e talvez antes de mais, da própria empresa educativa (1993, p. 175-176).

Alguns questionamentos referentes a esses estudos são apresentados por Perrenoud (1993) Como tomar a cargo a sua formação contínua, individual ou coletivamente, se o professor andou pela mão durante a formação inicial, sem nenhuma margem de autonomia? Como trabalhar em equipe, sentindo medo de se expor, de ser avaliado, ou considerando o trabalho cooperativo como uma perda de tempo ou de autonomia?

A profissionalização é entendida por ele como *"o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros"* (1993, p. 184).

Apesar de acreditar que esteja lutando contra moinhos de vento, esse autor afirma que esse perfil profissional só será conseguido com uma formação que articule a teoria e a ação, sem renunciar ao ensino clássico que visa à apropriação metódica de um corpo de conhecimentos teóricos, através da teorização da experiência, em função da integração desses saberes em competências complexas e funcionais, e não técnicas. Essas competências se desenvolvem por meio de um processo clínico de formação, que tem como ponto-chave *"trazer uma parte*

*importante dos conhecimentos teóricos como respostas a situações vividas, esclarecimentos, grelhas de leitura da experiência”* (CIFALI, citada por PERRENOUD, 1993, p. 190).

Esse autor chama de modelo clínico de formação o curso que exige estágios intensivos e diversificados, uma articulação bem próxima entre esses estágios e os locais e momentos de reflexão, na prática de uma participação intensiva do formador, tanto no momento da ação, quanto em um espaço de reflexão e compreensão das situações vivenciadas:

Construir ou reconstruir o currículo de formação de professores para favorecer a mudança da escola significa (...) navegar entre realismo conservador e optimismo ingênuo, procurar a distância ideal entre a formação e as condições efectivas da prática. Se esta distância for demasiado pequena, a formação contribuirá para reproduzir o funcionamento e, conseqüentemente, as disfunções e injustiças do sistema. Se for demasiado grande, terá os mesmos efeitos, acompanhada de um sentimento de desilusão, de insucesso, de uma depressão ou de uma fuga para outra profissão! (PERRENOUD, 1993, p. 101-102).

Para Perrenoud (1993), a ação pedagógica é, em parte, improvisada, espontânea, ou mesmo baseada em rotinas não refletidas. Nem todas as situações de ensino são estereotipadas. O conflito e a instabilidade de determinadas situações, ou seja, uma situação inédita, não rotineira, leva o professor a improvisar. Para isso, conta mais a sua personalidade, o seu habitus, que o raciocínio ou os modelos de que dispõe:

A prática pedagógica da sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões. (...) A transformação da prática passa tanto por transformar o habitus como por pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas (PERRENOUD, 1993, p.40).

Para Perrenoud (1993), a transposição didática apresenta três fases: a transformação da cultura extra-escolar em currículo formal, do currículo formal em currículo real e do currículo



real à aprendizagem, e os professores são os atores principais da segunda fase. Entretanto, o autor já aponta a insuficiência desse processo: os professores ainda são reticentes em discutir suas práticas com os colegas, faltam laços de confiança.

Na impossibilidade de ocorrência desse processo, poderia haver um debate interior, individual, interno, *"alimentado por leituras, pela participação em grupos ou sessões de formação contínua ou, mesmo, por uma formação de base em outros moldes?"* (PERRENOUD,1993, p.44). Ele acredita que sim, sem depositar demasiadas esperanças na influência das idéias gerais, resultantes da investigação educativa nesta releitura da experiência. Caso haja influência, não se dá pela introdução e uso de modelos ou prescrições,. *"mas pela consolidação de chaves de interpretação do que se passa em uma sala de aula o contributo da investigação pode ser o de atualizar a formação, de a concretizar, de a vivificar; ou de compensar as carências da formação"* (p.45).

Perrenoud (1993) não deixa de salientar que, se fizermos uma análise realista, uma grande parte dos professores não sente necessidade de se formar, por diversos motivos: sua profissão é apenas um ganha pão; acreditam que a prática pedagógica é questão de dom, ou de experiência; desiludiram-se com os percalços de sua vida profissional. Ele afirma que o verdadeiro objetivo da formação não é fornecer competências, mas *"dar uma identidade, um projecto,[sic] meios para se encontrar prazer profissional em uma prática exigente"* (PERRENOUD, 1993, p.200).

Perrenoud (1996), analisando as modalidades de formação continuada, desenvolvidas na Suíça, na região de Genebra, comenta que ela se encontra em vias de institucionalização, mas ainda procura o seu lugar. Segundo o autor, ela vem assumindo uma dupla face, tanto através de reciclagens articuladas a mudanças importantes (como reformas estruturais ou introdução de novos programas, novos meios de ensino ou novas tecnologias), que são obrigatórias, se configurando em atualizações, que ao mesmo tempo informam, explicam e formam, como

através de aperfeiçoamentos, referentes a todo tipo de conteúdo, desde avaliação até confecção de material didático.

Para Perrenoud (1996), o primeiro grande desafio é

colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais já que a ampliação da cultura, da informação e dos talentos artesanais e técnicos dos professores não se transfere, automaticamente, em implicações práticas. Uma competência é um saber-mobilizar (1996, p.208).

O desenvolvimento profissional docente passa, obrigatoriamente, pela integração e aplicação dos recursos aprendidos nas situações práticas:

A menos que se deixe essa integração aos cuidados de cada um, ela passa, na formação contínua, pela análise das práticas e das situações da sala de aula, o que supõe que os professores joguem o jogo, que os formadores estejam à altura desse jogo e que as condições de trabalho (local, tempo, confiança) se prestem a isso. (...) O desenvolvimento das competências, se ele advém, produz-se quase sempre para além da formação contínua, no foro íntimo dos professores e, eventualmente, no de uma equipe pedagógica. Orientar a formação contínua para as competências, portanto, é avaliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos e aos instrumentos (1996, p.209).

Um grande avanço nesse sentido é a formação na própria escola. Entretanto, dependendo do molde da formação, se ela se mantém afastada da prática e ignorando o saber docente, o local em que se realiza não faz qualquer diferença.

O segundo grande desafio é definir as competências a serem desenvolvidas na formação continuada. As competências devem partir da definição negociada da tarefa docente, da ligação entre formação inicial e continuada, no sentido de articulação teoria-prática e da renovação do ensino a partir da individualização dos percursos de formação, do trabalho em equipe e da centralização da atenção no aluno e no sentido do trabalho escolar.

Perrenoud chama a atenção para a importância do processo de negociação dessas orientações, tão importantes quanto o seu conteúdo, sob o risco de tornar-se letra morta.

No caso Suíço, particularmente nas escolas do Cantão de Genebra, ocorre um processo regional, uma política de conjunto. As divergências entre os grupos foram trabalhadas durante a elaboração do processo de formação e das competências, em que a reflexão e a reformulação prosseguem cotidianamente. Para o autor, a riqueza do processo reside em que *"cada palavra e cada idéia podem suscitar uma controvérsia obstinada sobre a pedagogia, as teorias de aprendizagem, as finalidades da escola ou da profissão subjacentes. Esse debate é mais importante que um consenso sobre detalhes, que seria mais preocupante"* (PERRENOUD, 1996, p. 211).

Foram definidas dez grandes áreas de competências a serem trabalhadas na formação: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão de aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; servir-se das novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir sua própria formação contínua. (op.cit.210).

Entretanto, a obrigatoriedade de competência é tão fundamental quanto difícil de ser verificada. Pelo fato de a competência não ser controlável, sua avaliação encontra dificuldades conceituais e técnicas. Por essas dificuldades, os sistemas educacionais têm oscilado entre duas estratégias que demonstram um otimismo ingênuo:

a esperança de que a certificação inicial possa dispensar uma avaliação rigorosa das competências profissionais; a esperança de que os professores saibam e queiram se auto-avaliar ou se avaliar mutuamente, com toda lucidez (op.cit. p.224).

Perrenoud (1996) apresenta três modelos de avaliação institucional e uma crítica a cada um deles: a avaliação por um corpo de inspetores, que têm um status hierárquico superior que lhes confere uma autoridade que permite entrar na classe, observar, avaliar, e apresentar suas críticas e os direcionamentos a serem tomados. Entretanto, vários são os problemas advindos desse tipo de avaliação inscrita em uma relação de autoridade. A avaliação por um corpo de conselheiros pedagógicos, que não têm autoridade hierárquica e apresentam o inconveniente de dificultar a discussão supervisor-professor sobre sua própria prática, por causa do dilema como intervir junto a um professor que não solicitou nada? A avaliação por colegas experientes e autorizados, em que há exterioridade do avaliador e ao mesmo tempo igualdade de estatuto hierárquico. Essas avaliações dependem do tipo de relação que se constituirá entre o professor e o avaliador.

Perrenoud (1996) sugere que todas essas modalidades de avaliação devem coexistir, desde que sempre se procure melhorá-las e completá-las. Ao mesmo tempo, propõe que a avaliação seja colocada em outros termos: de duelo entre avaliador/avaliado, passe a ser concebida como um diálogo formativo, *"entre pessoas, a partir de um contrato inspirado pela supervisão; e entre especialistas e escolas, a partir de uma fórmula próxima da auditoria"* (op.cit. p.234). Portanto, o tipo de formação é constitutivo da natureza das competências esperadas do professor na prática e, mais ainda, da ação reflexiva, ativa, assumida pelo profissional com seus saberes e saber-fazer. A prática docente apenas mobiliza as representações do professor, seus saberes científicos, seus saberes práticos, seus valores, suas crenças quando ele é capaz de mobilizá-los na ação. *"As representações, por muito fundadas e sofisticadas que sejam, não têm nenhum impacto sobre as práticas se o actor [sic] não dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação"* (Op.cit.p235), ou seja, combinar os saberes científicos e formais com os saberes intuitivos, transpor a teoria, utilizar esquemas de ação, ou o habitus, que muitas vezes escapa à nossa consciência : *"Nisso reside a verdadeira articulação entre teoria e prática, entre representação*

*do mundo e acção*” (op.cit p.179). Para formar o profissional da educação dever-se-ia desenvolver melhor uma teoria da prática, e levar em consideração que a formação de professores é, necessariamente, uma formação global da pessoa.

Para Perrenoud existem 2 tipos básicos de formação: o modelo de competências mínimas, fundamentado na racionalidade técnica, e o modelo de profissionalismo aberto, em que os professores são responsáveis pela análise das necessidades da escola, o modelo de competências mínimas não dá conta da formação de professores. A profissionalização é entendida por ele como *"o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos [sic] gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros"* (1993, p.184). A formação inicial contribui para a construção de uma identidade profissional, para a teorização desse processo e a explicitação de uma cultura comum à categoria. Apoiado em Bourdieu, Perrenoud (1993) utiliza-se do conceito de habitus:

um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos "(...)" um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, [sic] e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza. (PERRENOUD, 1993, p.39).

Para Perrenoud (1993), a ação pedagógica é, em parte, improvisada, espontânea, ou mesmo baseada em rotinas não refletidas. Nem todas as situações de ensino são estereotipadas. A transformação da prática passa tanto por transformar o *"habitus"* como em colocar à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas didáticas.

O caráter de improvisado da ação pedagógica não sugere que o professor não precise se preparar ou planejar a sua aula. Para PERRENOUD (1993), *"ensinar é, antes de mais, fabricar*

*artesanamente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”*

(1993, p 39). Para esse autor, os professores são os atores principais.

Segundo Nóvoa (1995),

o amanhã da profissão docente - um amanhã que organize o hoje - não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são meros agentes de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional os professores poderão definir estratégias de acção que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca (1995, p.40).

Se o processo de internalização do conhecimento cultural não é passivo, mas de transformação, de síntese, concluímos que o professor é um construtor de conhecimento. E essa construção é que gera a transformação na educação, através do conflito na prática e da reflexão sobre ele, ou seja, da criação do saber docente.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1995, p 28).

Neste sentido, as narrativas das alfabetizadoras são importantes, pois desvelam suas práticas profissionais inseridas num contexto sócio-histórico mais amplo. E, para Perrenoud (1993), a formação inicial tem um papel decisivo, já que "*a reflexão sobre a prática não pode se tornar um modo de existência profissional permanente, a não ser que seja o modo dominante de*

*construção de competências em formação inicial"* (1993, p. 186). Acredito, entretanto, que mudanças podem ocorrer se forem apresentadas condições estruturais e permanentes de reconstrução da profissionalidade do professor em um processo de formação permanente em serviço. Portanto, é preciso que o professor se profissionalize, pois a,

capacidade de resolver problemas complexos e variados por seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. (...) Apesar disso, é preciso querê-lo. Numerosos professores e formadores de professores não desejam tomar as responsabilidades inerentes a um profissionalismo aberto ou não se crêem capazes de as tomar. A formação inicial não pode, por si só, inverter essa tendência; contudo, pode se esforçar por tornar tais atitudes cada vez mais raras entre os novos professores (PERRENOUD, 1993, p.184).

A formação continuada também pode oferecer ao profissional da educação condições de se tornar um prático reflexivo, pesquisador de sua própria prática. Pesquisas vêm criticando a racionalidade técnica e vêm buscando e criando alternativas para a formação profissional do professor. Todas elas partindo do conhecimento ou pensamento prático do professor, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Para Nóvoa (1995c);

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1995c, p. 25).

Já Zeichner conceitua esse profissional como um prático reflexivo e aponta a necessidade de *“ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a*

*capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”* (1993, p.17). Entretanto, analisando a adoção do conceito de profissional reflexivo como um novo slogan internacional, associado às reformas educativas em todo o mundo. O autor afirma que na maior parte dos casos a emancipação do professor é fictícia, já que continuam a ser os investigadores de fora da sala de aula que definem os conhecimentos para o ensino.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que o conhecimento do professor está fundamentalmente vinculado à sua identidade e experiências. Se acreditarmos em uma prática reflexiva como forma de pesquisa educativa nas escolas, deve-se também formar o professor como prático reflexivo *“a aquisição de conhecimentos e técnicas, [...] favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”* (1993, p.27). Portanto, torna-se fundamental propiciar uma prática docente não apenas como um processo de autoformação continuada, mas também de produção de conhecimento, de saber docente, tanto individual como coletivo. Problematizar o cotidiano e investigar o saber docente pode trazer novos elementos para repensar a escola e a formação de professores.

A existência de um profissional competente para responder às situações singulares a que está submetido diariamente em sala de aula torna-se possível pelo investimento no saber docente, através do autodesenvolvimento reflexivo do professor, vendo-se a formação continuada como parte de sua função, na verdade como inerente a ela. *“Na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na acção do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta”* (SCHÖN, apud PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Portanto, fundamental faz-se pensar a formação de professores a partir de novas perspectivas, como a complexidade da prática pedagógica e do processo de apropriação e produção dos saberes docentes, o que exige do professor sua constituição como prático reflexivo.



Schön (1995) defende que o ensino como prática reflexiva, encarado como uma forma de investigação e experimentação, legitima o conhecimento prático dos professores. Essa oposição ao paradigma da racionalidade técnica também é encontrada no pensamento de autores, tais como, Stenhouse, Elliot, Zeichner, Carr e Kemmis, Perrenoud<sup>18</sup>, embora, com grandes diferenças nos seus desdobramentos, no que se refere ao conceito de reflexão, seu tipo e grau, as condições sociais em que as reflexões ocorrem, seu objetivo e status. Todos esses autores valorizam a pesquisa-reflexão realizada pelo professor em sua prática como uma forma de superação da clássica dicotomia teoria-prática e de reconstituição da profissionalidade do professor.

Mantive um diálogo aqui com estudiosos sobre a profissionalidade e a formação do professor, que se configuram no que estou conceituando como desenvolvimento profissional. Zeichner situa a origem do termo prática reflexiva que vem se apresentando nos estudos sobre a formação do professor. Dewey foi filósofo, psicólogo, e pedagogo norte-americano, precursor e difusor do movimento da Escola Nova, elaborou, no início do século XX, um conceito de ação reflexiva:

Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento (GERALDI et al., 1998, p.248).

Segundo Carr e Kemmis (1998), também citados por Dickel (p.56), quando Stenhouse afirma que empregar a pesquisa é realizá-la.

---

18 Nóvoa (1995), Pérez Gómez (1995), Giroux (1997), Kincheloe (1997), Popkewitz (1997), Alarcão (1996), García (1995, 1998). O livro *Cartografias do Trabalho Docente*, de Geraldi, Fiorentini e Pereira: "[...] a profª. Marilei Simões Gouveia insistia no ponto de vista de que temos no Brasil uma produção valiosa para compreensão da formação inicial e continuada de professores. O que talvez a produção nacional não tenha é o reconhecimento acadêmico nacional e internacional". (p. 240).

Isso significa ir além da idéia de um professor como usuário e crítico do saber elaborado por outros. Ele acredita que o currículo é o meio, através do qual se comprovam e se desenvolvem as idéias educativas; portanto, o papel do professor é fundamental na constituição da teoria.

Elliott (1988), colaborador e precursor das idéias de Stenhouse, comenta que a autonomia do professor, como uma forma experimental de prática ou de pesquisa-ação requer que os professores exercitem capacidades que só podem se desenvolver em um contexto de experiências inovadoras no campo do currículo e da pedagogia. Para ele, o desenvolvimento do professor exige um contexto prático no qual ele é livre para experimentar na ação.

Assinala essa liberdade como ponto chave de sua concepção de pesquisa-ação, que tem como principal objetivo desenvolver mais a prática que o praticante. Elliott concebe a pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo professor, tendo como objetivo melhorar a situação, a si mesmo e a coletividade.

De qualquer maneira, os professores que se engajam em um processo de pesquisa-ação não estão aplicando, na prática, pesquisas acadêmicas, mas produzindo teorias próprias derivadas de tentativas de melhorar a sua prática. Assim, a teoria é derivada da prática, cuja melhoria consiste em implantar os valores que constituem seus fins. Esses fins não se manifestam só nos resultados da prática, mas em seu próprio processo, transcendendo-se a dicotomia processo-produto.

A investigação-ação do professor é um autêntico processo de pesquisa, tanto para Elliott, como para Zeichner, que enfatizam o caráter cooperativo da deliberação prática. O desenvolvimento profissional do professor é um processo prolongado e contínuo, de conhecimento na ação, saber fazer e reflexão sobre e na ação, saber pensar, pesquisar.

Segundo Perez Gómez (1990), analisando o pensamento de Elliott, a investigação-ação, fundamentada no diálogo e na pesquisa coletiva, é instrumento privilegiado desse

desenvolvimento profissional: requer um processo de investigação coletiva, e não individual; enfoca a análise de meios e fins na prática; propõe a participação dos professores no planejamento prévio da transformação da realidade, no seu desenvolvimento e na avaliação das estratégias de mudança; exige como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não apenas como marco de atuação, mas como um importante fator indutor de comportamentos e idéias; propicia, por fim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão e orientado para facilitá-la.

Conseqüentemente, como aspecto de uma pedagogia reflexiva, o currículo se encontra sempre em um processo de chegar a ser.

Fundamentado no pensamento de Dewey, em especial na defesa do ensino pela ação, e não pela instrução, Schön apresenta uma crítica substancial à racionalidade técnica, como epistemologia da prática na formação profissional de arquitetos, desenhistas e engenheiros. Campos e Pessoa (1998), analisando os estudos de Schön sobre a formação de arquitetos, concretizados nas obras *O Profissional Reflexivo* (1983) e *Formação de Profissionais Reflexivos* (1987), informam que ele segue uma

[...] linha de argumentação a favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e de conflito. (...) Coloca em questão a estrutura epistemológica da pesquisa universitária que, ao tomar a racionalidade técnica como paradigma, acredita que a competência profissional esteja na aplicação desses conhecimentos produzidos pela academia (1995, p.186).

Para Schön, a limitação da racionalidade técnica na resolução dos problemas da prática exige uma nova epistemologia, que se estrutura a partir da reflexão na ação. Pela peculiaridade do trabalho, que propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para a formação de

profissionais práticos, desenvolveu também a aplicação de sua teoria à formação de professores e, formula uma concepção de prático reflexivo em três momentos, como um diálogo reflexivo em uma situação problemática concreta, que se configura como uma investigação de sua própria prática:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento de instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-acção não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que acontece, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1995, p. 83).

Perez Gómez (1995), apresenta com bastante clareza os conceitos interdependentes que integram o pensamento prático para Schön. O conhecimento-na-ação é o saber fazer, um tipo de conhecimento presente em qualquer ação inteligente, fruto da vivência anterior, que pode se consolidar em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. Apresenta-se por meio de ações espontâneas e não necessariamente exige um pensamento sistematizado sobre essa ação.

Existe um outro tipo de conhecimento, a reflexão-na-ação, em que se integram esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional. É aquele momento em que pensamos sobre o que fazemos, enquanto fazemos. Um terceiro momento é de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, ou a análise realizada pelo profissional sobre as características e os processos de sua própria ação, depois de realizada. O profissional, sem os condicionamentos da situação prática, pode analisar, individual ou coletivamente, o diagnóstico que fez e o procedimento que adotou perante determinada situação, avaliando-os e transformando-os:

Quando o professor reflecte na e sobre a acção converte-se em um investigador na sala de aula. Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema pré-estabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada. As bases do autodesenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.106).

Alarcão (1996) afirma que o próprio Schön reconhece que, talvez, os momentos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação não sejam tão distintos, mas que há uma atividade que muito os ultrapassa: a reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. Segundo a autora,

a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão, que define-se como meta-reflexão, leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas (1996, p. 97-98).

Para Schön, em contraposição à racionalidade técnica, a formação inicial e contínua do professor deve realizar-se em um *practicum reflexivo*, uma situação de aprender fazendo, em que os alunos comecem a praticar antes mesmo de compreender racionalmente o que estão fazendo, com a ajuda de um tutor. Alega que os profissionais podem tornar-se pesquisadores reflexivos em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito:

A pesquisa faz parte das atividades do profissional. Não se trata em absoluto de um “intercâmbio” entre pesquisador e profissional em prática ou de uma “concretização” dos resultados de pesquisa... Aqui o intercâmbio entre a pesquisa e a prática é imediata, e é a reflexão durante a ação-sobre a ação que conta (1996, p.212).

A crítica formulada por Schön acerca da racionalidade técnica subsidia o pensamento de Zeichner. Entretanto, Zeichner também aponta algumas críticas às contribuições teóricas de Schön. Ele refuta a perspectiva de reflexão como processo solitário, individual, presente no pensamento de Schön, considerando-a, diferentemente, uma atividade dialógica, social, que ocorre em um ambiente de colaboração e cooperação.

Além disso, Zeichner afirma que a reflexão presente nas idéias de Schön é centrada exclusivamente na atividade de ensino, ficando descontextualizada. Para Zeichner, a atividade reflexiva do professor, embora em alguns momentos seja individual, é condicionada pelo contexto institucional e pelo papel assumido por cada professor em sua prática. Para ele, a compreensão das condições político-sociais e institucionais é que faz a diferença entre a transformação da prática individual e a mudança das situações profissionais.

É nesse aspecto que se diferenciam as concepções entre ambos. Sobre o professor reflexivo, Zeichner (1993) é um partidário do que chama tradição reconstrucionista social, em que a reflexão tem, em si, incorporadas as dimensões sociais e políticas. Para ele, os professores que se aceitam como burocratas ou técnicos do ensino não refletem sobre a sua prática, aceitando como prévia ou natural a realidade da sua escola. No máximo, buscam meios mais eficazes para atingir os objetivos propostos por outros, de fora. Por isso, se alienam em um cotidiano rotineiro, já instalado, e se esquecem que sua realidade cotidiana é apenas uma entre as possíveis.

Nesse sentido, Zeichner (1993) afirma que sua perspectiva de ensino reflexivo desenvolveu-se consideravelmente desde que usou esse termo pela primeira vez, no final da década de 1970. Para ele, na prática do ensino reflexivo, a atenção do professor está voltada para sua prática e para as condições sociais nas quais ela se situa.

A prática do ensino reflexivo apresenta uma tendência democrática e emancipadora, visto a importância dada às decisões do professor, quanto às questões que levam a situações de

desigualdade e injustiça, dentro da sala de aula. Essa prática concretiza um compromisso com a reflexão como prática social, através da tentativa de construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros, além de ter um valor estratégico para a criação de condições, visando à mudança institucional e social, que é impossível ocorrer individualmente.

A pesquisa, ou a investigação da própria prática do professor, também seria uma forma de desenvolver seu conhecimento, como um contraponto à idéia do ensino como ciência aplicada. Zeichner (1992), através da pesquisa de sua própria prática, no processo de pesquisa-ação, o professor é capaz de se tornar produtor de saber, promovendo uma reconstrução conceitual e teórica, superando a dicotomia entre teoria/prática e conhecimento acadêmico/conhecimento de senso comum. Se a educação passa a ser concebida como práxis, e não como ciência aplicada, a pesquisa e a ação se tornam um mesmo processo.

Para tentar articular uma base conceitual para o tipo de reflexão que concebe como ponto-chave na formação e prática profissionais do professor, Zeichner (1993) concebeu uma abordagem das tradições da prática do ensino reflexivo nos Estados Unidos baseada em Kliebard :

Primeiro, há uma tradição acadêmica que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno (o trabalho de Lee Shulman e dos seus colegas é um excelente exemplo dessa tradição). Em segundo lugar, vem uma tradição da eficiência social, que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação (esta (...) é ilustrada pelo trabalho daqueles que falam sobre um 'saber de base' para o ensino - o termo 'saber de base' quase nunca inclui qualquer saber gerado pelo professor). Uma terceira tradição, a desenvolvimentalista, dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrão de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, o professor reflete sobre os seus alunos (o trabalho de Eleanor Duckworth insere-se nesta tradição). Finalmente, há uma tradição de reconstrução social, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior

igualdade e para uma sociedade mais justa e decente, o trabalho de Lisa Delpit é um exemplo dessa tradição (1993, p.24).

Zeichner, analisando as práticas de formação de professores fundadas na reflexão, nos Estados Unidos, constatou os usos e abusos do termo, no que chama de ilusão da reflexão. Chegou à conclusão de que

as várias maneiras como o conceito de professor enquanto prático reflexivo tem sido usado nos EUA têm feito muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores. Pelo contrário, criou-se muitas vezes uma ilusão de desenvolvimento do professor que, de uma maneira mais subtil, mantém a sua posição subserviente (1993, p. 22).

Apresenta quatro características que minam a intenção de emancipação expressa no conceito de professor reflexivo:

A continuidade da racionalidade técnica, quando, em vez de um processo de emancipação, os saberes dos professores são desconsiderados e eles são estimulados a imitarem práticas produzidas externamente; A limitação do processo reflexivo nas capacidades e estratégias de ensino, excluindo-se a definição dos objetivos do ensino; A reflexão é centrada pelo professor na própria prática ou nos seus alunos, desconsiderando qualquer condição social do ensino; A insistência na reflexão individual, em vez de na prática coletiva e social (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Em contraposição, ele desenvolve seu trabalho tendo como ponto-chave o professor como produtor de saber, e não um consumidor do conhecimento educativo. A transformação do professor é motor da reforma da escola. Nesse sentido, a reflexão, promovida através do processo de pesquisa-ação, além de ser uma reação à racionalidade técnica, possibilitando ao professor a retomada ativa do processo educativo, que deixa de ser visto como ciência aplicada, vem romper com a tradição de que só o conhecimento produzido na academia é válido.



É a partir do pensamento de Schön que Zeichner trata a formação reflexiva como forma de estimular o professor a utilizar o seu próprio ensino e como forma de investigação destinada à mudança da prática. A reflexão na e sobre a ação leva à teorização, que é chamada por Zeichner de teoria prática do professor, ou seja, um saber produzido por ele e que, na verdade, conduz à prática pedagógica. Através da reflexão sobre a sua prática, o que transforma o seu conhecimento tácito e rotineiro em uma compreensão explícita do que faz e porque o faz, o professor pesquisa.

Assim, a prática passa a ser entendida como eixo do currículo de formação inicial e do desenvolvimento profissional do professor, e os professores como produtores de saber, de teorias práticas que são fundamentais para a compreensão do processo educativo: "*O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores a legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada*" (ZEICHNER, 1995, p.126).

Entretanto, as relações entre pesquisadores acadêmicos e professores não têm sido produtivas: tanto professores como acadêmicos percebem, reciprocamente, as investigações do outro como irrelevantes. Por um lado, a pesquisa acadêmica acaba por não influenciar o pensamento e a prática nas escolas, já que utiliza uma linguagem especializada, que não faz sentido para os professores, além de tratá-los de forma negativa. Além disso, os acadêmicos não oferecem retorno, nem tentativa de colaboração ou parceria na resolução de problemas. Quando ocorre essa parceria, normalmente se reduz à supervisão do acadêmico em ações por ele prescritas, mantendo-se o mesmo papel de aplicador técnico do professor. Por outro lado, os pesquisadores acadêmicos desconsideram a pesquisa dos professores, por considerá-la trivial, atórica e irrelevante.

Segundo Zeichner (1998), mesmo os acadêmicos envolvidos com pesquisa-ação têm uma visão reducionista do significado da investigação desenvolvida pelos professores, considerando-a,

no máximo, como uma forma de desenvolvimento profissional, mas não como produção de conhecimento.

Assim, o ponto de vista e a ação do professor sobre a realidade da sala de aula e da escola, talvez o aspecto mais relevante para o pensamento educacional, é desconsiderado pelo pesquisador acadêmico, apesar de suas pesquisas continuarem versando sobre o assunto.

Em conferência proferida na 20ª ANPED (1997), Zeichner comentou que as investigações feitas pelo próprio professor não têm tido impacto nas políticas públicas norte-americanas, mas é a única área de trabalho em que há correlação entre pesquisa e prática, ou seja, que apresenta resultados visíveis, concretos, principalmente quando vinculadas a uma metodologia autobiográfica. Apesar de o conhecimento e a pesquisa, realizados pelos professores, serem desconsiderados na academia, por não fazerem parte dela, e muitas vezes não serem considerados pertencentes ao status de conhecimento científico, está ocorrendo uma grande transformação e integração entre os próprios professores, e até mesmo no meio acadêmico, no sentido de valorizar seu conhecimento e sua produção.

Em seu artigo intitulado “Para Além da Divisão entre Professor Pesquisador e Pesquisador Acadêmico”, de 1998, com uma abordagem próxima à da conferência acima citada, o autor exemplifica projetos que apontam em direção a novos padrões éticos de conduta dos pesquisadores acadêmicos, em relação aos professores nos processos de pesquisa educacional e de casos em que são feitos esforços para incorporar, dentro da universidade, inclusive nos programas de formação continuada, o conhecimento gerado pelo professor.

Segundo esse mesmo autor, a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores pode ser ultrapassada de três modos: através do comprometimento do acadêmico em discutir com o corpo docente sobre o significado e relevância das pesquisas que conduz; empenhando-se o pesquisador em desenvolver uma colaboração genuína com os professores no processo da

pesquisa; dando suporte à investigação feita pelo professor, ou aos processos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.

O conceito de Zeichner de prático reflexivo serve bem como conclusão desse breve esboço de seu pensamento:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se também pelo seu próprio desenvolvimento profissional (1995, p. 17).

Carr e Kemmis (1998) são dois professores australianos da atualidade que vêm escrevendo sobre o professor e sua formação de uma forma mais contextualizada, levando em consideração as contingências sociais, políticas, econômicas e culturais da profissão docente, a partir dos trabalhos de Stenhouse, Elliott, Schön e Zeichner, dentre outros. Os resultados de seus trabalhos colabora para o pensamento educacional, que entrelaça a investigação didática, o desenvolvimento curricular e a profissionalidade do professor.

Carr e Kemmis (1998) esboçaram críticas aos enfoques positivista e interpretativo de investigação educativa, com suas lacunas e deficiências, e, embasados na idéia do professor pesquisador, apresentaram uma proposta alternativa, o enfoque sociocrítico, a partir da insatisfação do coletivo dos professores em relação ao crescente divórcio entre a investigação educativa e suas raízes históricas e filosóficas. Esse enfoque sociocrítico parte, também, da

convicção de que as atuais relações entre teoria e prática são insustentáveis, e do interesse pelo desenvolvimento de formas de investigação, que permitam uma melhor integração entre a investigação educacional e o crescimento profissional dos docentes.

O delineamento crítico das diferentes imagens da profissão docente desenvolve uma nova postura filosófica em relação à teoria, à investigação e à prática. Partindo de uma ciência social crítica, um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que estuda, os participantes se convertem em investigadores. Esta teoria crítica do ensino apresenta como conceitos-chave o compromisso, a transformação da educação e a análise crítica permanente. Para isso, adota a investigação-ação, em que o investigador crítico na ação tenta descobrir as condições objetivas e subjetivas que limitam suas ações e como transformá-las, como uma forma de pesquisa que se mostra coerente e compatível com as aspirações de uma teoria social crítica. A teoria crítica do ensino é uma reconceitualização da profissão docente que supera os esquemas clássicos e que projeta toda uma transformação do sistema educativo dentro de uma comunidade autocrítica de participantes, através do desenvolvimento sistemático do conhecimento.

Carr e Kemmis (1998) consideram o ensino e o currículo como estratégicos, ou seja, entendem o processo educativo como historicamente localizado; como uma atividade social e política; como condicionante da cidadania e do papel social das pessoas e, por princípio, problematizável.

O professor, nessa perspectiva, submete sua prática a um exame sistemático, planeja detidamente, atua deliberadamente, observa sistematicamente as conseqüências da ação e reflete criticamente sobre as limitações da situação e sobre as possibilidades práticas da ação estratégica considerada. Também divide suas reflexões, debatendo com seus colegas, estabelecendo assim comunidades críticas de investigação, conforme afirmam:

De um ponto de vista estratégico, todos os aspectos de um ato educativo podem ser considerados problemáticos: seu objetivo, a situação social que reproduz ou sugere, sua maneira de criar ou limitar as relações entre os participantes, a metodologia utilizada ou o tipo de conhecimento a que dá forma (conteúdo, apreciação, destreza, entendimento tácito, etc.). Na precipitação da vida escolar cotidiana, os professores aplicam seu juízo prático a decisões acerca destes assuntos. Cada um deles pode submeter-se a revisão e reconsiderar-se (quer dizer, problematizar-se) para informar outros juízos práticos futuros, e cada um pode ser visto em seu contexto social e histórico, a fim de facilitar ou debilitar o progresso para uma sociedade mais racional e justa (CARR e KEMMIS, 1988, p. 56 - tradução realizada por Maria Rita de Freitas).

Desse processo surge o professor como investigador, pois o ensino e o currículo como ações estratégicas pressupõem a ação fundamentada no pensamento crítico e o pensamento formulado pela ação crítica, em movimento permanente e unificado. Fica evidente que o desenvolvimento da teoria crítica da educação, proposta por esses autores, deve relacionar-se, intrinsecamente, com o progresso profissional dos professores e que, para maior autonomia profissional e responsabilidades, é preciso que sejam os próprios docentes que construam a teoria educativa, por meio de uma reflexão crítica sobre seus conhecimentos práticos.

Para Carr e Kemmis, a teoria condutora da educação reside na consciência crítica de seus participantes. Uma prática não existe separadamente da teoria. Segundo eles, não há transição da teoria à prática, mas do irracional ao racional, da ignorância e hábito ao conhecimento e à reflexão:

Se interpreta assim a teoria educativa, superar o hiato entre teoria e prática não é questão de melhorar a eficácia prática dos produtos das atividades teóricas, mas de melhorar a eficácia prática das teorias que os professores usam para conceituar as suas próprias atividades. Nesse sentido, reduzir distâncias entre teoria e prática é o objetivo central da teoria educativa, e não algo que se faça depois que já se produziu a teoria, mas antes de poder pensar em sua aplicação efetiva (CARR e KEMMIS, 1988, p. 128-9 – tradução de Maria Rita de Freitas).

Assim, a tarefa primordial da investigação educativa deve ser a investigação participativa dos problemas educacionais, realizada por aqueles, cujas práticas constituem, precisamente, a educação. A pesquisa-ação utiliza as categorias interpretativas dos professores, aplicando-as

como base dos marcos lingüísticos, que os professores exploram e desenvolvem para sua própria teorização.

Com isso, vai - se mais além de afirmar que os professores devem ser usuários reflexivos e críticos do saber elaborado por outros investigadores, e postula-se que estabeleçam comunidades autocríticas de professores-investigadores, que desenvolvam sistematicamente um saber educacional, que justifiquem suas práticas educativas, assim como as situações constituídas através dessas práticas. O conhecimento se desenvolve na prática e através dela, prática entendida como ação informada, comprometida.

O investigador ativo distingue entre prática como o habitual, cotidiano, de um lado, e a ação informada e comprometida da práxis, por outro.

Portanto, a investigação-ação é um processo deliberado, com vistas a emancipar os praticantes das limitações, muitas vezes inadvertidas, que emanam das pré-concepções, dos hábitos, dos precedentes, da coerção e da ideologia imposta pelo sistema capitalista.

A investigação educacional ativa permite a distinção entre as idéias distorcidas pela ideologia e as que não o estão, através do comprometimento dos professores e outros envolvidos no processo educacional, o que facilita, ao mesmo tempo, a identificação e exploração das contradições que afligem suas próprias práticas, entendimentos e situações.

Desse modo, tal investigação permite identificar os padrões institucionalizados da prática, que impedem a consecução de uma comunicação mais racional, de decisões mais justas e o acesso a uma vida mais interessante e satisfatória para todos.

Além disso, ao vincular reflexão e ação, a investigação-ação oferece aos professores e a outros os meios de que precisam para compreender como podem superar os aspectos da ordem social que frustram as mudanças educativas.

Torna-se necessário, superar a passividade da ciência social interpretativa, para assumir uma tessitura crítica, que se encaminha não só para entender o mundo social, mas também para transformá-lo. Convida à ação coordenada, direta e estratégica, cuja finalidade é atrair todos os participantes a uma comunicação orientada ao mútuo entendimento e ao consenso, e a uma tomada de decisões justas e democráticas.

Nascimento (1997), apresenta a partir de um levantamento bibliográfico sobre formação continuada do professor, uma síntese da reflexão de diversos autores sobre as razões da inadequação das propostas atuais de formação de professores em serviço, normalmente apresentadas através de pacotes de treinamento e encontros de vivências cursos práticos, treinamentos, palestras, encarados como complementação ou reciclagem.

Apesar de enxergar que em nossa escola real, e não só a pública, qualquer quantidade de horas é insuficiente para tantas atividades, horas remuneradas para estudo não são desperdiçadas, pois, em meu ponto de vista, tal trabalho também constitui a profissão de professor.

O diálogo com os autores aqui apresentados aponta a reflexão sobre a própria prática, como uma forma de redimensionar a profissionalidade do professor dentro das condições concretas de sua atuação profissional, tanto através da formação inicial como da formação continuada, permanente e em serviço.

## CAPÍTULO IV

### A INFÂNCIA E A FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO

Para este capítulo apresento a reconstituição da trajetória de cada sujeito entrevistado, em que busquei os detalhes e os indícios, que permitiram conhecer os diversos espaços educativos durante suas infâncias. Além disso, destaco a presença de indivíduos marcantes, amigos inesquecíveis, as relações sociais e o contexto que foram significativos na sua formação como alfabetizadora, bem como, as transformações que promoveram o olhar interpretativo sobre o mundo.

Impressionado pelas teorias de Pestalozzi e pela filosofia de Scheling, que enfatizam a capacidade criadora específica do homem, Froebel dedicou-se inteiramente à Pedagogia, orientando sua atividade para a primeira infância.

Criou jardins da infância, publicou obras sobre educação infantil e instituições análogas, logo espalhadas pela Europa e que reviveram os jogos e o mundo infantil. É considerado um dos fundadores da pedagogia contemporânea. (Enciclopédia Universal Ilustrada, p. 1135).

Em outras palavras, quando as alfabetizadoras buscaram novamente a vida na infância, colegas e seus familiares, rememorando a sua própria história, emergiram das suas narrativas e dos seus gestos, silêncios, expressões corporais, tons da face e outras expressões presentes nas entrevistas nas quais foram se vendo se revendo. Cada uma a seu modo, trazendo a vida velada e revelada nas significações que lhes atribuem, como a narrativa da alfabetizadora,

A minha mãe conta que se apaixonou pelo meu pai que pertencia a uma família de negros, que mesmo naquele lugar de tanta miséria para os empregados da fazenda, os negros tinham tratamento inferior e sofriam preconceitos de todos os demais



trabalhadores. Antes de entrar na escola, pensava que todo mundo era igual à minha família, que tratava bem a todos, brincava com as crianças negras, pobres, meninos e meninas sem nenhum problema. A medida que fui crescendo e freqüentando outros locais, junto as minhas primas negras, como minha é mãe branca, e não tenho cabelo crespo todos dizem que sou morena e já chegaram a duvidar, se realmente meu pai era um negro. Dizem que não tenho nada de negro e se espantam. Hoje percebo o quanto a nossa sociedade de mistura com negros é hipócrita. Daí, passei a perceber claramente o tratamento diferenciado que as pessoas tinham comigo, em relação as minhas primas, que começaram justamente na escola. Isto me magoou profundamente, isto é algo que guardo para mim mesmo, nunca toquei nesse assunto, desta forma como estou lhe contando agora. Talvez foi o fato surpreendente também para mim de vê-la atuar no Ensino Superior e ser entrevistada por uma negra que está fazendo doutorado. Lembrei do meu pai, um negro que carregou em silêncio todas as manifestações de preconceito racial, como meu pai sofreu. E, e por ser semi analfabeto. Porque eu te falo isso, a minha mãe nunca se intimidou e nunca teve vergonha de falar que seu marido era negro e dizia-me sempre “você não é melhor, devido a sua pele, do que ninguém e é filha de negro sim, lembre disso para o resto da sua vida”. Eu chegava até pensar que coisa chata da mamãe. Só depois de algum tempo já mais velha e convivendo em ambientes, hoje mais sofisticados em relação a minha infância, com pessoas brancas entendo o que minha mãe queria dizer (J.P., 23/11/2002).

Sabemos, por exemplo, que na tenra infância nosso cérebro é extremamente sensível e receptivo, e tudo que vem à atenção da criança imediatamente estimula a maneira de como o cérebro se desenvolve. Mas a realidade é que as crianças ainda estão sendo negligenciadas, ainda estão usando brinquedos que não são próprios para um real estímulo do cérebro, não estão sendo ativadas suficientemente, pois ser ativo e ter habilidades é o melhor para o desenvolvimento do cérebro. Sabemos também que o mais importante para ajudar no desenvolvimento sadio da criança, especialmente nos três primeiros anos de idade, é ter pelo menos uma pessoa altamente engajada em seu relacionamento e a família, pois a além do fator genético e do meio ambiente, existe um terceiro fator que contribui decisivamente para o desenvolvimento da criança: o relacionamento.

Tozoni-Reis (2002) chama a atenção dos professores destacando que devem relacionar com as crianças levando em consideração, no nosso caso das alfabetizadoras, que,

A necessidade de compreender as crianças da rede pública exige caracterizá-las concreta e historicamente. Para isso é preciso desvendar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que se estabelecem no conjunto de suas relações. A idéia de que existe uma criança, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada. Assim, as reflexões sobre sua história são parte dos estudos sobre essas crianças e sobre educação infantil (TOZONI-REIS, 2002, p.103).

Dessa maneira a importância dada à concepção moderna de infância desenvolve-se como resultado de uma rede complexa de inter-relações entre os aspectos ideológicos, políticos, pedagógicos e tecnológicos, construindo-se, portanto, de diferentes modos em diferentes contextos, que são os pressupostos definidos por Ariès (1981). Nesse sentido, a infância das entrevistadas se constituiu de forma multifacetada. Dotada de uma pluralidade de situações, que estão inseridas na sua forma de ser alfabetizadora.

Meu nome é I. D, nasci em Lagoa Formosa numa cidade do Estado de Minas Gerais bem no interior. Ainda muita pequena mudei para Uberlândia, onde morei com minha mãe e os meus irmãos:

Quando criança eu e os meus irmãos éramos muito discriminados por outras crianças pelo fato de sermos filhos de mãe solteira, que não quis se casar e com tantos filhos. Mas eu não via por este lado, eu amava muito minha mãe, ela sempre cuidava de nós com muito amor e carinho, mesmo diante das grandes dificuldades (I.D, 12/12/2002).

Descobrir a infância como um tempo especial na vida, encontrar-se consigo próprio, brincar, estar em um espaço livre para o próprio desenvolvimento. As crianças iam sendo adaptadas passo a passo aos costumes dos adultos, e, assim, tornavam-se seres sociais. Permitir-se que uma criança seja infantil é a melhor pré-condição para que ela se torne realmente um indivíduo, e não apenas parte de uma sociedade organizada.

Para V. M., ressurgiu o interesse e um novo olhar para as convivências com colegas, brincadeiras da infância, religião e família. A importância dos familiares é lembrada com frequência, misturam-se aos seus comentários, a imagem dos sentimentos orgulhosos do pai:

Só que eu não tinha como estudar, pois naquela época eles achavam que uma criança de quatro anos estudar era loucura, podia ficar doente ou ficar até louca. Mas, o que eu queria era estar naquela sala de aula, junto com os meus três irmãos mais velhos. Aos cinco anos de idade quando meus irmãos chegavam em casa com os cadernos e eu os rabiscava, tentando escrever a mãe ficava brava e os meus irmãos ficavam bravos também. Com isso, meu pai, ali tinha vizinhos com os seus filhos, eles vieram até meu pai e perguntaram-lhe sobre a possibilidade de seus filhos frequentarem também a escola da nossa casa. Aquela escola tornou-se uma escola comunitária, atendendo as necessidades também dos nossos vizinhos. Tinha um menino descalço que ficava ajoelhado nos grãos de milho, que fez xixi e a urina ia escorrendo abaixo e era o castigo aplicado pela professora. Então, ali começou a escola que existe lá até hoje, é uma escola municipal (V.M, 07/09/2002).

Para J. P. a sua infância foi “legal”, sempre brincava de casinha debaixo de um pé de manga na casa de sua tia que era uma família bastante numerosa. Sua tia tinha cinco filhos e, como ela mesma diz, “Éramos seis”:

Eu sempre morei na periferia da cidade e praticamente não passeava ou conhecia outras regiões. A nossa diversão preferida era brincar de casinha, fazer comidinha, brincar e brigar com os meninos. Sempre, com o restante do café usado fazíamos nosso lanche da tarde e os meninos riam sem parar e nunca tomavam o café, feito por nós meninas. Só depois de algum tempo, descobrimos que eles faziam xixi no pó usado de café. Eu era extremamente magra, peguei meu primo que confessou o mal feito e bati nele com tanta raiva e até hoje ele jura que vai descontar o couro que levou. A convivência com os filhos das minhas tias e vizinhança era meu restrito universo e passear na casa do meu avô que era no centro da cidade onde tinha um quintal imenso com todas as frutas que eu acreditava serem as únicas do mundo. Quando passo naquela rua sinto um mal estar, ao ver aquele imenso prédio de cimento e penso será que estas crianças que aí moram são tão felizes como nós fomos? Com a presença tão intensa dos familiares que se reuniam para chorar juntas a morte, a felicidade, e fazer pamonhas o dia todo ou doces em tachos de folha zinco ou cobre. Existia uma certa dose de magia ao falar desta casa lembrei que meu avô tinha um galo que não gostava de meninos, isto é, de nós crianças “custosas”. Meu avô trancava o galo, quando meu avô cochilava na cadeira nós abríamos o portão

para brincar com o galo e correr dele. Meu avô acordava com a bagunça, pegava uma “correia” e sumia todo mundo, isso era muito bom e uns caíam sobre os outros. E, como meu avô não permitia que apanhássemos as frutas do quintal verde, nós combinávamos de ajudar os moleques da rua a roubar as frutas do meu avô e depois dividíamos as frutas. Coisas de criança (J.P., 23/11/2002).

Durante as narrativas, as alfabetizadoras enfatizaram muito os conflitos havidos no caso, entre pais e professoras lembrados da infância, como M.C.:

Tem um fato que nós da minha casa rimos até hoje: foi quando o meu irmão Wanderlon estava na 1ª ou 2ª série, a professora bateu nele com uma régua de madeira porque ele virou para trás. Como a cidade de Paranaiguara era pequena, ao sair da escola contamos para minha mãe. Ela voltou imediatamente na escola, brigou e bateu na professora. Quando ela puxou o cabelo da professora caiu a peruca e a sua cabeça era praticamente raspada, e a cidade inteira ficou sabendo desse fato e ria. Não me esqueço disso (M. C., 07/10/2002).

A meu ver, as análises sobre a infância, narradas pelas alfabetizadoras, correspondem à concepção de que a nostalgia pode ser identificada pela tendência de apontar que a infância de ontem era mais saudável do que a infância de hoje.

Já a idéia apresentada pela alfabetizadora J.P. demonstra o poder de veiculação na mídia de uma família norte-americana ideal, burguesa e conservadora trazendo à tona valores de tratamento mais cordiais pelo menos na família. A alfabetizadora estendeu esses valores para a sua experiência com seus alunos, em contraste com o cenário de desmobilização das formas tradicionais de família que sugerem a autoridade do homem como chefe e a mulher como organizadora, mãe, doméstica e reprodutora dos bons hábitos e costumes sociais.

Segundo a fala da alfabetizadora J.P.,

E, falando de família hoje, tenho algo, tão meu, que sempre admirei era um filme da Rede Globo, que passava todos os sábados á tarde, acho que eram os Waltsons. Uma família que tinha o pai e a mãe, família simples e tão amorosa. Eu não perdia um capítulo e todas as histórias terminavam assim com uma cena

do lado de fora da casa a noite e finalizava com uma voz de “boa noite, mamãe, papai e John”. Naquela época eu dizia quando eu me casar todos os dias vou fazer assim na minha casa. E, realmente faço imitando o filme. Durante a minha infância, em minha na casa, quando fui fazer isso, a minha mãe disse “filha vai dormir logo”. Nem respondeu. Fiquei tão desapontada. Hoje ao deitar do meu quarto falo “boa noite” para cada uma das minhas filhas como no filme. Quando chego na sala de aula falo bem alto “boa tarde, criançada” e fico olhando quem responde ou faz cara feia e sempre faço uma piadinha do menino sem educação que não respondia os cumprimentos para eles se tocarem e sabe que funciona (J.P., 23/11/2002).

Entretanto, a alfabetizadora não demonstrou nenhum vínculo ou participação em discussões de temas relacionados à segregação da família como aborto, drogas, gravidez na adolescência, e divórcio que amplamente foram discutidos no final dos anos 80 do século XX. Falta-lhe a percepção de visualizar um projeto amplo de conformação social por parte do Estado e da Igreja neste período.

Sintetizando os aspectos evidentes nas narrativas das alfabetizadoras, pontuadas até aqui, descobri que existe uma proximidade de suas relações com o aluno, desvinculando -se de discriminações às crianças marginalizadas da economia e carentes afetivamente. Só é compreensível a vida das crianças nas famílias na perspectiva histórica e seus condicionantes sociais, em que cada membro da família exerce uma função e a escola aparece de modo camuflado como a possibilidade de ascensão social construindo elementos de emancipação.

A concepção de infância, de escola e de educação e a relação construída com seus alunos, não é um corpo pedagógico teórico, mas, sim, práticas pedagógicas vivas e revividas.

A escola, para as alfabetizadoras, não se preocupa em receber e nem estabelecer adequações á realidade da criança. A disciplina, punição e castigos são os elementos de maior destaque nas suas trajetórias escolares, ainda aparece de forma nítida o fato de não gostar de uma disciplina, por exemplo, porque não gostava da professora.

## CAPÍTULO V

### DE ALFABETIZANDA A ALFABETIZADORA: OS MOVIMENTOS

As análises empreendidas neste capítulo tentaram captar o movimento de constituição dos sujeitos entrevistados, desde a sua infância como alfabetizanda até alcançar o ofício de ser alfabetizadora, isto é, a tentativa de desvendar o objetivo do objeto de estudo. No entanto, observei, ao longo desses anos, que as relações sócio-culturais configuraram em suas trajetórias escolares, possíveis encaminhamentos na formação dessas boas alfabetizadoras.

As narrativas de D.D., assim como de I.D., M.C., V.M., S.S. e J.P. mostraram que nasceram em famílias humildes provenientes das classes trabalhadoras com grandes dificuldades financeiras, em que os membros mais velhos eram analfabetos, ou cursaram apenas as séries iniciais da escola. Contudo, a alfabetizadora D.D., dá cuidadosa atenção às suas conquistas:

Tudo que eu pego para fazer faço com muito empenho, porque eu vi e cresci ouvindo a minha mãe dizer que a única coisa que podíamos ter na vida era a escola e que a educação era o meio que tínhamos para superar a nossa situação, que, na época, era de marginalizados e excluídos, frente à dificuldade econômica que convivíamos. A gente já ia para escola com fome e não tinha dinheiro para comprar lanche na escola. O lanche fornecido na cantina da escola era aquele mingau de aveia. Acho que eu tinha o estômago muito sensível, subnutrida e ainda comia e, logo passava mal. Mas era o que tinha para comer! Nessa trajetória de estudar e batalhar, a gente escutava muito da minha mãe:” olhe, vocês estudem muito porque só a partir daí que vocês vão conseguir melhorar e, eu não tenho dinheiro para deixar herança para vocês e esta é a herança que

tenho para deixar. Nós vivíamos momentos de muitas tribulações, pois, a minha mãe era muito doente, com úlcera, e emagreceu demais, eu tinha muitos traumas em relação à doença da minha mãe. Isto foi estimulando a gente a querer estudar e a batalhar. Mas, é interessante que nunca tinha pensado em dar aulas. Acho que não foi a minha experiência escolar que fez com que eu me tornasse professora, foi o desafio imposto pela própria vida. Um dia, eu brincando de escolinha com as minhas amigas, estávamos na casa de uma delas com condições financeiras bem melhor que a gente, Lá tinha um quadro negro, coisa que a gente não tinha condições de ter. E aí escutei um comentário, por parte de sua mãe, de que eu não poderia ser a professora e sim a outra colega de melhores condições econômicas e isto me magoou, pois sempre fui movida por desafios, sabe? E hoje tenho esta clareza de que não se trata disso, mas a gente era criança (D.D., 19/12/2002).

Nesse contexto de dificuldades econômicas relatado por cinco das entrevistadas. As mesmas afirmaram que desde criança, puderam contar com o apoio e incentivo dos familiares para frequentarem a escola. A alfabetizadora I.D. narra com muita emoção sobre o início de sua escolarização:

Quando vim estudar aqui em Uberlândia, a gente passava por várias restrições e a minha única camisa branca da escola era cheia de buracos, então passei a usar uma blusa de frio de lã que minha mãe ganhou de presente. Todos os dias eu ia para escola com esta blusa de frio, podia estar quente como fosse, mas eu não a tirava por nada.(I.D., 12/12/2002).

Essa alfabetizadora estudou em uma escola rígida e tradicional. O porteiro da escola revistava os alunos para ver se os mesmos estavam uniformizados, essa era exigência para entrar na escola. Para Patto (1991), essa é uma das modalidades que a escola chama de evasão, mas, na verdade, são modelos implícitos, de exclusão, que foram perpetuados nas escolas. Tal alfabetizadora, nos possibilita, ainda, conhecer os desdobramentos, no que refere ao isolamento vividos por ela, decorrentes dessa situação sócio-cultural.

Como eu era obrigada a usar blusa de frio todos os dias do ano, eu ficava sempre no cantinho isolada para não suar perto das outras pessoas, mas conseguia acompanhar tudo na escola, e ao chegar em casa a minha mãe não permitia que

eu e os meus irmãos freqüentássemos as casas dos vizinhos. Neste ponto minha mãe era rigorosa conosco (I. D., 12/12/2002).

Outra situação, descrita abaixo, parece demonstrar que a escola, ao reproduzir uma forma de avaliação tradicional, é vista também por esta alfabetizadora, como modelo de exclusão. *“Eu e minha irmã nunca fomos reprovadas, não éramos como já disse alunas brilhantes, mas tirávamos nota azul, na época tinha a preocupação de não tirar nota vermelha no boletim”* (D.D., 19/10/2002). Dentre as marcas do exercício profissional das alfabetizadoras, os modelos, influências e experiências vivenciadas enquanto alfabetizadas foram fundamentais para construir sua profissão:

Sendo assim, uma de nossas brincadeiras preferida, por sermos muitos filhos, era brincar de casinha ou escolinha. Eu gostava de brincar de escolinha. Eu era sempre a professora. Desde, criança eu tinha um sonho de trabalhar e ser professora. Eu achava muito bonito aquela autoridade que as professoras tinham de serem obedecidas e o respeito que a sua presença impunha. Queria ser uma delas com aquele rigor e fazia questão de ser brava. Eu tive uma professora que não me lembro o nome dela, era extremamente autoritária e eu ficava olhando e pensava comigo mesma: um dia eu serei desse jeito. Como nós não saíamos, eu adorava brincar de ser professora com os meus irmãos mais novos, repetindo um comportamento autoritário, mandava os meus irmãos calarem a boca e colocava-os de castigo. No momento em que entrei para trabalhar na escola federal eu já sabia de outras teorias, outras metodologias, eu já tinha melhorado muito meu modo de trabalhar. Abandonei aquela forma autoritária de tratar os alunos, percebi que uma relação amistosa e de confiança era muito melhor e dava mais resultados. Passei a me aproximar mais dos alunos e, trabalhava a favor da promoção humana que foi uma coisa que sempre persegui depois das experiências mal sucedidas. Pois, eu não queria ser uma pessoa daquele jeito, porque quando eu era má professora, daquele início de carreira, severa com alunos, e com o modelo que sempre idealizei, aquilo me incomodava e isso me contrariava. Eu não gostava de ser daquele jeito. Você acha que eu gostava de sair da escola brigada com alunos e os meninos todos nervosos e eu também? Só que eu não sabia fazer algo diferente (I.D., 12/12/2002).



A alfabetizadora D.D. iniciou o processo de alfabetização em uma escola de cunho religioso, na qual a responsável pelo estabelecimento exercia um papel social de catequizadora, ensinando as crianças lerem e escreverem, como afirma em sua narrativa:

E me recordo bem de quando entrei na escola, tinha um sonho grande de ir à escola. Era um desejo muito grande. Como a gente era muito pobre, meu avô pagou um valor irrisório, coisa mínima, uma contribuição para D.Lázara. Era uma mulher que fazia, hoje, tipo uma filantropia. Foi lá que tive o contato com as primeiras letras e, junto com o contato das primeiras letras, o trabalho da questão religiosa e lembro bem, isto me marcou. Ela falava que Deus estava sempre do nosso lado e nosso anjo da guarda sempre estava atrás. Então, eu morria de medo de alguém ocupar meu espaço do lado e sentar em cima dele. E olhava sempre para trás para ver se o anjo realmente estava ali. Isto me marcou (D. D., 19/10/2002).

D.D. não se lembra da forma como foi alfabetizada, porém, arrisca a mencionar que o método na época era o silábico. Já, nas séries subseqüentes, suas lembranças fornecem alguns indícios tais como a soletração, repetição e decoreba, que reafirmam sua hipótese.

M.C. narra com detalhes seu processo inicial de escolarização:

Fui alfabetizada na cidade de Paranaiguara e não tinha Pré-escola. Então, naquele tempo, ia à escola com meus irmãos maiores, assistia às aulas como ouvinte. Nessa época, eu tinha 4 anos e nos dias de prova, ou dia de algum trabalho dos meus irmãos eu tinha que ficar em casa. Daí, eu fugia e voltava à escola. Minha mãe conseguiu que eu que ficasse assistindo às essas aulas. Na minha infância tive uma professora que eu a odiava e tinha pavor dela, porque uma vez ela foi me explicar uma matéria, já na 3ª série, e eu não tinha entendido, ela mandou minha cabeça no quadro. Eu acho que aquilo ali fez com que eu me tornasse professora. Eu pensava: gente, jamais eu quero ser na minha vida como essa mulher, jamais vou aceitar que alguém faça isso com um filho meu quando eu for mãe. Eu pensava que não era daquela maneira que a criança aprendia. Talvez se ela tivesse dado um colo, eu teria até aprendido a matéria, mas quando ela agiu daquela maneira eu não aprendi (M.C. 07/10/2002).

V.M. por residir em local de difícil acesso na zona rural, desde muito pequena, revelava um grande interesse em aprender a ler e a escrever. Mesmo tudo que, teve que enfrentar, desde o início de sua escolaridade, dificuldades impostas:

Eu me lembro que aos cinco anos de idade, devido minha insistência, meus irmãos chegavam em casa com os cadernos deles e eu os rabiscava. Aí minha mãe ficava brava, juntamente com meus irmãos. Foi até que meu pai combinou com a professora: “Não, deixe ela estudar. Ela não vai atrapalhar, ela vai ficar sentadinha num cantinho assistindo às aulas, porque ela quer, ela fica chorando o dia todo”. Eu me lembro que eu ficava sentada na porta e tinha uma escadinha pra entrar na sala e aí comecei a participar como ouvinte aos cinco anos de idade. Interessante que eu fui alfabetizada (V.M., 07/09/2002).

As alfabetizadoras não conseguiram lembrar detalhes importantes do momento em que foram alfabetizadas, mas outros pormenores vieram-lhes à tona. Talvez uma das justificativas plausíveis seria o fato já mencionado por Araújo (2005) de que lembramos dos acontecimentos passados com nosso olhar, rememorar é sempre partir do presente ao passado para Walter Benjamin. Aliás, aqui está o valor e, muitas vezes desqualificamos e, nesse sentido diluímos imagens que consideramos demasiadamente “infantis”. Razões outras de ordem inconscientes, também podem contribuir para compreendermos tais apagamentos. Assim, para D.D.:

Eu acho assim, por eu ter sofrido muito na infância com muitas privações eu deletei muitas lembranças minhas, ficaram algumas, eu as procurei selecionar, eu acho que é inconsciente, umas ficaram e outras, realmente, não me lembro de detalhes. Apenas aquelas que foram mais fortes ( D.D., 12/12/02 ).

Essas lacunas na memória em alguns momentos da trajetória escolar, como alfabetizanda não comprometeram este estudo, mas não deixam de ser perdas, uma vez que rememorar o passado nos remete a uma nova construção do presente. É relevante dizer que memória é também esquecimento. Ao referenciar a forma de olhar este momento J.P. salienta:

Fui fazer a pré-escola no Centro Educacional São Jorge, e o nome da minha primeira professora era Alzira Correia Pacheco. Lembro-me de pedir minha mãe insistentemente para estudar, tanto é, que ela me dava o papel para embrulhar pão e ensinou-me escrever o meu nome, nunca vou esquecer disso. Como eu não podia entrar na Escola Normal, e ainda ficou para o outro ano, pois, meu aniversário é no mês de julho e não sei te explicar bem. Parecia que tinha uma data tal de aniversário para as crianças que iriam completar 7 anos ingressar na

1ª série. E fui impedida de estudar devido a esta data. Sendo assim, o remédio para eu dar sossego para minha mãe foi matricular-me nessa escola do Pré e, lá, fui estudar toda contente. Já sabia escrever meu nome e contar de 1 até 10. Acho que eu tinha era seis anos de idade (J.P., 23/11/02).

A alfabetizadora V.M. chorou, por várias vezes durante a entrevista, ao lembrar-se dos incentivos e elogios recebidos do pai durante sua trajetória escolar. O que se constata pela sua narrativa, no primeiro momento, ao ser alfabetizada:

O meu pai quando ia pegar a carteirinha, a qual tinha um sistema rigoroso de controle de freqüências e notas, alegrava-se. O dia de glória para min e meu pai foi quando fui escolhida para hastear a bandeira e cantar o Hino Nacional, e era o ato cívico que gerava expectativa na criançada. Em outras palavras, significava que quem era escolhido? Um aluno exemplar em notas, disciplinas e higiene. O maior orgulho do meu pai era os companheiros dele chegarem à noite e ele falava assim: “Olha, vem cá pra você ver a minha filha, minha baixinha. Você acredita que minha filha aprendeu a ler sem estar freqüentando a escola? Ela só fica lá assistindo às aulas. Vem cá, minha filha, vem ler.” E eu vinha e lia a *Perereca Verde* (V. M., 07/09/2002).

Tanto as práticas relatadas, quanto as reflexões nas falas das alfabetizadoras, demonstram resistências e críticas ao modelo escolar e à maneira como foram alfabetizadas. Essas resistências, ou formas de incentivar seus alunos, também se manifestam e persistem em suas falas, como reclamações explícitas com relação à alfabetização. Nessa etapa, particularmente a alfabetizadora S.S. manteve como foco das suas narrativas fatos ocorridos, que trouxeram marcas desagradáveis à maneira como fora alfabetizada:

Na 1ª série tive uma tristeza muito grande na escola, pois não queria freqüentar às aulas; a professora Rita oprimia os alunos com palavras, gritos, batia na mesa e ainda era alcoolátra, mantinha bebidas camufladas na bolsa. O seu comportamento mudava de repente, eu sentia um cheiro forte. Ela parecia que tinha um recalque, não sei se era viúva, solteira, era uma mulher muito esquisita. Uma vez simulei, eu mesma mordi no meu braço e ficou roxo e dizia que era um menino que me bateu. ( Na verdade eu não queria que minha mãe viajasse, pois ela não participava de mais nada da minha vida escolar após o jardim). A real história era que não gostava daquela professora. E, depois, passei a ter medo, se alguém iria rir de mim e eu não abria a boca em sala de aula. Quando a minha

mãe disse que iria à escola eu fiquei com medo e não queria que minha mãe fosse até lá, pois era mentira. Para mim foi um momento de chamar atenção, todos tinham medo da D. Rita e ninguém aprendia nada na escola. A professora dizia que ia bater na nossa mão, mandava calar a boca, dizia como era a palmatória para nos intimidar. E como meus pais já tinham apanhados de palmatória, ficava com muito medo. Minha mãe era enérgica, batia muito e mesmo sem motivo. Imagino que a minha mãe queria ter sido uma outra pessoa, e não foi. Nada justificava tal rigor comigo. Minha mãe me bateu quando disse-lhe que eu mesma tinha mordido no braço. Ela não acreditou e disse que sabia que a minha professora bebia e eu estava mentindo. Reclamou na direção e tirou-me da escola. Era tudo que eu queria. Eu não queria que a professora sofresse dano algum e contei mais uma vez a verdade para minha mãe. Ela não acreditou. Enfim, saí desta escola e a professora continuou, pois todos sabiam da sua fama de beber, inclusive dentro de sala de aula com um disfarce dentro da bolsa (S.S., 01/09/2002).

Principalmente no perfil de professores que atuam nas séries iniciais, algumas questões sempre me incomodaram e sobre elas já havia discutido com meus colegas de grupo de estudos: por que as alfabetizadoras traz em seu cotidiano práticas coercitivas com vistas à penalização dos alunos? Que dinâmicas devem ser implementadas nos cursos de formação que despertem tal consciência?

Envolvida que estou com esta discussão sobre a formação docente - quer pela minha experiência como formadora de alfabetizadoras, atuando em cursos de graduação, pós-graduação e/ou projetos de formação continuada. Tenho levado para discussão, em sala de aula situações-problema, que sejam capazes de provocar a possibilidade de realização de um trabalho diferenciado, com esse perfil de professor inserido na escola pública. Mesmo diante da constatação de Perrenoud (1993), que afirma : “*é evidente que não se pode identificar que didáticas tradicionais dão lugar a novas didáticas*” (p 140), as narrativas colhidas entre as alfabetizadoras participantes deste estudo, permitiram-me visualizar idéia divergente desse autor nesse ponto de vista.

Suponho que essas provocações feita a professores são de grande validade para alfabetizadoras recém-formadas e até mesmo para aquelas que têm uma trajetória escolar maior.

Assim, reduziria aspectos tão negativos que foram marcantes durante o processo de alfabetização, como nos relata S.S.:

O esquecimento de algum material escolar levaria à advertência e na segunda vez seria comunicada advertência aos pais. Me lembro de todos os professores, mas o nome da professora de matemática, não. Ela me marcou, eu não era boa aluna de matemática e ela era muito brava, eu não tinha raiva dela, era bonita e vaidosa, de cabelos longos loiros e cacheados. Usava saltos muito altos e muito elegante, era esposa de um farmacêutico da cidade. E, parecia não se aproximar dos alunos, porém, sabia manejar muito bem as aulas, explicava, passava os cálculos bem organizados, era muito competente, mas não tinha bom relacionamento com os alunos. Eu tinha medo dela, pois sabia que seria reprovada e se alguém perguntasse algo ela dizia: “parece que vocês são burros”. Mesmo que não fosse comigo eu não perguntava absolutamente mais nada. E não conseguia fazer nenhuma prova, já com medo de apanhar em casa (S.S., 01/09/02).

Ao tornarem-se alfabetizadoras em sala de aula, suas tentativas caminham em direção oposta ao que viveram como alunas na escola, procurando não atuar como reprodutoras de práticas escolares que não aprovavam. As alfabetizadoras não têm a tendência de repetir com seus alunos os acontecimentos que avaliaram negativamente na sua formação:

Pois tem algo na escola, que não deveria existir e abomino, é a tal avaliação de qualquer forma. E, nós professores, somos pressionados por tanta gente que dá palpite para avaliar os alunos. Concordo que o aluno é avaliado no seu dia-a-dia, mas precisa de registrar isso? E faço apenas para cumprir obrigação, tenho uma preocupação de nunca dizer-lhes que é uma avaliação e deixo meus alunos à vontade. Como isto foi prejudicial na minha infância, aquelas vozes “sentar-se na cadeira prá frente”; o tal “não olhe de lado”, guarda todos os objetos debaixo da carteira, se não, não entrego a prova”; “ se eu pegar algum aluno colando é zero na hora.” Como é ruim falar nisso. Quando eu vou dar avaliação apenas digo-lhes que é um documento e todo mundo já passou de ano mas, tem que mostrar e fazer bonito para eles próprios e para a supervisora. Assim, considero que o aluno demonstra capacidade. Nunca reprovei, e minha intenção é fazer com que os alunos, eles cresçam, na hora da prova apenas cruzo os braços. Fui muito tachada em dia de prova quando criança, era como se fosse um batalhão de choque e ao fazer provas para concurso sinto dor nas costas. E isto aprendemos desde criança nas escolas e causa problemas psicológicos depressão, diarreia, mãos frias. Enquanto eu for professora, aluno meu não tem tensão com prova, isto é horrível e não ajuda em nada o aluno ou qualquer situação da vida. A minha mente foi trabalhada. Não tive liberdade de expressão. Quando tinha prova eu sentia fortes dores de cabeça e diarreia. Como avaliação, peço-lhes a elaboração de cartazes, textos individuais, e algumas vezes,

coletivos. A meu ver os alunos aprendem mais, elaboro junto com os alunos maquetes para aula de ciências, passeios para contar o que viram do estudado e trabalho com hemeroteca (S.S., 01/09/2002).

Evidencia-se uma tensão entre as experiências vivenciadas pelas alfabetizadoras e a cultura escolar. Entre elas existe uma fala consensual a respeito de suas vivências e crenças construídas durante o processo de alfabetização

Eu sempre tive um único caderninho e zelava dele com muito carinho e eu tinha uma professora na 2ª série, não sei o nome dela eu tinha muito raiva dela e só de lembrar é como se estivesse lá novamente que não tinha o mínimo de didática possível e, ainda, privilegiava sempre a mais riquinha da sala. Aquilo me revoltava muito e pensava comigo que era uma injustiça. Por que a professora tratava tão bem aquela menina que levava todo dia uma maçã para presenteia-lá, ou uma fruta, ou alguma coisa, e o resto da sala ela não tratava daquela forma? Um dia a professora me colocou de castigo, porque essa aluna rica jogou o meu único caderno de onde ela estava sentada, que era na primeira carteira, ela só se sentava na primeira carteira, ele foi desfolhando e eu havia solicitado-lhe para não jogar. Como esta aluna se sentava na primeira carteira e eu na última, a professora entregava-lhe os cadernos após a correção, tarefa diária. Eu bati nesta aluna e no outro dia fui para o castigo. Aí, depois disso, eu pensei que tudo isso eu iria superar e nunca se repetiria.

Todavia, não acredito que a rotina do ensino seja apenas uma maneira de controle em sala de aula, é necessário propor e efetivar mudanças no interior das instituições formadoras com relação às concepções sobre o processo de alfabetização. As alfabetizadoras entrevistadas demonstraram, em sua maioria, uma preocupação com as classes populares, uma vez que as mesmas se identificaram e relembrou suas origens. E ainda pela preocupação e dedicação ao trabalho cotidiano em sala de aula, elas buscam, através de seus saberes, possibilidades mais criativas, capazes de dialogar com os conhecimentos das crianças, ensinando-se com outras concepções relativas à alfabetização.

Hoje o trabalho é bem diferente a gente valoriza muito mais o que o aluno sabe. E parte realmente, do conhecimento dele para os outros conhecimentos, valoriza a produção do aluno, sabe que o erro é uma questão de tempo para virar acerto, é

uma etapa. Então, hoje é assim que trabalhamos. E, ainda hoje, além da escola comprovar que funciona e os alunos saem mais criativos, dá mais prazer, que amplia o conhecimento, que tem outras possibilidades para alfabetizar, a escola ainda enfrenta críticas por parte dos pais. Os pais gostam do uso de cartilha, se você põe uma cartilha do método silábico na mão desses meninos é a realização do sonho dos pais. Eles interpretam que seus filhos realmente estão aprendendo com o uso da cartilha, chegam até a reclamar e questionam a ausência do uso da cartilha e as tarefas de para casa. A gente chama para uma reunião explica a forma como trabalhamos, no ano seguinte os pais ainda dizem: “Mais um ano sem cartilha?” (I.D.,12/12/2002).

Os caminhos percorridos pelas alfabetizadoras deste estudo sinalizam outras possibilidades para repensar a importância das narrativas individuais, dos percursos pessoais e singulares de cada alfabetizadora, para a construção de políticas permanentes de formação, tanto básica como continuada:

Já no Estado as trocas de experiências, momentos de estudo que realmente contribuem para a prática das alfabetizadoras e discussão de problemas reais, isso já não acontecia, pois não tinha um momento e nem tempo para essas atividades. Nós também não conhecíamos nada de novo. Isto não era preocupação da equipe e nem havia tempo ou até mesmo estrutura disponível para tais atividades, eu só tomei conhecimento de algo diferente depois que saí da graduação, através dos cursos, que frequentemente, eu fazia na universidade e em cursos de extensão, fui quem corri atrás. (D.D.12/12/2002)

Dispor de tempo para a pesquisa e estudos é a primeira condição necessária para a constituição profissional de boas alfabetizadoras. Na prática, isso funcionaria como um elemento possibilitador do início do processo de políticas voltadas à formação das alfabetizadoras, que teria a sua continuidade garantida, de modo a incentivar nas alfabetizadoras uma maior disponibilidade pessoal para horas de pesquisa. E, não apenas liberações temporárias ou acúmulo de tarefas a serem desenvolvidas em suas residências. Isso reverteria em formas de benefícios e auxílio às práticas em sala de aula. A alfabetizadora S.S. nos relata que não sente prazer ao

participar dos mega-eventos educacionais, que são anunciados, da mesma forma que shows do cantor pop Michael Jackson.

Gosto de palestras e seminários pequenos quando os temas são específicos e de professores da nossa cidade e colegas de trabalho. Não gosto de linguagem robuscada. O ano passado fui em uma palestra na Universidade Federal de Uberlândia. Logo fui embora, o homem começou a dizer de Educação e Marx e eu não entendia nada. Só me lembro desse nome porque se eu tivesse um filho homem se chamaria Marx. No fim do evento peguei o certificado exigido pela diretora para a liberação. Que fala boba, pensei. Será que sou burra? Mas sei e sou capaz e dou conta de ensinar uma criança ler e escrever. Antigamente, quando eu fazia cursos no Estado era algo rápido e proveitoso e teve um sobre a Educação Infantil tão bom, faz tanto tempo (S.S., 01/09/2002).

As narrativas das alfabetizadoras vão ao encontro de afirmação de Catani (1997), quanto à consciência da alfabetizadora de redimensionar sua prática:

[...] os relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino. (1997, p.180).

As alfabetizadoras apresentaram trajetórias semelhantes em termos da prática docente e de sua construção, que determinam os modos como atuam em sala de aula. Um fato importante foi o de que a maioria das alfabetizadoras entrevistadas demonstrou, nas narrativas, uma preocupação com os modos de aprender do aluno, dessa forma quando não há aprendizagem elas retomam os conteúdos, utilizando exemplos do cotidiano e brincadeiras para descontrair e fazer com que as crianças compreendam os conteúdos.



## 5.1-SABERES E PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS

A literatura sobre saberes docentes não se refere diretamente ao professor do ensino superior, e sim, na maioria das vezes, ao professor de outros níveis de ensino, como podemos observar nas considerações dos seguintes autores.

Para CARR e KEMMIS (1998), os saberes dos professores são muito importantes para a sua reflexão crítica num determinado contexto, porque os atos educativos são atos sociais, historicamente localizados:

Alguns de nossos “saberes” se desfizeram logo que começamos a considerá-los seriamente como guias de ação; outros resultaram modificados, aprofundados, melhorados através da análise e da verificação ativa. O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas, frente ao que acontece durante o encontro educativo. Também é evidente que o saber de que dispomos dependerá em grande parte das situações históricas e sociais do caso (1988, p.61).

GAUTHIER (1998) diferencia os saberes dos professores de três maneiras: saberes culturais, saberes pessoais e saberes profissionais. Podemos compreender, então, que os saberes dos professores possuem uma dimensão singular e outra coletiva:

Esse repertório de saberes próprio a cada professor só arbitrariamente pode ser separado do conjunto de saberes que um indivíduo possui. De fato, todo professor, enquanto membro de uma sociedade e de uma comunidade específicas, dispõe de saberes partilhados igualmente por seus concidadãos (1998, p.343).

Ponte (1992a), num nível macro educacional, distingue três tipos de saberes: científico, profissional e pessoal. Muitas vezes, utilizam-se as palavras saber e conhecimento com o mesmo significado, uma vez que não é fácil diferenciá-las no trabalho cotidiano das alfabetizadoras. Esse autor utiliza a estratégia de considerar essas duas palavras como sinônimas. Neste estudo, estou compartilhando das idéias de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p.312), a respeito do significado da palavra saber.

Esses saberes estão associados à necessidade de refletir os pensamentos e as ações em função do contexto educativo, e estão inseridos numa dinâmica histórico-cultural:

A interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos. A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e diferentes modos. A tese de constituição social também abrange uma certa noção de objeto, configurada nas práticas sociais e nos significados circulantes. Basicamente, o conhecedor tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais (GÓES, 1997, p.14).

O movimento de produção de saberes docentes não implica um movimento único, não tem uma única direção, ele é um movimento dialético<sup>19</sup>, que reproduz, em termos do grupo, a própria dinâmica da história. Caldeira apresenta a seguinte reflexão sobre essa questão:

Os sujeitos se apropriam do saber cotidiano para viver adequadamente em uma época e estrato determinados. Nesse processo eliminam-se aqueles saberes que já não são necessários para atender às necessidades daquela época e estrato e incorporam-se novos conhecimentos, necessários para satisfazer às novas necessidades sociais criadas (1993, p.7).

---

<sup>19</sup> Este movimento dialético se processa na relação da ação com o pensamento.

Tardif (2002) argumenta que “*o trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é em grande parte, seu trabalho*” (2002, p.143). Esse autor faz considerações sobre a importância do julgamento do professor, no seu processo de produção docente, da seguinte forma:

Para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc.) Ora tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes dos professores, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele (2002, p.143).

No entanto, fica claro na sua exposição que está investigando professores que não são cientistas. Esse olhar sobre os saberes docentes pode ser incorporado aos saberes dos professores universitários. Existe alguma contradição sobre o referencial teórico que é utilizado e os sujeitos investigados? É necessário esclarecer esta questão a partir da seguinte afirmação de Tardif (2002):

Segundo essa visão, o professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer. O professor também não é um cientista pelo fato de os seus juízos não se reduzirem a juízos empíricos, mas abrangerem um espectro muito mais amplo de juízos (2002, p.209).

A alfabetizadora V.M. conseguiu ingressar na faculdade, local no qual acredita-se que construímos nossos saberes teóricos:

[..] primeiro eu falei com o meu pai e, depois, com a minha mãe. Meu pai logo em seguida abaixou-se e sentou-se sobre os calcanhares, chorou muito e disse-me: “nunca vou impedi-la de seguir sua própria vida, eu não posso sair daqui, pois não tenho uma outra profissão, só sei trabalhar na zona rural. Mas você, se tiver condição vai e só quero que faça boa escolha para não sofrer. Eu creio que já lhe ensinei a pescar, agora, pegue seu peixe” (V.M. 07/09/2002).

Neste estudo, procurou-se aprofundar a questão dos julgamentos realizados pelo professor, compreendendo as idéias desenvolvidas por Gauthier, que apresenta as seguintes concepções sobre o saber :1-identifica a subjetividade como origem do saber; 2-associa o saber ao juízo e 3-considera a argumentação como lugar do saber. Para ele, essas 3 concepções de saberes se “*assemelham num ponto específico: o fato de a natureza do saber estar sempre ligada às exigências da racionalidade: O sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional*” (GAUTHIER, 1998, p. 336). A preocupação do autor com a “exigência de uma racionalidade” está marcada pelo seu interesse em produzir um caminho para as pesquisas sobre saberes docentes, no qual “*o saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico*” (GAUTHIER, op.cit., p. 337). Ao falar sobre a razão desenvolvida pelo professor, ele procura elaborar a idéia que, o professor no seu trabalho, realiza julgamentos baseados em seus juízos.

Dessa forma, esse autor concebe o ensino como uma tarefa complexa, que obriga o professor a julgar, que o força a agir e, portanto, a tomar decisões, muitas vezes, em situação de emergência, uma tarefa que implica na elaboração e na aplicação de regras por parte dele, que exige reflexão (GAUTHIER, op. cit., p.341).

Ao discutir a relação entre os saberes e julgamentos dos professores, o autor elabora a idéia de que o julgamento do professor se apóia em saberes. Aqui, percebe-se o quanto essa idéia de julgamento é importante no processo de compreensão e produção de saberes por parte do professor: “*Seu julgamento, constantemente solicitado, se apóia em saberes, isto é nas razões que levam a orientar o seu julgamento num sentido e não no outro*” (GAUTHIER, Op. cit.,

p.341). Ele comenta que os saberes dos professores estão relacionados ao contexto social, no qual a profissão docente está inserida. Argumenta, ainda, que esse contexto exerce uma ação sobre os saberes e defende que é importante compreender, também, em que contextos esses julgamentos ocorrem.

A fim de alcançar os objetivos pedagógicos, inerentes à sua tarefa, o professor toma decisões conforme o contexto no qual se encontra. E, como tomar decisões implica julgar, na sala de aula ele deve julgar os seus próprios atos e os dos alunos; sua ação depende da sua capacidade de julgar a situação (GAUTHIER, 1998, p. 341).

Segundo Gauthier (1998), a questão da produção de saberes está relacionada à necessidade que o professor, assim como o juiz, tem de “resolver” uma determinada situação do seu trabalho em que *“não é possível, portanto, aplicar de maneira mecânica as leis aos casos encontrados. Há necessariamente deliberação do juiz (do professor) em relação à importância a ser dada às diversas dimensões, numa determinada situação pedagógica”* (1998, p.342). Aponta ainda que: *“Tal como o juiz, o professor é um intermediário obrigatório entre a lei e os casos; ele deve interpretar, substituir e adaptar a lei aos casos”*.(GAUTHIER, op. cit. p. 342). Defende ainda que os juízos dos professores são juízos sociais, visto que eles se referem às interações em sala de aula, à realização de uma tarefa. São também juízos de valor, porque apóiam-se num certo número de finalidades e de regras normativas, que visam a transformar o outro, o aluno, num sentido considerado desejável.

Ao defender que o pedagogo é muito mais juiz que cientista, Gauthier traz a seguinte discussão: *“A jurisprudência serve, assim, como suplemento e como auxiliar da lei quando esta é obscura, incompleta ou muda”*. A argumentação em torno da jurisprudência, para o autor, é central na sua exposição por : *“Ela permite reunir, rapidamente e num mesmo bloco, todas a*

*decisões tomadas sobre um determinado ponto, para que ele possa tornar a sua decisão mais rápida e racionalmente” (GAUTHIER, op. cit., p. 249).*

Além disso, faz-se necessário compreender que cultura profissional marca fortemente os julgamentos realizados pelos professores, no seu trabalho cotidiano.

## 5.2 - FLEXIBILIDADE FRENTE AO NOVO, AS ENCRUZILHADAS

As alfabetizadoras revelam flexibilidade no sentido que procuram melhorar suas ações pedagógicas, voltadas para suas vivências experimentadas, e tentam reconstruir o novo. A pesquisa é um pré-requisito para estabelecer incentivo à prática docente e provoca um modo de ser e pensar a prática de sala de aula da alfabetizadora, ao procurar novos conhecimentos, que nem sempre são ocultos, e sim os do senso comum. De uma forma ou de outra elas procuram aprofundar o conhecimento existente.

A alfabetizadora M.C. desvela que, na verdade, no seu cotidiano, ela quase não trabalha com as cartilhas, mas com possibilidades educacionais outras. Vejamos:

E na nossa escola tem cartilhas do MEC, que eu não passo nem perto, só serve para fazer plano de aula e nesse ano a escola adotou o Caderno do Futuro. Que é muito bom em termos de atividades de fixação, que uso como complemento para tarefas de casa ou exercício de sala. Realizei, por mim mesma, foi o passeio com a turma da 2ª série ao Terminal Central de Ônibus. Eu não conhecia nada do terminal de ônibus, aprendi muito e, junto com os meninos, fui com a criançada de ônibus e com muito barulho e fizemos um texto legal, contando tudo que aconteceu e cada criança deu sua contribuição. Aí, depois fiz uma surpresinha para eles, peguei o texto e mandei para a prova, eles não esperavam que o texto coletivo produzido por eles estivesse em uma prova. Mas foi bom, pois tirei o conteúdo de matemática do texto, a história e a história de Uberlândia dentro do passeio de ônibus e a interpretação do texto. Outro exemplo, se é Festa Junina vamos estudar de onde veio a Festa Junina, porque a gente faz a Festa Junina e, ainda tem a questão religiosa, muitos pais não deixam o filho dançar porque é festa da Igreja Católica, só porque a festa é voltada para o catolicismo e os nomes dos santos. Mas, na verdade a Festa Junina é folclórica que veio da Guerra dos Cem Anos entre a Inglaterra e acho que é França. A quadrilha é francesa dança de salão dos nobres com passos que veio da França até popularizar-se chega no Brasil como dança de camponeses – rural – caipira. Procuramos saber que o era e o que não era verdade e dessa forma os alunos fixam e aprendem bem e não esquecem o conhecimento que tem a participação de todo mundo. Acredito que se os educadores procurassem pelo menos tentar fazer uma miscelânea disso, que trabalhar o tradicional? Mas, não fica aquele tradicional antigo ali todo mundo atrás do outro e procure tirar da criança o que ela deseja aprender e joga para dentro da sala de aula. A criança vai ter mais interesse mais facilidade para aprender (M.C., 07/10/2002).

Dessa forma existem críticas por parte das alfabetizadoras quanto à inadequação da atuação de alguns professores universitários, que ministravam conteúdos, sem ter atuado no magistério ou Ensino Fundamental. No ensino superior a proposta pedagógica tem se caracterizado pela mera transmissão de conteúdos de uma teoria sem prática, desarticulada do mundo da criança real e não supre as reais necessidades de formação da alfabetizadora.

Um exemplo importante foi revelado pela alfabetizadora S.S., a qual afirma que a grande maioria de professores universitários usa as escolas para desenvolver suas pesquisas e não dá retorno, para as mesmas, das suas descobertas. Revela que vendo:

O Jornal Nacional e/ou Jornal Hoje e me defronto com uma reportagem sobre a escola, tenho raiva quando passam aquelas reportagens imbecis, convidando um professor universitário, nesse caso especifico foi um da USP de São Paulo. Que comentou e deu opinião teórica sobre um tema que aluno da escola pública da periferia é violento por isso e aquilo, aí mostra uma escola da periferia. Ele não conhece de perto e nem as vivências das salas de aula. Ele generalizou tudo. Por outro lado, o exemplo: a mocinha riquinha adolescente que tem indisposição para levantar cedo, porque fez passeios maravilhosos à noite não conseguindo acordar para ir para a escola. Nesse caso os repórteres mostram uma escola linda, pintada, com porteiro e segurança, professoras explicando pesquisas e estudos que servem para quem e para quê? Para a elite brasileira. Aí confirma a minha crença de que os professores universitários falam de uma educação ideal e desconhecem a educação real ou só estão nessa profissão porque ganham altos salários comparados ao meu. Só acredito num discurso de professor que realmente trabalha em sala de aula na escola pública (S.S., 01/09/2002).

A alfabetizadora D.D., sem dúvida, nos revela sobre o entendimento teórico de que a educação é um fenômeno complexo e de que uma única ciência ou teoria não conseguiria compreendê-la. Mas, atualmente, reconhece a contribuição da Psicologia da Educação no contexto educativo, para trabalhar com as crianças, e que ao mesmo tempo, proporciona melhoria na preparação docente.

Alfabetizadora V.M., por sua vez, elucida o valor da disciplina Didática na atuação da alfabetizadora, a qual fornece pressupostos essenciais na relação professor-aluno-contéudo.



Através da sua narrativa, esclarece que tal disciplina a conduziu a uma representação que tem do trabalho docente, sobre a escola e sobre a dinâmica de sala de aula.

No que se refere à falta de estudos oferecidos pela rede municipal, é visível que não se trata apenas do crescimento da rede física, mas, também, com a mudança de governo municipal os conhecimentos que estavam sendo sedimentados e criticados, foram desvalorizados. Por isso existe resistência por parte dessa alfabetizadora em frequentar cursos para capacitação, e quando vai é por obrigação.

O modismo que aconteceu com o construtivismo fez com que, na maior parte das vezes, acabam por distorcer os pressupostos teóricos originais e apresentar-se como soluções redentoras para os problemas na Educação. O que houve neste período, segundo as narrativas de I.D. e M.C., foram modismos apressados, classificações superficiais e a criança e as alfabetizadoras foram responsabilizadas pelo fracasso do aluno. E uma excessiva busca da auto-promoção de equipes, querendo que a proposta desse certo, de qualquer forma.

É da prática que surgem os problemas do cotidiano da sala de aula; nesta situação de conflito é que se elabora suas tentativas de reorganização das atividades realizadas em sala de aula. Neste momento, são relatadas inovações de prática docente e, em função disto, fazem análise: o que realmente elas produzem de bom para o aluno, culmina em resultados positivos, é a prática que acontece como outro e do outro.

Ao mesmo tempo em que se apresenta a valorização da prática das alfabetizadoras e do decorrente saber experiencial, é fundamental resguardar-se a necessidade da articulação conhecimento prático-conhecimento científico, como afirma Silva (1997):

Pensar e produzir uma teoria da práxis educativa, que reconheça e respeite a cultura escolar e a sabedoria e experiência acumuladas pelos professores, não significa aceitar ou legitimar aprioristicamente princípios pragmaticamente compartilhados pelos atores educativos. Não significa negar o caráter político da

tarefa educativa e seu substrato histórico. Não significa negar a trajetória do conhecimento historicamente produzido pelos homens sobre si e o sobre o mundo que os rodeia, as ciências, as artes, as letras ou as tecnologias. Não significa, sobretudo, negar o papel da teoria para a produção e o avanço do conhecimento. A rigor, conhecimento que é produzido exatamente em função do ‘óculos’, que esta mesma teoria permite. Conhecimento sobre o homem, através da razão (SILVA, 1997a, p. 4).

*“A pesquisa, como princípio formador e como prática, deveria tornar-se constitutiva da própria atividade do professor, por ser a forma mais coerente de construção/reconstrução do conhecimento”* (MALDANER e SCHNETZLER, 1997, p. 12). Dessa forma, segundo os autores, se superaria a metáfora do professor como transmissor de conhecimento e de cultura, substituindo-a pela metáfora do professor pesquisador, em uma prática reflexiva na ação e sobre a ação. *“(...) Pensada dessa forma, a sala de aula passa a ser uma situação única, complexa, com incertezas, com conflitos de valores, com a qual o professor vai conversar, pensar e interagir. Ao fazer isso, ele estará pesquisando”* (MALDANER e SCHNETZLER, op.cit, p. 12).

É aí que se resgata o atual quadro do cotidiano escolar, onde estão impressas, tanto por processos intra, quanto extra-escolares, as novas possibilidades de se enxergar o processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva em que se conjugam a nova configuração mundial. A nova configuração de educação daí decorrente, as reformas educacionais, o fio da meada onde se entrelaça o professor como prático reflexivo, re-situando a sua ação de ensino e a sua identidade profissional.

S. S. narra que utiliza um método que deu certo:

As pessoas sempre me perguntam qual é o meu método. Digo: não sei. E olham meio esquisito e eu não sei mesmo. Eu me lembro do povo falar de método tradicional e dizem que tem tantos outros que não conheço os nomes e já ouvi dizer muito do construtivismo e quando fui fazer um curso e vi que aquilo que a mulher estava falando como se ela tivesse feito grande descoberta e eu já fazia algumas daquelas coisas na minha sala, fui embora e não gosto de falar disso. Acho bobagem...Então dizem que sou tradicional. Eu dou aula assim com ba-be-bi-bo-bu e depois faço vários desenhos, recortes, colagem, músicas, mas começo com  $B+A = BA$ . Sinto que cada um tem uma forma de aprender e

quando não aprendem tudo, faço jogos. Escolho outra sílaba, faço com o aluno. Sou eu quem me adapto ao aluno (S.S, 01/09/2002).

As alfabetizadoras revelaram que aprenderam a ensinar mais com a experiência, do que no Curso de Pedagogia, pois, há uma distância entre a Universidade as reais condições de trabalho das escolas públicas das séries iniciais.

A dedicação de S.S. como professora foi cada dia tornando-se melhor. Ela narra que decorava com trabalhos manuais a escola e fazia o horário do lanche com grande incentivo, também organizava passeios ao Parque do Sabiá, com ônibus e passeios de trenzinho pela cidade:

Como eu tinha vários modelos de atividades eu sentava com a Ângela e planejávamos tudo, item por item, e quando não tínhamos certeza eu procurava as professoras do Estado e, nessa época, tinha já algumas poucas escolas da prefeitura e eu espiava e como minha experiência eu tentava combinar as atividades com meus alunos, olhava jogos e dentro das cartilhas, por incentivo das editoras que sempre nos deixavam material como amostra grátis e se nós adotássemos o material de tal editora seria a representante comercial e com esta tática ganhei muitos livros e eu olhava um a um e copiava ou adaptava as atividades seria que eram mais ou menos para uns cinquenta na escola que funcionava à tarde (S.S. 01/09/2002).

Houssaye (2004) afirma, que, em primeiro lugar, a experiência é englobante e é um processo que envolve as dimensões afetiva, racional e corporal, que estão estreitamente ligadas. O ser humano, que está em formação, apresenta-se como “maçico”, pleno de seu contexto real, portador de vivência, única e singular. Em segundo lugar, que a experiência articula continuidades e rupturas, capitalização da aquisição e prova da novidade, destruição da vivência imediata e reelaboração reflexiva, resistências às conscientizações e aberturas para incertezas. Em terceiro lugar, a formação experiencial se opõe à formação institucional, visto que esta última parece separar a aprendizagem da experiência, fazer com que a experiência do estágio prático seja antecedida por aquilo que se apresenta como um aprendizado.

Ao mesmo tempo, essa noção de experiência é ambígua, pois remete tanto ao experimental quanto ao experiencial. “*O primeiro funciona sobre o paradigma da experimentação científica, o segundo, sobre o paradigma de hermenêutica, que, por sua vez, se trata de uma busca do sentido*” (2004, p.33).

Inicialmente, os professores desenvolvem suas aulas por imitação ou bom senso e, posteriormente, pela incorporação de experiências bem sucedidas, possíveis de acontecer no processo de sua formação continuada. Supõe-se que exercitem reflexões, embora não sistematizadas, mas com a experiência vivenciada, e nem sempre têm consciência de que a condução de seu ensino é o produto de ações reflexivas, de acertos, erros, tentativas, preconceitos e enfrentamento de problemas sócio-culturais.

J.P. relata que, ao terminar o magistério, ela foi contratada para fazer uma substituição em uma escola pública estadual:

aconteceu que uma vez perguntei na sala dos professores: quantas horas são? E Telma criticou: “é assim que você vai ensinar para os alunos? O correto é: que horas são?”. E o grupo de professores fez chacota na minha cara, quando me viam, sempre um contava uma piada de erro de português. E chorei escondido, não por mim mesma, mas porque lembrei do meu pai que falecera naquele ano e tinha tanto orgulho de dizer que eu era professora, para ele, como analfabeto, isso era motivo de vitória pessoal. Hoje na minha sala de aula, ao ver um aluno pronunciar erros gritantes, tento, de uma forma sutil, mostrar-lhe a maneira correta da palavra. De que forma? Fiz teatro com falas de personagens que queriam vencer na vida, que tinham sonhos e questioneei a cada um qual era seu sonho e a partir daí montei o teatrinho, onde focalizei cada aluno. Na sala de aula eu era tão desajeitada que me perdia na sala, aí os alunos faziam bagunça ainda mais. Mal conseguia discutir a matéria, eu ficava a todo o momento cuidando da disciplina e a aula não rendia nada. Isso foi em 1984. Rezei para o ano terminar logo. Já no outro ano fiquei mais segura e preparei para as aulas bastante material com jogos de dominó, aqueles desenhos de caixinhas das gelatinas, verifiquei livros e cartilhas e o que traziam de sugestões. Comecei a ir atrás de novidades e coisas diferentes que chamavam atenção das crianças. Por um lado, esforcei-me em aplicar na minha sala de aula músicas. Na época estava ficando no auge do sucesso com atividades de dinâmicas e brincadeiras e a meninada se envolvia e gostava e não me dava nem um pouco de trabalho, e levava crianças para o pátio, para ter aula de português, matemática. Permaneci

nesta escola até mais ou menos 1987 com a ajuda das colegas melhorei muito às aulas (J.P, 23/11/2002).

A experiência é apontada por todas as alfabetizadoras entrevistadas como um elemento fundamental para a construção de uma prática docente eficaz, em que a reflexão possibilita a análise dos acontecimentos ocorridos em sala de aula.

Para Houssaye a experiência é:

ciência que o ser humano adquire quando sai de si mesmo (ex) e procura compreender um objeto por todos os lados (peri), a experiência não é um conhecimento teórico ou livresco. Mas é adquirido em contato com a realidade que não se deixa penetrar facilmente e que até se opõe e resiste ao ser humano. Por isso, em toda a experiência existe um quociente forte de sofrimento e luta (HOUSSAYE, 2004, p.40).

Na trajetória, enquanto alfabetizadora, através de suas satisfações e frustrações no dia-dia, o acúmulo de suas experiências determina seu comportamento como alfabetizadora. Referem-se ao saber que constroem na própria experiência, enquanto alfabetizadoras. É na experiência que se localiza a possibilidade de aprenderem, tanto com suas colegas de trabalho, pelas quais há admiração e empatia, como alunos. Refletindo sobre a sua própria docência, reformulem sua forma de agir e de ser:

O meu entusiasmo superava qualquer atropelo, comecei com tanta garra, com tanta vontade de acertar. Quando trabalhei nessa escola, era o início do Projeto Alfa, e foi uma peleja e tivemos que fazer um curso para trabalhar com o método fônico, com os sons das letras. Ao invés de ensinar as famílias silábicas como antes, nós trabalhávamos com os sons, a letra B na frente tinha uma barrinha dizendo como você deveria pronunciar e eu nunca tinha visto nem falar desse método fônico, distinguia-se quais eram os sons labiais que se falava no fundo da garganta, e o som entre dentes, por exemplo, a letra T mostrava a posição da língua para fazer o som. A proposta era você ensinar não o nome da letra e sim o som da letra. E falar b /be/ e, assim por diante, ensinava a palavra casa /Kaza/ etc, parecíamos um bando de doidos fazendo as coisas de modo artificial. Era uma proposta a nível estadual com um curso de uma semana lá no Colégio Inconfidência, oferecido pela Delegacia de Ensino. Depois disso os professores foram enviados para sala de aula e salve-se quem puder. Foi um arraso total (D.D.19/12/2002).

Como bem salienta SCHÖN (2000), no que se refere ao que intitulo de “imitação reflexiva”, a aplicação crítica é filtrada de práticas adquiridas durante a vida estudantil.

Essas alfabetizadoras são exigentes com os alunos e explicam-lhes os porquês, promovem indagações e estabelecem regras comuns. Aliam o conhecimento da matéria com conhecimentos do modo de ensiná-la aos alunos, como aplicações de recursos didáticos, utilizando materiais concretos. Fazem ligações com o cotidiano, com situações práticas, como passeios, estabelecendo, assim, a coerência entre o discurso e a ação. Portanto, as aulas são preparadas e reestruturadas, levando em conta as situações do dia-a-dia.

A sua história de vida, enquanto alfabetizadas, é resultado do seu relacionamento com suas alfabetizadoras, mesmas se reconhecem terem sido influenciadas na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas, por exemplo, MC.:

Depois, fui para a 1ª série e tive muitas dificuldades, porque quando fui, e na qual estou até hoje, o pessoal trabalhava e trabalha com a silabação, e não tinha aquela coisa de tema gerador, de construção e nem a postura construtivista. Na sala de aula hoje eu mantenho a minha postura de diálogo, de respeito ao conhecimento do meu aluno, de amizade. A postura, enquanto profissional, é a mesma, mas a maneira de trabalhar em sala de aula é eclética, até mesmo pela cobrança da instituição. Tive muitos problemas nesta escola que atuo no momento, isto foi em 1992, quando fui transferida, com a efetivação, para uma escola de 1ª a 4ª série, e alguns professores da pré-escola ficaram com as salas de séries iniciais. Então, não consegui a Pré-Escola, que era o que realmente eu dominava e tinha experiência de 7 anos. Fui para a 1ª série que aproximava mais ou menos com o que eu fazia. O pessoal da escola trabalhava só com o método da silabação. Tive muitas dificuldades, eles levavam muitas atividades prontas e eu não conseguia trabalhar com as atividades prontas. Fiquei muitos anos trabalhando com o que a criança trazia. Por exemplo, a criança produzia um texto, era escolhida uma criança no grupo por votação que ia fazer a matriz da aula, e a gente “rodava” com os alunos, e isto nós vimos em Freinet e era aplicado em sala de aula. Na 1ª série tive que aprender a fazer planos de aula, aquele tradicional, sabe? Você tinha, por exemplo, que colocar o assunto da aula que era unidade plural, colocava os objetivos daquela aula, a metodologia, tinha que colocar tudo bonitinho no caderno, Tim-tim por Tim-tim e, ainda, entregar para a supervisora assinar embaixo e eu não dava conta e sofri demais ao trabalhar daquela maneira. Então, o que fiz? Comecei a ser desobediente e eu não fazia o que me pediam, fazia um rascunho e lhes mostrava para não arrumar encrenca. Entrava para a sala de aula, fechava a porta, sempre fiz questão de fechar a porta, pois sabia que elas iriam me espiar. E dava a minha aula do jeito

que eu sempre sabia e dava conta e brincava com as crianças. Havia dias em que a minha aula era totalmente diferente do que eu havia colocado no papel, mas nunca deixei de trabalhar de modo sério o conteúdo. A minha preocupação era fazer com que os alunos aprendessem a ler. No final do ano eu entregava os meus meninos lendo e melhores do que das outras professoras. Só assim obtive respeito e consideração nesta escola (M. C. 07/10/2002).

Concordo com Certeau quando afirma que nós criamos táticas no nosso cotidiano escolar, acadêmico.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável. à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc (CERTEAU, 1994, p.102).

As alfabetizadoras entrevistadas criaram formas personalizadas de atuar em sala de aula, com base em suas vivências, e adequadas às condições do presente. M.C., acima narrou como cria suas táticas e funda suas práticas cotidianas.

Cunha (2000) aponta indicadores de inúmeras habilidades que se manifestam nos bons professores, que também apareceram nas narrativas das alfabetizadoras ,em que às habilidades para tratar a matéria de ensino aparecem da seguinte forma: *“Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível: clareia conceitos; faz analogias: estabelece relação entre causa e efeito; vincula teoria e prática; usa exemplos; utiliza resultados de pesquisa”* (2000, p.166).

Já outra alfabetizadora concorda em parte com a importância do estágio, porém, salienta que é necessário desenvolver ações sobre a alfabetizadora em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência, sobre as contradições da sociedade e nossas ações, nas áreas da alfabetização.

A fala de I. D., sobre a cartilha, nos revela uma dada dimensão sócio-político-cultural. Incomoda-se com situações que interferem em seu trabalho, menciona a posição assumida pelos

pais dos alunos. Eles acreditam que a escola deve cumprir e ensinar os conteúdos previstos nas cartilhas, e ocupar as crianças na escola e em casa, aproveitando o material adquirido para tal finalidade. Assim, o fracasso e as tentativas de inovar as práticas de alfabetização, não dependem apenas das alfabetizadoras, pois no ano seguinte os pais cobram novamente o uso da cartilha.

Na fala de D.D., as experiências advindas de curso de formação inicial constituíram implicações de pouco efeito para seu exercício em sala de aula. As falas da D.D. e da alfabetizadora J.P. são defensoras das questões sociais.

J. P. revela que no Magistério havia uma professora de Didática, e suas aulas eram parecidas com contos envolvendo magias. Porém, a alfabetizadora não dava a devida atenção ao curso e, por diversas vezes, chegou a dormir em sala de aula de tanto cansaço. Nessa mesma época arrumou emprego em uma casa de chá como garçone. Demonstrou guardar boas recordações de uma amiga que a auxiliava nas tarefas de trabalhos. Ela já era professora:

Eu devo muito a esta amiga minha que nunca mais a vi. Como ela era casada, e com mais idade, acho que ela percebeu que dali sairia a minha oportunidade de profissão. Por quantas vezes ela levava até o jantar para mim e fazia todas as tarefas em grupo e dizia-me: “ é assim, leia isso, faça tal material”, e eu, desanimada, passei a gostar do curso no final. Principalmente a parte de confeccionar material, e essa amiga minha ela tinha umas idéias boas e jeito para trabalhar com crianças (J. P. 23/11/2002).

As alfabetizadoras são conscientes de que, na sua função, podem atuar de maneira competente para fazer com que seus alfabetizados compreendam o contexto cultural em que vivem, e que são capazes de lutar em favor da melhoria das condições de vida. E, mesmo diante de seus conflitos, vivenciados nas práticas docentes, não querem ser desvinculadas de ações em prol dos alunos excluídos.



Nós, professores, viemos estudando a vida inteira que a escola contribui para a permanência da classe dominante no poder, esquivando as demais classes do saber. E te falo que, por muitas das vezes, eu me sinto contribuinte desse esquema. Sendo um mero agente da exclusão social e reafirmando a elite. De que forma isso acontece? Se eu pudesse não colocaria os processos de avaliação, é difícil aceitar algumas crianças sem rendimento esperado, aquém das camadas populares não se saírem bem na escola (I.D., 12/12/2002).

Apesar de serem complicadas as condições no interior da sala de aula, as alfabetizadoras desenvolvem seu trabalho, no sentido de que precisam superar empecilhos, mudando a prática efetivamente.

### 5.3 - SONHOS , LIMITAÇÕES E EXPECTATIVAS

Todas as alfabetizadoras S.S., D.D., M.C. e J.P., demonstraram em comum um sentimento de valorização do Magistério, afirmando que se realizam na profissão docente. A alfabetizadora I.D., inclusive, comenta, que, no início de sua carreira, os resultados e êxitos obtidos como alfabetizadora, proporcionaram-lhe segurança emocional. Além da conquista do conhecimento, tanto como conteúdo, método e prática para alfabetizar:

Na minha sala de aula só tinha um aluno pobre, era filho de um pai alcoólatra e de uma mãe desorientada também. E, não é por coincidência, e hoje sabemos que não é coincidência, era o único que apresentava dificuldades de aprendizagem. Este aluno chegava cheirando a xixi na sala, faltava muito, não fazia tarefas. Então, era todo diferente do restante. Eu não me lembro se eu tinha 25 ou 26 alunos, mas, ele era o único com problemas na sala de aula. Os demais alunos eram filhos dos médicos, professores da universidade, alunos que tinham uma excelente educação e convivia com outras fontes de informação, eram crianças desse nível. E consegui alfabetizar esse aluno, fiquei tão contente (I.D., 12/12/2002).

Já, em outro momento, a fala de I. D. chama me a atenção, quando revela que não quer mais ser alfabetizadora com vista no curso de mestrado e Especialização em Didática do Ensino Superior e Orientação Escolar, atualmente acredito que tenha outras aspirações profissionais:

se você trabalha numa perspectiva construtivista supõe-se que o aluno vai construir o conhecimento a partir do interesse dele, a partir do que ele já trás de conhecimento. Então, numa sala de 25 alunos, espaço apertado cheio de carteiras, como é que você monta grupo de interesse e atendimento, sendo você sozinha? E ainda hoje eu questiono isso. Ainda hoje vejo como um trabalho extremamente desgastante, sabe? Acho a proposta construtivista linda, e acredito nela, hoje eu te falo que, no momento, eu não tenho mais interesse em alfabetizar, sabe por quê? Porque eu com tantos anos alfabetizando, acabei com a minha paciência de alfabetizar, embora eu seja considerada como boa alfabetizadora, como você bem mencionou e, reconhecida pela comunidade, estou saindo da alfabetização neste ano de 2002. E não pretendo retornar do Curso de Mestrado para sala de aula de alfabetização. Não que eu não conheça a teoria, hoje eu conheço até melhor que antes. Mas hoje eu não tenho mais a paciência de deixar o aluno construir o conhecimento. Dar um tempo para o

aluno construir, por exemplo, hoje, se um aluno chegar e perguntar-me como se escreve escravo, o correto, eu sei, é devolver a pergunta, oferecer condições propícias com suporte para que ele mesmo seja sujeito do próprio conhecimento, questionar, dar a fonte para ele pesquisar. Eu faço o seguinte escrevo no papel e digo é assim, entendeu? Estou fazendo um erro consciente, não quero fazer isto, sei que estou errada. Eu não dou mais conta de esperar o menino construir esse conhecimento. Vamos supor que vá escrever escravo e ele ainda não é alfabético e escreve AO, eu sei que ele não escreveu certo porque ele está em uma etapa que é normal escrever daquela forma (I.D. 12/12/2002).

Já a alfabetizadora J.P. reforça um sentimento de insegurança, reflete o ceticismo e a descrença em relação à realidade familiar de seus alunos. Embora, acredite que a alfabetizadora em sala de aula não deva desvincular o aluno de seu meio, questionou como ser boa alfabetizadora, na “escola que está ai ” diante das situações limitadas de sua ação, como menciona:

Estou com um problema tão sério na minha turma da primeira série em que estudam dois irmãos, há uma semana não dizem um “piu” na escola. Sua casa foi invadida pela polícia, de madrugada, que arreventou as portas. Seus pais são traficantes. As crianças estão com os avós que já foram à escola e perguntaram se alguém maltratou as crianças. Veja que falta de percepção da realidade. E nós da escola dissemos que, provavelmente, foi algo fora da escola e, seria bom pedir ajuda psicológica para as crianças. Os avós simplesmente refutaram a idéia , pois sempre, os pais eram presos. Então te falo: como ser boa alfabetizadora com esta escola que está aí, como? O que eu faço nas escolas é mais do que dar aulas, é defender alunos carentes e que não aprendem a ler e a escrever, e isso me preocupa, enquanto existem professores que não se importam, dizem que a vida é assim mesmo. Alguém tem que ficar para trás, mas, não comigo. O professor precisaria ter um código de tarefas e direitos pois tem gente que não trabalha. E acha que escrever nome e lê na escola já é o bastante para os alunos carentes. Não quero continuar a estudar, isso é bobagem, só para ter diploma. Quando eu era mais nova, o meu sonho era passar no vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, prestei por duas vezes e não consegui entrar, agora eu não tenho mais vontade e tenho amigas que fazem o Curso de Pedagogia em faculdades particulares ou mesmo na Federal e maltratam as crianças gritam o dia inteiro. Para quê estudar? Acho um abuso, ganhar tão pouco, privei a minha família de tanta coisa e ainda tenho que pagar faculdade para obter um diploma, com um governo que não olha para o interior das escolas e de quem está em seus bancos ou fora dos bancos (J.P., 23/11/2002).

As alfabetizadoras tentam, na medida do possível, dar sentidos ou coerência às experiências, as quais denominamos de fragmentos da vida e, conseqüentemente, pedagógicas. As alfabetizadoras reconhecem que os objetivos, os valores e os preconceitos institucionais interferem na sua atividade de sala de aula.

Para M. C., que atua em uma escola pequena, ela acredita que fica “dando murro em ponta de faca” e que a mudança na educação não depende somente da individualidade dela, mas de um projeto coletivo para a escola com compromisso e competência de mudar os rumos da alfabetização. Afirma que hoje já não é mais a professora que era anteriormente, por falta de uma coordenação pedagógica que acredite no seu trabalho. E afirma ainda :

Por falta de conhecimento do grupo que acaba te criticando por você fazer algo que não é o tradicional, mas, assim mesmo, ainda faço um trabalho isolado em uma escola que tem 80 professores. Fico dando murro em ponta de faca com algo que eu acredito. Os demais vão pela facilidade, e é mais fácil você sentar-se em um computador e entregar a aula prontinha e mandar o aluno fazer, é mais fácil e não vai dar trabalho, vai? Ao passo que, quando você propõe a fazer uma pesquisa, você faz com e para os alunos, você também tem que pesquisar, se não, não é pesquisa (M.C., 07/10/2002).

A alfabetizadora V.M., no período de 1997 a 2002, estava atuando na primeira série de uma escola estadual e relatou que sofreu várias críticas de suas colegas, os quais teceram comentários de que ela não era boa alfabetizadora. Contraditoriamente, as críticas mostraram uma alfabetizadora dinâmica e criativa:

pois pego revistas, conto histórias e os alunos escrevem novelas e são os atores mas o conteúdo eu dou, dou aulas em formas de projeto de pesquisa em que os alunos têm que correr atrás e eu junto. Eles e eu aprendemos juntos mesmos. Há um certo tempo atrás fomos visitar o reservatório de água da cidade e o conteúdo era água em ciências, matemática – a quantidade e português com redação e aproveitei falei da preservação do meio ambiente. Confesso que aprendi tanto, fiz excursão, piquenique e prova foi também neste passeio. Que foi extremamente cansativo, pois nenhuma professora quis acompanhar-me. Tudo que eu faço eu quero aparecer, sou motivo de risadas, sempre dizem que “bobagem” pois ganho pouco, inclusive chego a gastar uns trocos do meu salário para incrementar as atividades, sempre faço coletas de material, junto retalhos,

linhas, botões, trabalho muito. Adoro fazer teatro com meus alunos, faço festas por qualquer motivo e eles próprios são quem determinam e organizam diversas solenidades e já ouvi que não gosto de aulas e fico é “inventando moda.” Meu sonho é não parar de dar aulas. Para quem estiver iniciando tem que gostar de crianças, pois conheço professor que não gosta de crianças e nem de gente. Só fala da matéria e pronto (V.M., 07/09/2002).

A V. M., na escola, sentiu que as professoras e, principalmente, a supervisora não gostavam do trabalho dela. Os seus alunos recitavam no dia das mães, e as crianças cantaram uma música do Agnaldo Timóteo; ela cantava junto com as crianças e dançava:

A supervisora morria de raiva, dizia que eu era muito moleca, pensava que eu só brincava na sala. Na minha igreja, certo homem com uma criança no colo, perguntou-me: “A senhora não se lembra de mim?” Eu respondi que não, e ele disse que foi meu aluno na terceira série e trazia consigo a lembranças da peça dos lencinhos vermelhos. E eu até chorei de tanta emoção. Mas não era verdade, os meus alunos liam e escreviam e a supervisora só ressaltava que eu brincava. Quando me apresentei nesta escola perguntaram-me: Será que eu iria dar conta? Nesta época eu tinha uns 19 anos. Toda essa alegria em meu trabalho aprendi com as minhas professoras do magistério e na época eu trabalhava assim e eu insistia e, hoje, na escola, minhas amigas me chamam em forma de gozação de PODEROSA. Eu gosto demais de dar aula. Fui percebendo que eu queria mesmo era dar aula. Assim, eu me realizava muito quando eu estava na sala de aula. Ali eu não estava trabalhando, e, sim brincando, pois a realização era tão grande enquanto professora, que as vezes eu trocava de lugar com um dos alunos (V.M., 07/09/2002).

Segundo Silva (1997), todas essas pesquisas vêm mostrando que

Acredito que o saber das alfabetizadoras inclui um conhecimento constituído ao longo de sua carreira, impregnado por contingências culturais, sociais, somadas as experiências pessoais e profissionais, como também de sua formação básica ou inicial ou continuada (1997, p. 7).

Fortaleceu-se o reconhecimento da importância de se considerar os problemas e suas eventuais soluções a partir das percepções e representações que os próprios professores têm de suas práticas, de seu espaço, dos limites de sua ação (CATANI, 1998, p. 23).

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher como percurso metodológico a história oral de vida, acreditei que esta metodologia seria capaz de desvelar a história de vida das alfabetizadoras de Uberlândia, pois as narrativas reconstroem a história e isso alargou o campo de ação nessa área de estudo. A historiografia atual admite e acredita não mais só nas histórias de heróis, vindas dos grandes líderes, mas defende e incentiva as pesquisas que revelam histórias de sujeitos que vivem no anonimato.

Nessa mesma linha de pensamento a história oral estimula pesquisadores e seus sujeitos a tornarem-se companheiros de trabalho, em defesa de um objetivo comum. Defendo ainda, como alternativa, que a história oral se apresenta como possibilidade de uma transformação radical do sentido social da história. Além disso, reafirma que a realidade é complexa e multifacetada e permite que o entrevistado recrie a multiplicidade original de pontos de vista. Apesar da diversidade dos caminhos, foi possível, nas histórias das alfabetizadoras, recuperar o percurso pessoal e profissional de cada uma delas.

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

Dessa forma, tornou-se possível revelar a identidade social, pessoal e profissional das alfabetizadoras, que não podem mais ser vistas apenas como simples profissionais com competência técnica, mas têm que buscar a retomada de seu papel autônomo e reflexivo na organização do trabalho pedagógico. Não como uma reflexão limitada, micro-referenciada na rotina cotidiana da escola. Mas a reflexão crítica, aquela que analisa as condições éticas e políticas da própria prática, rejeitando a reflexão pela reflexão e desenvolvendo uma consciência crítica sobre as reais limitações de seu trabalho, de ordens sociais, culturais e ideológicas.

As práticas profissionais e cotidianas das alfabetizadoras, nos mostram que elas são capazes de um desenvolvimento profissional que é singular e coletivo, dotado de táticas, segundo a concepção de Certeau (1994).

Descobri nas narrativas que as alfabetizadoras são construtoras de conhecimento. E essa construção é que gera a transformação na educação, através do conflito na prática e da reflexão sobre ela, ou seja, da criação do saber docente. O contexto da sala de aula de alfabetização é uma relação tensa e conflituosa em relação aos conhecimentos que desejam ensinar, aqueles que dominam e o que os alunos conseguem construir. Tornou-se possível evidenciar que as alfabetizadoras produzem um conhecimento prático e que, muitas vezes, é dividido com outras alfabetizadoras de maneira reflexiva. Dessa forma, não há como negar que a escola é um campo que produz conhecimento, um locus de reflexão e não só de práticas alienadas e fragmentadas. A aprendizagem da boa alfabetizadora é singular e profissional. Tem recriação e não mera transmissão de cópia, ocorre a todo momento.

Schön (2000) nos revela que o processo de formação exige o conhecimento da ação, da reflexão na ação, da reflexão sobre a reflexão na ação. Propõe uma nova epistemologia, tomando como ponto de partida a competência e o talento que deveriam ser inerentes à prática do

professor reflexivo. A reflexão na ação dos professores significa, para ele, pensar o que fazem, enquanto o fazem o pensamento refaz.

As alfabetizadoras não têm a consciência epistemológica do que é ser boa alfabetizadora, e sim modelos de interpretação de professores que marcaram suas vidas escolares, da sociedade atual e da própria caminhada pessoal. Além disso, não foram formadas institucionalmente para serem boas alfabetizadoras e, ainda, ressaltam que as experiências cotidianas em sala de aula é que as levaram à compreensão da realidade da sala de aula. As suas práticas docentes são isoladas em sala de aula e anônimas, sem nenhum reconhecimento social e financeiro.

Suas narrativas demonstram as suas limitações e possibilidades de trabalhar com as crianças, como lecionar, a importância da relação afetiva entre alfabetizador e alfabetizando, e a inserção de fatos do cotidiano nas atividades escolares. Trata-se de uma atividade intelectual, embora não seja sistematizada, pois tal reflexão é a imersão na sua atuação prática a fim de compreendê-la, desvelando toda sua preocupação com o domínio do conhecimento pedagógico que se constrói com os alunos na sala de aula.

Sendo assim, a formação inicial não é plena, porém, ao longo do exercício profissional desenvolveram saberes que se tornaram flexíveis no modo como atuam em sala de aula, e demonstraram abertas a criar e recriar atividades extra-escolares, tais como passeios, montagem teatral, pesquisas e enfrentamento de questões de justiça e reconhecimento social, a tomar decisões inclusivas em sala de aula de acordo com o contexto que lhes é apresentado. Isso levou as alfabetizadoras entenderem seus alunos, como seres humanos que não necessitam apenas de freqüentar a escola para aprenderem conteúdos, pois as crianças esperam muito mais da escola e da alfabetizadora. E torna-se imprescindível a construção de uma relação de diálogo, questionamentos, afeto e compromisso social.



Conhecer e refletir sobre as histórias individualizadas de cada alfabetizadora e as relações, construídas durante a infância, com seus familiares, a trajetória escolar, o ingresso na profissão de alfabetizadora, expressiu suas identidades singulares, associada ao contexto do qual faziam parte.

As possíveis explicações para que elas se tornassem boas profissionais tiveram como mediadores a presença da escola, família e professores que as formaram e as constituíram. Em outras palavras, as experiências dessas alfabetizadoras foram significativas para a formação das mesmas, em diversos períodos de suas vidas, em diversos contextos, mediados por diferentes indivíduos, que trouxeram transformações, na forma de interpretar e ver o mundo.

Os aspectos mais importantes das histórias reveladas foram: a experiência escolar; a formação básica e continuada; as leituras; os parceiros; a vida profissional das alfabetizadoras e a prática docente.

As alfabetizadoras revelaram que seu processo de construção profissional se deu em torno de outros indivíduos, que lançaram sobre si mesmos um novo olhar, para dentro da sua própria história e, com isso, alargaram seu campo de atuação docente. Em outras palavras, houve possibilidades das alfabetizadoras conhecerem e re-significarem o mundo e a si mesmas, questionarem seus valores e atitudes.

Nesse sentido, o conjunto de dados fornecidos em suas narrativas sinaliza para a existência de uma relação entre a sua constituição, enquanto boa alfabetizadora e as significações sociais, políticas e econômicas da região/nacional e a vivência pessoal.

A questão da identidade me pareceu fundamental ao indagar sobre a vida e a trajetória das alfabetizadoras, ou seja, quando quis saber como e porque cada uma se tornou alfabetizadora, o resultado da construção desse processo manifestou-se nas evidências singulares e na identidade de cada alfabetizadora. Portanto, sua identidade são constituídas e instituídas nas lutas, conflitos e nas maneiras de ser alfabetizadora.

Dessa forma, ser boa alfabetizadora está diretamente ligado à sua trajetória de vida em determinado tempo histórico e espaço. Por essas e tantas outras questões, apresentadas neste estudo, a história oral proporcionou-me, como método, a capacidade de auxiliar uma compreensão mais clara, e por que não justa, da constituição das boas alfabetizadoras.

Nas narrativas das alfabetizadoras, tornou-se possível evidenciar marcas que expressam as circunstâncias sócio-históricas que são constitutivas, ou melhor, constituem as alfabetizadoras em determinado contexto, dotado de complexidade e multiplicidade. Diferentes modos de construção e reconstrução de suas vidas singulares e profissionais.

As alfabetizadoras narraram seus percursos de vida em que retomaram alguns sentidos, assimilados ao longo de suas trajetórias. Foi a possibilidade que elas tiveram de redefinir, reorientar e, principalmente, de construir novos sentidos para suas histórias, as quais permitiram que pudessem refletir e avaliar um percurso de vida e profissional, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances das trilhas escolhidas e reaprendendo com elas. Este pensamento também traduz a manifestação de Benjamin (1995), ao enunciar que o importante não é lembrar o que viveu e, sim, o tecido presente como resultado de sua lembrança.

Enfim, a alfabetizadora é constitutiva em sua heterogeneidade, uma fragmentação e uma multiplicidade de ações e atividades, conhecimentos e vivências, que deixam marcas. E algumas são consideradas subversivas ao modelo escolar autoritário.

Cada alfabetizadora exerce a função social através da escola na qual está inserida e que, ao mesmo tempo, promove a socialização dos indivíduos pelas relações sociais que se constroem e re-constroem as suas crenças e valores, nas suas particularidades e singularidades.

E as suas trajetórias, enquanto alfabetizadoras, contribuem para as suas permanentes construções. Pollak (1989) chama a atenção para o fato de que a história de vida funciona como

*“instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais (...) a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência”* (1989, p.13).

A maioria das alfabetizadoras demonstra em seus relatos, uma concepção de educação incluyente, ou seja, a serviço do desenvolvimento e da promoção humana e social, e a confirmação do pensamento de Pollak (1989). Através de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. A partir do fundamento explicitado por Boff (2002), entendo que:

O ser humano se descobre numa situação histórica, datadas, pessoais, sociais e ecologicamente definidas, sempre junto com outros no mundo, situação face à qual se sente desafiado a tomar posição e, assumir decisões e destarte a constituir-se como pessoa (BOFF, 2002, p.34).

Compreendi que cada alfabetizadora tem que se construir e plasmar seu destino, interferindo no mundo e se relacionando com os outros. Portanto, as alfabetizadoras devem assumir radicalmente sua postura como alfabetizadoras e experimentar de fato, as situações concretas da prática escolar como um ser mergulhado no mundo e nas várias estruturas e conjunturas, mas também um ser capaz de elevar-se permanentemente acima delas, de rebelar-se contra as estruturas dominantes no meio escolar, de questioná-las, de elaborar alternativas e de fazer opções particulares que as definem.

Diante da realidade e confrontos, as alfabetizadoras podem se confirmar, mas podem também destruir, corrigir e/ou enriquecer os dogmas educacionais.

Ao analisar as narrativas das alfabetizadoras, verifiquei que as mesmas favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem nas práticas atuais novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino. Evidenciou-se que

A experiência resulta do encontro com o mundo, num vai-e-vem incessante, encontro que nos permite construir e também destrói representações que havíamos recebido da sociedade ou da educação. O encontro é sempre enriquecedor, pois suscita nossa fantasia fornece materiais para novas conexões, base para representações e idéias diferentes acerca da realidade. O conhecimento que resulta desse embate é precisamente o que chamamos de experiência ela constitui uma riqueza que só quem passou por ela pode comunicar. Ela lhe confere autor-idade, precisamente a autoridade de uma pessoa experimentada (BOFF, 2002, p.40).

A alfabetizadora demonstra em sua trajetória a constituição de um ser profissional, com uma experiência de mudança; e como tal, produz um saber da mudança, uma inteligibilidade das continuidades e das rupturas e das resistências. É porque ela já fez, por si própria, o seu caminho, ele é capaz de revelar as dificuldades. Seu saber não é somente de ordem intelectual. A sua realidade é multifacetada, resultante de muitas interações, de histórias de vida e ações singulares que foram construídas num determinado contexto.

No cerne das tentativas de respostas às questões suscitadas neste estudo, porém, outras mais apareceram, que necessitam de mais outras pesquisas, tais como: O que podemos fazer e como fazer para formar boas alfabetizadoras? Em cima de que práticas e informações desenvolvidas por essas boas alfabetizadoras podemos recorrer nos cursos de formação docente? Que avaliação crítica seria pertinente aos cursos de formação? Quais são as velhas ou novas indagações sobre as práticas de ensino, estágio, que deveriam ser introduzidas institucionalmente para a formação de alfabetizadoras que compreendessem a si mesmas como sujeitos contextualizados, acontecendo no interior das condições históricas em que vivem?

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de supervisão. Porto, Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de supervisão. Porto, Porto Editora, 1996.
- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV.
- ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI et al. **Docência, Memória e Gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.
- ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de. Um projeto coletivo de investigação da prática de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1992.
- ANFOPE. **Boletim Informativo** (5), 1997.
- ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional** (51), 1994.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8ªed.S.P.Cortez:Campinas.S.P.Editora da Universidade estadual de Campinas, 2002.
- ARAÚJO. Osmar Ribeiro de. **Modos de Leitura de Alfabetizadoras**: história, memória e representação. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia. 2005 (Dissertação de Mestrado).
- AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (org). **Alfabetização Hoje**. São Paulo, Cortez, 1994.
- BAREIRO, Aguida Celina de Méo. Nome do artigo. In: MALUSÁ, Silvana e FELTRAN, Regina Célia de Santis (orgs.) **A prática da docência universitária**.S.P: Factash Editora,2003.
- BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**.6ªed. S. P: hucitec,1992.
- BENJAMIM, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2ªed. São Paulo:Brasiliense,1986.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, Vozes, 1993.
- BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus**: a transparência de todas as coisas. Campinas: Verus, 2002.
- BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. São Paulo:Loyola, 2ªed.,1996.

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. 6ªed. São Paulo: Companhia das Letras,1998.
- BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B.O., CATANI, D.B., SOUSA, C.P (orgs.). **A vida e o ofício dos professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Ed. Escrituras, 1998.
- BRITO. Octávio Elísio Alves de (1983).Discurso de Posse- 17/03/83. In: **Informativo Mai de Ensino**, Belo Horizonte: Lancer, nº 87, p.8-16.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAMARGO, Dair Aily Franco de . Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº205(12). 1975
- CAMPOS, S. e PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras, 1998
- CANDAU, Vera M.F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Mª (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria Crítica de La Ensenanza**. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ed. Martinez Roca, 1988.
- CARRAHER, Terezinha N; (org.). Aprender Pensando; **Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação**. Recife: SEE/PE, 1983.
- CARVALHO, S.P: O que encanta o profissional da educação e o faz mudar? **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, ano 1, n.º. 4. Fev./abril 1998. Pp. 19-21.
- CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In BUENO, B.O., CATANI, D.B., SOUSA, C.P.(orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. **Formação contínua, autobiografia e pesquisa em** colaboração. São Paulo, Ed. Escrituras, 1998.
- \_\_\_\_\_ (c) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre a formação.S.P, Ed.Escrituras,1997.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano-1:-artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves.9ª ed. Petrópolis:Editora Vozes,2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995a.

CUNHA, Isabel. **O bom professor**. Campinas: Papirus, 1989.

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

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: **Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil)**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988. P.44-105.

DOMINICÉ, Pierre. **L'Histoire de Vie comme Procesus de Formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DOMINICK, Rejany dos Santos. **O cotidiano da escola também faz história**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. (Dissertação de Mestrado).

**EM ABERTO**. Tendências na formação de professores. Brasília, MEC/INEP, ano 12, n.54, 1992.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António(org.). **Profissão Professor**. Porto, Ed. Porto, 1995.

FERREIRO, Emília . **Com todas as Letras. 4ª edição. São Paulo, Cortez Editora, 1993.**

\_\_\_\_\_. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. "Alternativas a la 1ª Compreension Del Analfabetismo em la Region," IN: INEP - **ANAIS Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: 1987. Brasília: p 29-42, 1988.

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

FONSECA, Selva. **Ser professor de história**: vidas de mestres brasileiros. S.P. FFCLH.1996(tese de doutorado)

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação.Campinas, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Trad. Tomás T. da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

GAMA, Lúcia Helena Correa. **Leitura: a prática dos alfabetizadores à luz da Psicolinguística**. 1998. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.51-77.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, nº9, set-dez/1998.

GARCIA, Regina et Alli. **Projeto de Assessoria à Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: 1989 (mimeo).

GEEMPA, **Alfabetização em Classes Populares**. Porto Alegre: KUARUP, 1987.

GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A. Trajetórias de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras, 1998.

GERMNANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. S.P. Cortez, 1993.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Trad. Bernardo Leitão et alli. Campinas: UNICAMP, 1992.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 264p.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. 2000. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. 189p.



- HOLLY, Mary L. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos.** In: NÓVOA, <sup>a</sup> (Org.). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora, 1992. P.79-110.
- HOUSSAYE, Jean. **Manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IDE, Iolanda Toshie. **Congresso Brasileiro de Alfabetização 1990: explicitação de suas teses.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- IVO, Aurenísia Coutinho. **O Discurso da Alfabetização: aspectos da política pública de educação básica do Estado da Paraíba na década de 80.** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 1993.(Dissertação de Mestrado).
- KENSKI,Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas:Papirus,1995.
- KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; 1996.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização Leitura e Escrita, Formação de Professores em Curso.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Por entre as pedras; arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_.**Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/REDUC, 1989.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabetização: Dilemas da Prática.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- \_\_\_\_\_. (org) **A Formação da professora Alfabetizadora, Reflexões sobre a Prática.** São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1993.
- KRAMER, Sônia e JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). **Histórias de Professores.** Leitura, Escrita e Pesquisa em educação. São Paulo, Ed. Ática, 1996.
- LALANDA, M.C. e ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores.** Estratégias de supervisão. Porto, Porto Editora, 1996.
- MALDANER, O. e SCHNETZLER, Roseli P. **A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras.** (mimeo). s/d.
- MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola.** Professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores

de sua prática. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Tese de doutorado. 1997.

MALUSÁ, Silvana e FELTRAN, Regina Célia de Santis (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo:Factash Editora, 2003.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Construtivismo na escola pública: (re)construções de conhecimentos e práticas de professores alfabetizadores**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. (Dissertação de Mestrado).

MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º Grau. In: **Educação e sociedade**, jan. 1988.

NASCIMENTO, M<sup>a</sup> das Graças. Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M<sup>a</sup>. (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1997.

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

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Ed. Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da Educação: Perspectivas Actuais**. LISBOA, 1995, (MIMEO).

\_\_\_\_\_. **Inovação e História da Educação**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.6., 1992, p. 210-220.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, <sup>a</sup> (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. P.9-32.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Inovação, Lisboa, 4(1), p.62-76, 1991.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, Papirus, 1995d.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995c.

NUNES, Clarice. **Lição de vida aprendendo a ser professor**. Legenda, Rio de Janeiro, 5 (9):25-43, ago./dez. 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança da escola publica: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: SÃO PAULO: SE/CENP. **Ciclo Básico**. São Paulo, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In CONHOLATO, M.C.(coord.). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo, FDE. (Série Idéias 30), 1997.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

#### **PLANEJAMENTO GLOBAL INTEGRADO DA ESCOLA BÁSICA DA UFU 1987**

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro.1989.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PROJETO IPÊ. Secretaria do Estado de São Paulo. São Paulo: 1985 (mimeo). ROMÃO, J. E. Alfabetização: postura política e ação pedagógica. **Amae Educando**. XXIII (215), 7-10, 1990.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível. In: **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RODRIGUES, Neidson. renovação da prática educativa: um desafio aos educadores hoje. In: **Informativo Mai de Ensino**. Belo Horizonte: Lancer, nº114-115, p99-106, jun./jul.

RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. “Imagem e Retórica: um olhar jornalístico sobre a mulher”. In: **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia: vol.4, nº 4 5. Ago/dez.1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.61-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.E. et alii. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

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

- SAMUEL, Raphael. História local e história oral. Zena W. Eisenberg, **Revista Brasileira de História**. S.P, v.9, nº 19,1990
- SCHON, Donald. “**À la recherche d` une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce que elle implique pour l`éducation des adultes**”, in BARBIE, J. M. Savoirs théoriques et savoirs d`action, Paris: PUF,1996.
- SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed,2000.
- SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo**. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Ed. Paidós, 1998.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ler, escrever e contar...**[A história da alfabetização em Minas Gerais]. Belo Horizonte, Centro de Referência do Professor e Museu da Escola.(2002).
- SILVA, Luis H., AZEVEDO, José C., SANTOS, Edimilson S. (orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)**. Campinas,SP,1999. Tese de doutorado– Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação.
- SILVA, Marcos. (Org.). **Repensando a História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.
- SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. **Saber docente: contingências culturais, experiências psico-sociais e formação**. ANPED, 1997. GT Didática.
- SOARES, Amélia Maria Jarmendia. **Inovações conceituais nas propostas pedagógicas de alfabetização: tentativas, impasses e tendências**. São Paulo: USP, 1992.
- SOARES, Magda e FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1992.
- SOARES, Magda. “**Travessia: Tentativa de um discurso da ideologia**”. Memorial. UFMG: Belo Horizonte, 1981.
- SOARES, Magda. Becker. **As muitas facetas da Alfabetização**. Cadernos de Pesquisa. (52): 19 - 24, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TEBEROSKY, A. & J. TOLCHINSKY, Liliana. *Alpie de la letra*, Barcelona: 1992. (Mimeog.).

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 165p.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

VANSINA, Jan. **Oral tradition as history**. Madison: University of Wisconsin Press 1985.

VIEIRA, Analúcia Morais. **Produção de espaço-tempo no cotidiano escolar**: um estudo das marcas e territórios na educação infantil. Campinas, S.P. 2000. Dissertação de mestrado.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor. Porto, Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and teaching**: theory and practice. Journals Oxford. V1, nº 2, 1995.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía** nº 220. Barcelona: Fontalha, 1994.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum**: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. **O professor reflexivo**. Conferência proferida na 20ª reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 23 de setembro de 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, K. Tendências na pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, nº9, set-dez/1998.

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

# ANEXOS

# ANEXO I

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### **I. SOCIALIZAÇÃO:**

- a) Sua vida, nome, idade, sexo, naturalidade
- b) Sua família
- c) Seus relacionamentos

### **II. FORMAÇÃO INTELECTUAL: da infância ao curso de magistério**

- a) Influências
- b) Estudos
- c) Leituras

### **III. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:**

- 1. O que aconteceu na sua vida a partir do momento do magistério?
- 2. Como se deu a atuação profissional enquanto alfabetizadora?
- 3. Que situações foram vivenciadas a fim de que se tornasse alfabetizadora?
- 4. Fale sobre seus planejamentos, aula prática, suas escolhas metodológicas, materiais, colegas de trabalho e ex-professores das instituições, nas quais já atuou e onde atualmente está trabalhando.
- 5. Fale um pouco das escolas por onde passou, de seus colegas.
- 6. Como se deu sua formação/aperfeiçoamento? Que marcas essa etapa deixou na sua vida profissional?
- 7. Como você avaliaria o seu trabalho como alfabetizadora em termos de crescimento, realizações, sonhos, planos para o futuro e mudanças?
- 8. Para você o que significa ser alfabetizadora hoje? Você se considera boa alfabetizadora?

## ANEXO II

### CARTA DE CESSÃO

**Uberlândia, março de 2004**

À

Vânia Aparecida Martins Bernardes

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

Nesta

Vânia,

Pela presente, eu \_\_\_\_\_, portadora da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que cedo-lhe os direitos de uso e divulgação de minha entrevista, dada a V.Sª em 2002, gravada em função de sua pesquisa de Doutorado em Educação, junto à Universidade Estadual de Campinas, que versa sobre a formação docente de alfabetizadoras numa perspectiva sócio-histórica.

Declaro, ainda, autorizar a utilização da referida entrevista integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, desde que mencionados os dados previamente estabelecidos, desde a presente data.

Da mesma forma, autorizo a minha identificação no respectivo relatório de pesquisa.

Atenciosamente,

---



## ANEXO III

### AS ENTREVISTAS TEXTUALIZADAS

#### ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 07 DE NOVEMBRO DE 2002

Meu nome é M.C.S.O. A., tenho 34 anos, sexo feminino, sou casada, mãe de três filhos. Nasci em Paranaiguara - GO, em 1968. Terminei em 1986 o curso de magistério e fiz a graduação no Curso de Pedagogia na FIT- Faculdades Integradas do Triângulo, terminando em 1992. Em 1993 fiz especialização no Curso de Psicopedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Tenho 15 anos como alfabetizadora no município de Uberlândia, atuo na rede municipal desde o início de minha carreira.

Na cidade onde nasci não tinha pré-escola, eu ia para a escola com os meus irmãos maiores e assistia às aulas como ouvinte, nessa época eu tinha 4 anos e fui alfabetizada. Então, nos dias de prova ou dia de algum trabalho dos meus irmãos eu tinha que ficar em casa, a professora proibia a entrada para quem não era aluno. Daí, eu fugia para voltar para a escola e minha mãe conseguiu que eu ficasse assistindo às aulas.

Eu não me lembro a maneira como fui alfabetizada e nem da cartilha, nem da professora, mas era assim uma coisa mais rígida e pela dificuldade que às vezes a gente tinha eu acredito que era a silabação e com 5 anos eu já lia.

A minha mãe conta que a minha avó materna alfabetizava naquela época em que nas fazendas só tinham professores leigos. Então alguém sabia alguma coisa e fazia o trabalho de alfabetização. Minha mãe fala que a minha avó era muito boa para ensinar as pessoas a lerem e tal. Mas eu não conheci a minha avó e ela já fazia isso e a primeira a, realmente, ser professora na minha família sou eu.

Tem um fato que nós da minha casa rimos até hoje: foi quando o meu irmão Wanderlon estava na 1ª ou 2ª série, a professora bateu nele com uma régua de madeira porque ele virou para trás. Como a cidade de Paranaiguara era pequena, ao sair da escola contamos para minha mãe. Ela voltou imediatamente na escola, brigou e bateu na professora. Quando ela puxou o cabelo da professora caiu a peruca e a sua cabeça era praticamente raspada, e a cidade inteira ficou sabendo desse fato e ria. Não me esqueço disso.

Desde pequena tinha aquelas coisas: “o que você vai ser quando crescer”, eu falava que ia fazer Artes, ser decoradora e desenhar. Eu achava interessante ver aquelas pessoas ensinarem as coisas. Hoje percebo que tenho inclinação para as áreas de Humanas.

Na minha infância tive uma professora que eu a odiava e tinha pavor dela, porque uma vez ela foi me explicar uma matéria, já na 3ª série, e eu não tinha entendido, ela mandou minha cabeça no quadro.

Eu acho que aquilo ali fez com que eu me tornasse professora. Eu pensava: gente, “jamais eu quero ser na minha vida como essa mulher”, jamais vou aceitar que alguém faça isso com um filho meu quando eu for mãe. Eu pensava que não era daquela maneira que a criança aprendia. Talvez se ela tivesse dado um colo eu teria até aprendido a matéria, mas quando ela agiu daquela maneira eu não aprendi.

Com 8 anos de idade cursava a 3ª série e era eu quem ensinava a minha irmã caçula a ler no pré, eu tinha facilidade para ensinar as pessoas. Quando a minha outra irmã foi fazer a 2ª série eu a ensinei o Q.V.L., pois, ela não conseguia aprender aquilo.

Vimos para Uberlândia em busca de melhoria nas condições financeiras e de estudo. Assim, estudei na Escola Estadual Afonso Arinos da 4ª série a 8ª série do 1º Grau. Eu estudava de manhã, e à tarde ia para a escola passar matéria no quadro para os professores do pré, 1ª e 2ª séries, adorava escrever no quadro.

Passava o dia inteiro na escola, esta foi a minha infância. A minha letra era muito bonita e as professoras falavam: “que letra bonita”, e perguntavam: “você vem passar a matéria no quadro para mim?” E eu achava bom, levava cadernos de alunos para casa e fazia correções.

Eu pegava a sala que a minha irmã caçula estava, porque sua professora era muito brava uma tal de Mariúza - que mulher horrível! Como uma mulher daquela podia trabalhar com crianças pequenas?

Eu já conseguia perceber naquela época o que eu queria ser e o que eu não queria ser como pessoa. Sabia que a gente tinha que ser enérgica e não precisava ser ruim. Achava que ela era uma professora ruim. A maneira como ela chegava nos meninos, agredindo com palavras, falando que os meninos eram burros, e não existem crianças burras. Como fala para uma criança que ela é burra?

Eu pegava os menininhos que tinham mais dificuldades para entender e precisavam de um pouco mais de atenção e passava a tarde inteira na escola. Achava bom isso, era meu dom mesmo, não sei de onde vem, eu não sei.

Tive uma professora de português de 5ª a 8ª série, D. Sônia, eu gostava demais dela. E, na 4ª série, era a D. Ilda, e eu era apaixonada por ela, porque, de certa forma, ela me paparicava, pois eu era muito organizada e as minhas coisas eram muito certinhas, os meus trabalhos bonitinhos e eu gostava do jeitinho dela de dar aula.

Às vezes eu achava que D. Ilda era muito boazinha, que ela tinha que ser mais exigente, exigir um pouco mais dos alunos, como a D. Sônia exigia, que não era severa, mas rígida, e tinha que ser muito organizada com as coisas. Então, a gente lia muito livro de Literatura com a D. Sônia, tinha que fazer os trabalhos, ela era brava mas, ao mesmo tempo era amiga. Sabia a hora que tinha que ser professora e a hora de ser amiga dos alunos. Eu peguei um pouco disso.

Exijo demais do meu aluno. A criança tem que fazer as atividades bem feitas. Eu acho que a criança tem que procurar dar o melhor de si mesma. Ela tem condição e sempre consegue um pouquinho a mais se você souber como cobrar dela. Sou muito enérgica com a minha sala, eu gosto muito de pegar no colo e de dar bronca mesmo, mas ao mesmo tempo consigo pegar os meninos e já cativá-los por outro lado, e passam a ser meus amigos.

Até as colegas de trabalho falam assim: “não sei como você é uma professora considerada brava e todos os meninos na escola gostam de você”. Até alunos de outras salas dizem que no outro ano querem ser da tia Cristina.

Não sei porque querem ser meus alunos, talvez eles gostem de uma professora brava, ou às vezes eles gostam do outro lado que eu tenho, de dar atenção. Sou brava realmente, mas não sou aquele tipo de brava como eram nossos professores. É um bravo assim que a criança tem que ter a hora de estudar, saber o momento de conversar, saber o momento de prestar a atenção na aula, ter o momento de questionar, tirar as dúvidas e também o momento da brincadeira, porque sala de aula é cansativa.

Passar a tarde inteira ali dentro é cansativo, temos que brincar com o aluno. Se você não procurar uma maneira de socializar, ser amiga do seu aluno, você não consegue fazer com que ele aprenda. Eu, na verdade, durante esse tempo todo, o aluno que sempre cai na minha mão é a criança mais difícil, com problemas na família, indisciplinado, desorganizado, parece que já criaram aquele rótulo sobre mim na escola.

Mas eu tenho muito carinho com as crianças, embora todo mundo ache que sou uma professora brava, tenho um lado de muito carinho com os meninos, acaba que eles gostam de ficar comigo. Então, acho que tenho dentro de mim a professora D. Sônia, que deu aula para mim de 5ª a 8ª série.

Tanto é que, até hoje, é uma pessoa que tenho saudades. Às vezes encontro com ela, falo um “oi”, coisa rápida. Houve outras professoras de Práticas Comerciais ou Industriais, de 5ª série, pois não me lembro o nome da disciplina, de quem eu gostava demais. Elas me chamavam muito atenção pelo carisma que tinham com a gente.

Como tinha muitas habilidades, naquele tempo eu aprendi a costurar, a gente ia para horta, tudo que eu queria estava ali. E, dependendo do professor, eu era uma aluna que incomodava, porque perguntava demais. Esse tipo de aluno, naquele tempo, acabava que era incômodo, hoje não. Você já quer um aluno que seja questionador, o que não te questiona você fica preocupada, porque ele é calado demais, isto é ruim para gente.

Ao fazer uma coisa errada eu falava: me ensina, quero que me ensina, chorava enquanto o professor não desse atenção, enquanto o professor não ficava só comigo eu não quietava. Os professores tinham muita paciência para ensinar.

Não me considerava uma aluna pegajosa, mas eu gostava de atenção pois, gostava das minhas coisas bem feitas. Estes professores ensinaram-me a aprender a esperar, porque tinham mais pessoas na sala e não era só eu, isso eu aprendi com elas.

Diziam assim: “Olha, tem mais alunos, já te dei atenção, vou ajudar os outros, depois volto para te ajudar”. Elas me marcaram demais. Hoje falo deste modo para meus alunos.

Outra professora era a Belinha, e a outra não me lembro o nome. Durante o tempo em que eu ia à escola a tarde tinha uma professora cujo nome era Elisabete, do pré-escolar, que estava no início de carreira. Achava interessante, pois, o dia que fui para a sala de aula dela o jeito como ela trabalhava com os meninos me encantou, sabe ?

Ela fugia do padrão de trabalhar, ela fazia muito material com os meninos na sala de alfabetização, na sala dela tinha muitos letras para o menino fazer a tentativa de escrita, ela dava muita coisa pronta também, pois a maneira de trabalhar era aquela na época.

Elisabete tinha um carinho muito grande com os meninos, chegava perto dos meninos com jeito, pegava nas mãozinhas deles e lhes ensinava, cantava música, muita brincadeira de roda. Assim, ela me chamava a atenção.

Engraçado, depois, quando fiz o magistério realizei estágio na sala desta professora, tive a oportunidade de aprender muitas coisas sobre jogos de alfabetização e tenho a pasta de estágio confeccionada na aula dela até hoje.

E, essa era a Elisabete e até hoje ela dá aula na Escola Estadual Afonso Arinos com a pré-escola. Realiza um bom trabalho com os meninos que saem sabendo a ler e escrever mesmo. Ela tem as duas coisas, a questão do carinho com os meninos e a questão do domínio de sala de aula.

A professora Elisabete faz um trabalho e você vê que ela faz aquilo ali porque gosta, e o magistério é função de você alfabetizar, você tem que gostar. A criança dá um certo trabalho, requer certa atenção.

Fiz o primeiro colegial, que era básico, não gostei, não era aquilo que eu queria. Quando eu ainda estava no colegial, achava tudo muito difícil. E, por preguiça fui para o Instituto Rio Branco que oferecia o curso de magistério.

Na minha família meu pai nunca deixou que nós trabalhássemos, ninguém na minha casa podia trabalhar, todo mundo tinha só que estudar, tinha que ter uma formação, já que meu pai nunca estudara, só sabia ler e escrever poucas palavras. E o meu pai sempre quis que eu fizesse o Curso de Direito, porque eu brigava demais, falava demais e ia atrás das coisas, então, segundo ele, eu tinha que ser advogada.

Na cabeça dos meus pais os filhos deveriam ser engenheiro, ser médico, ser dentista, ser advogado. Por quê ? Era status para eles. Diziam: "hoje, como temos condições, nossos filhos vão fazer faculdade" Para meu pai, magistério não é um curso, e Faculdade de Pedagogia também não. É algo que não dá nome para ninguém. Meu pai pensou sempre assim. O sonho dele era que eu fizesse o Curso de Direito. Até hoje, a área da Educação é rotulada.

Ser professor para ele, que status daria para ele falar que a sua filha era professora no município? Eu pensava comigo mesma, para ser advogado você tem que ter um lado falso, um lado mentiroso, isso aí não é meu, não funciona comigo.

Mas, para trabalhar, eu precisava de uma formação, se não meu pai não iria deixar eu trabalhar. Até então eu não tinha noção de magistério, o que era, por que fazer magistério. Eu não pensava nisso como curso, eu gostava era de ensinar qualquer coisa.

Durante meu curso de magistério, pedia para escrever no quadro, adorava fazer os trabalhos. Sempre gostei da sala de aula, nunca tive dificuldades para ensinar, principalmente no que achava que seria mais complicado, a questão da disciplina. Naquele tempo, não tive dificuldades com a disciplina dos alunos.

Quando terminei o magistério estava implantando a alfabetização na rede do município, ou seja, estava iniciando as escolas do município e eram escolas que não tinham rede física própria, eram casas pequenas e alugadas.

Naquele tempo a Olga Lara era psicóloga do município no setor de recursos humanos com função de selecionar o pessoal. A equipe da prefeitura foi ao Instituto Rio Branco onde cursei o magistério, verificou a grade curricular das alunas do último ano e a coordenadora do Instituto Rio Branco recomendou meu nome.

Assim comunicaram, via telegrama, e as melhores alunas do magistério daquele ano de 1986 foram convocadas para uma entrevista com a equipe do município. Foi quando entrei para cobrir quatro meses de licença-gestação numa escola do Bairro Santa Mônica.

Desses quatro meses a coordenadora Célia Maria Tavares do Nascimento, que trabalha até hoje na rede, gostou do meu trabalho e solicitou minha permanência e fui ficando, pois era contrato. Não havia concurso. Depois, desloquei para o Bairro Alvorada. Só em 1991 que houve concurso e fui efetivada. As professoras eram unidas, umas ajudavam as outras, as escolas eram bem pequenas. Eu trabalhava com a Célia, que era uma pessoa muito cuidadosa, que se preocupava muito em receber o professor dela.

Célia atuava como supervisora e diretora. Como eu trabalhava no Bairro Santa Mônica, a Célia era responsável pela escola do Bairro Santa Mônica e Progresso, pois, a rede municipal naquele tempo não tinha uma secretaria, não tinha uma diretora para cada escola.

Ela fez um trabalho muito bom, chegou a ir para a sala de aula, fornecia orientação, não era aquela coisa de ter um planejamento rígido a ser seguido com os meninos, surgia da necessidade da criança. A gente observava o que a criança queria apreender e conversava com os meninos.

Existia todo um programa a ser cumprido, mas não tinha aquela rigidez “olha, esse mês você vai cumprir isso, no próximo mês é isso que vai ser cumprido”. Na medida que ia surgindo o interesse dos meninos nós eliminávamos alguns conteúdos.

Eu, como professora, sabia o que tinha de ser cumprido. Dentro daquilo ali, verificava a maneira mais fácil de trabalhar com os meninos e os conteúdos. Quando eu tinha dificuldade a outra professora ia na sala sentava e ajudava. Nós fazíamos muitos trabalhos juntas, as séries também juntas, para ajudar quem estava entrando na rede. Recebi muito apoio quando entrei na rede municipal.

O trabalho pedagógico de supervisão e administração era levado pela supervisora à coordenadora geral da rede que, posteriormente, passou a ser a Olga Lara.

A Célia passava os livros para leitura, nós reuníamos, discutíamos os livros juntos, lia-se muito, os encontros aconteciam mais ou menos uma vez por mês. A gente dava sugestões de livros que eram encaminhadas à coordenadora, dentro daquilo que era proposto. Na coordenação havia os livros, outros a gente pagava a xerox e algumas xerox as escolas forneciam porque a rede era bem menor. No grupo eram realizadas leituras, resumos e estudos.

Nós líamos as obras de Freinet, leitura pela imprensa na escola, modernizar a escola alguma coisa assim, líamos Madalena Freire, A Paixão de Conhecer o Mundo, a questão de trabalhar o tema gerador, hipótese, descoberta, líamos Emília Ferreiro, não me lembro de detalhes e seqüência, líamos algumas coisas da fase da criança na escrita, Paulo Freire, Gadotti.

Estudávamos muito e discutíamos sobre as leituras, tirávamos dúvidas sobre aplicação de determinado conteúdo, observávamos o progresso que determinado professor alcançou, se precisava de ajuda. Isso vai mais ou menos de 1987 até 1990.

Naquela hora, ali, era a oportunidade de colocar os problemas uma dizia: “olha, eu já trabalhei isso aqui dessa forma, foi desse jeito, acho que funciona, tenta isso ou tenta aquilo”, sabe? Foi muito bom, o grupo era muito unido.

Porque era assim, no início de ano reunia-se todo mundo na Escola Criança Feliz, que hoje é a Escola Municipal Prof. Stela Carrijo, uma escola central, dividiam-se em grupos, cada grupo ficava com uma supervisora e a gente fazia a discussão dos livros. Assim, todos no município liam os livros, todo mundo falava a mesma linguagem. Depois parou e não sei te dizer a razão.

Engraçado que da turma do magistério a única que atua sou eu. Houve uma que atuou um certo tempo, a Fernanda, e parou. O Instituto Rio Branco era muito elitizado, na época, muitas moças diziam: “Vou fazer o magistério e, se eu resolver casar, depois dou umas aulinhas e ganho o meu dinheiro, se precisar”.

Esse é o pensamento mais mentiroso que existe, pois você não consegue dar uma aulinha, você não consegue ficar dentro de uma sala de aula e dar uma aulinha. Pois, você não consegue lidar com esse tanto de crianças em uma sala se você não tiver um propósito. E com isso, vi que gostava de fazer o magistério.

Eu não sabia se eu sairia bem naquele contexto. No início, eu pensava que ao fazer o magistério meu pai teria que aceitar eu trabalhar. Ele queria garantir uma formação, pois ele

estudou só a primeira série, e a minha mãe nunca estudou. Mas, depois fui vendo que eu gostava daquilo ali, eu gostava de fazer aqueles trabalhos, fazia muito bem feito.

E, quando recebi a carta para ir fazer a entrevista e ser professora no município, na mesma época uma escola particular a Patotinha me chamou para dar aula também. Fiquei tão feliz e pensei: vou trabalhar.

Na Escola Patotinha eu ficaria o ano inteiro, fiquei em dúvidas porque eu nunca tinha trabalhado. No município, só eram quatro meses de trabalho. Não sabia tomar uma decisão assim. Acabou que tive que pedir opinião para meu pai. E nesse tempo eu já namorava o meu marido, o Pedro, e ele disse-me: “Vai para o município, porque o município por mais que seja só quatro meses, você tem chances de ficar, se você desenvolver um bom trabalho e eles gostarem, você tem condições de ser contratada novamente. Na escola particular, às vezes eles te pegam para esse ano, se tem algum pai que reclama ou se eles não gostarem de você, você fica sem trabalho, já, no município, há concurso”. Escolhi pela questão da estabilidade mesmo.

Falei com o meu pai e ele viu que não tinha jeito, joguei na cara dele: “já que o senhor exigiu um diploma, já o tenho, estou formada no magistério, e vou trabalhar”. Foi em 1986, aí ele aceitou meu caminho de ser professora. Mesmo se eu tivesse feito o Curso de Artes, hoje eu me vejo na sala de aula e acho que qualquer curso que escolhesse iria para a sala de aula.

Quando veio a mudança de uma nova proposta de trabalho na visão construtivista, tinha uma turma que entendeu e tinha uma outra turma que não conseguiu entender. A confusão era tamanha que todo mundo estava meio perdido com aquilo, o que se passou das escolas do município foi a seguinte idéia, diziam: “tal aluno veio do município para ingressar no Estado para prosseguir os estudos. Ah! aluno do construtivismo, aluno indisciplinado, porque lá é do construtivismo, menino faz o que quer”.

As pessoas começaram achar que o construtivismo era aliado à desordem, porque não estavam entendendo. Isto foi o mal do construtivismo na rede municipal, não recebemos as devidas orientações e acompanhamento como deveria ser, tive que correr e estudar sozinha.

Lembro-me que a implantação do construtivismo na rede foi devido a várias pesquisas e observações realizadas na Escola da Vila, onde as crianças tinham um bom desempenho escolar com trabalho realizado dentro desta postura.

E a rede municipal de Uberlândia tinha uma equipe capacitada para realizar este trabalho com o grupo de alfabetizadores, e acabou sendo pioneira nesta implantação. O problema não foi com o construtivismo em si, e sim, porque nós não tínhamos, algumas vezes, a postura que exigia, pois, na verdade não era um método, mas uma postura construtivista.

Gostaria de fazer um parêntesis na minha fala, que só hoje isso é bem claro na rede, pois na época nem todos os professores e nem mesmo as nossas orientadoras desataram esse nó. Era repassado e divulgado como novo método moderno, que resolveria todos os problemas da alfabetização. Mas a rede acreditava e aceitou com todos os obstáculos a proposta.

Você tinha que aprender a ouvir o seu aluno, você tinha que aprender a respeitar o seu aluno, você tinha que saber a aceitar a capacidade dele de estar aprendendo naquele determinado momento, e exigia-se que a professora também tivesse aquela postura, desde a coordenadora geral até o corpo auxiliar da escola.

Se a professora não tem condições de compreender o pensamento da criança que está ao redor dela, como vai compreendê-la? Acontece que cada criança tem o tempo de chegar a determinado desenvolvimento, umas vão mais rápidas, outras não.

Isto tem “n” fatores que vão interferir na aprendizagem. Começamos a trabalhar o tema gerador, as dúvidas das crianças, o que elas queriam saber, vinham as hipóteses, as dúvidas, as pesquisas, as descobertas com textos coletivos e era muito bom.

Aconteceu, que todo mundo pensava que a gente só tinha que estudar bicho, acabava que todos os alunos do município conheciam todos animais. Mas de certa forma, isso era muito bom porque, como as escolas eram casas e entravam muito insetos quando aparecia uma lagarta, uma borboleta, era uma festa.

Eu e a Maria Vieira prendemos em um vidro uma lagarta para vê-la fazer casulo e estudar metamorfose. No final de semana, a lagarta transformou-se em borboleta, conseguiu sair do vidro. Ao chegarmos na segunda-feira não tinha casulo e nada e a criançada apavorou.

Realmente estudávamos muitos bichos, mas havia o momento da pesquisa, levar livro para sala, mandar perguntas para os pais e havia os que não compreendiam aquele processo e mandavam cada resposta bruta.

Uma vez estávamos estudando sobre o tubarão, solicitei que as crianças perguntassem para os pais de que o tubarão se alimentava. E o pai mandou a resposta que o tubarão comia peixe, comia isso e comia aquilo e comia até professora que não queria trabalhar e ficava mandando perguntas para os pais responderem. Então, a gente passou uns bocados muito bom mesmo, mas também recebíamos um retorno bem violento na época do construtivismo.

Logo, em seguida vem a fase da escrita da criança e foi outra tormenta, a criança está na fase pré-silábica, ou não? Foi o momento de aplicação do diagnóstico, em que a criança tinha que escrever a palavra PÉ e só escrevia letra E, a criança deveria escrever a palavra BOLA e escrevia O e o A. Era silábico? A gente pegava só aquele pedacinho ali para diagnosticar a fase em que se encontrava a criança. Isso era muito falho. Não tem como você falar que a criança era pré-silábica num ditado pequeno.

Porque no ditado ela pode estar alfabética e ao trabalhar o texto com a criança, ela já não está alfabética porque o texto exige mais palavras, exige uma concordância maior.

Você fala: “essa criança não podia estar nessa sala, ela tinha que estar em outra sala”, e por tudo isso nós passamos, fomos criticados e algumas vezes nós nos confundimos e erramos e acertamos também.

Nessa época, eu fazia faculdade, o povo da cidade inteira maldizia os alunos do município e quando falava assim: “que a escola do Estado iria receber um aluno do município, os professores do Estado já ficavam loucos.” Porque no entendimento deles, os alunos não sabiam nada. Como no município os meninos podiam perguntar demais, e tinham as respostas, Estado e o município trabalhavam totalmente diferentes. Como a rede era bem pequena, inicialmente só tinha o pré-escolar, depois progressivamente implantou as séries subseqüentes, os alunos tinham que ir para o Estado.

Na faculdade havia uma professora do Estado, a Magda, que também fazia o Curso de Pedagogia. A gente brigava muito, ela falava dos nossos alunos do município, da indisciplina, que a criança não aprendia, eu rebatia e a gente ficava sem conversar uma com a outra.

Só que eu te falo uma coisa, tudo foi muito válido, porque hoje qual é o perfil do professor? Hoje o perfil do professor é aquele que procura meios de facilitar a aprendizagem da criança.

Ele não está ali como um mestre que vai passar aquilo para a criança pronto e acabado. É função do professor arrumar maneiras, a melhor maneira possível da criança atingir a construção do conhecimento por ela mesma. A criança vai construir a leitura e a escrita, esta é a nossa função.

Mesmo diante do que passamos naquele tempo com rótulos para o pessoal do município, hoje o professor tem mais facilidade de lidar com a criança, o professor aprendeu ouvir a criança, a respeitar, a criança tem o direito de chegar, perguntar, fazer texto individual e coletivo. Nós

fazíamos isso naquele tempo, eram várias tentativas da criança, e trabalhávamos em cima do que ela produzia, depois interferia dentro daquilo que era dito como convencional.

Às vezes, os obstáculos que a gente encontrava ocasionavam até briga entre os professores quando levados para discussão. A questão era: a criança tem que tentar desenhar ou oferecer-lhe o desenho pronto? Até mesmo na coordenação estava meio confusa, a discordância era geral. Falava-se que a gente não podia dar o desenho pronto, jamais. Não podia fazer uma folha mimeografada, a criança tinha que fazer o próprio desenho e você não podia pintar o desenho, colorir, levar para a sala e não podia.

A criança tinha que perceber a cor, ele ia pintar uma árvore e você tinha que sair com ela para observar e explorar o que era uma árvore, a cor verde, as flores etc. E me lembro que uma vez teve um maior bate-boca entre os professores, uns falavam: “eu trabalho com desenhos e vou continuar”. Outro já dizia: “ah, então, não posso mais dar desenho”, e outro dizia: “mas não pode dar pronto”, outro já dizia: “ih, fulano é resistente”. Foi até que conseguimos desmistificar tal problemática. É claro que a criança para conseguir desmitificar tinha que ter uma noção de algum objeto.

Mas, a questão levantada pela coordenação era de que a criança não aprendesse a copiar e sim a colocar no desenho realmente o que estava sentindo. Nem todos os professores entendiam o propósito da coordenação.

Mas até conseguirmos perceber que a questão do desenho não era proibição, mas você tinha que tentar tirar da criança essa idéia de cópia e dar a possibilidade dela mesma construir o seu desenho, foi momento de conflito.

Isto exigia muito questionamento, muito trabalho. Outro exemplo, se você iria trabalhar o corpo, você tinha que ir para a frente do espelho com a criança, olhar, elaborar, riscar o corpinho dela mesma e dos colegas. Perceber que ela tinha dois olhos, dois ouvidos e corpo em si. Ao passo que, você pegar uma figura de um corpo pronto, a criança apenas faz a cópia e não traz com ela a noção da elaboração do corpo.

Até hoje eu incorporo algumas dessas práticas em meu cotidiano, pois, acho que são coisas positivas, tipo assim: temos que tirar da criança a idéia errônea que aprender é copia. Não adianta chegar em uma sala e já ir tentando passar conteúdos sem você parar e diagnosticar o que o aluno sabe, e isto vem como contribuição daquela época.

Você tinha que realmente tentar conhecer aquelas crianças. Muitas vezes havia a idéia de que elas não queriam aprender. Isso é fundamental na minha atuação. Então, a gente procurava saber as condições da criança na questão da alimentação, acompanhamento familiar, deslocamento para a escola, família, emprego etc.

Lembro-me que quando comecei a dar aulas até os meus planejamentos eram diferentes, porque eu trabalhei com pré-escolar durante muitos anos, depois fui trabalhar na 1ª e com a 2ª série, e nas anotações eram colocados os itens desejados naquela aula. Por exemplo, eu colocava o item oração porque eu gostava de fazer oração espontânea, depois a rodinha e ali na rodinha tinha o bate-papo com uma conversa bem informal. As crianças contavam casos do dia-a-dia delas, do pai, da mãe e outros assuntos familiares absurdos, que os contornava para não sair do objetivo de socialização.

Dentro de um assunto da rodinha era escolhido o mais relevante para o grupo e íamos trabalhar em cima daquilo. Posteriormente, eu ia lá no programa e via o que tinha que ser trabalhado e trabalhava em cima daquilo ali e ficávamos com aquele tema da rodinha, até os alunos manifestarem o interesse. Mas, de repente, estava trabalhando ali e acontecia um fato na sala e fazia com que todos saíssem correndo da sala de aula.



Porém, quando este novo assunto estava incomodando as crianças, era trabalhado da seguinte maneira: sentávamos na rodinha e dizia-lhes: “olha, a gente vai estudar sobre isso aqui porque todo mundo está interessado, e dava uma explicação para a criança, mas depois vamos ter que voltar neste assunto que a gente estava conversando para terminar e acabava que a gente fazia coisas simultâneas. A gente tem que falar a verdade com as crianças

Ouvíamos sobre a vida dos meninos e saía cada coisa absurda de casos de família e os ouvia. O que não interessava eu disfarçava e mudava de assunto e contava-lhes a minha vida e, no final do dia, a gente fazia um relatório do que aconteceu durante a manhã desde o início da aula e, no relatório, colocava como estava percebendo a sala e as crianças.

No relatório era capaz de perceber quais as crianças que tinham mais dificuldades, quem precisava de uma outra ajuda, ou de interferência de uma outra pessoa e até mesmo as nossas ansiedades eram colocadas no relatório, se conseguiu ou não alcançar os objetivos estabelecidos.

No início, as escolas eram só de alfabetização, não havia provas, e sim um diagnóstico que era realizado bimestralmente ou duas vezes por ano. Ali a criança fazia a tentativa do nome dela, o desenho livre e tentativa de escrita do desenho, tinha um desenho pronto para a gente ver o que ela conseguia escrever da gravura.

E, depois, tinha o relatório que o professor fazia da evolução daquela criança. Então, a gente trabalhava com a evolução da criança, como ela estava quando entrou e como ela estava no término do ano. Fiquei por 7 anos consecutivos no pré-escolar. Depois, fui para a 1ª série e tive muitas dificuldades, porque quando fui, e na qual estou até hoje, o pessoal trabalhava e trabalha com a silabação, e não tinha aquela coisa de tema gerador, de construção e nem a postura construtivista.

Na sala de aula hoje eu mantenho a minha postura de diálogo, de respeito ao conhecimento do meu aluno, de amizade. A postura, enquanto profissional, é a mesma, mas a maneira de trabalhar em sala de aula é eclética, até mesmo pela cobrança da instituição .

Tive muitos problemas nesta escola que atuo no momento, isto foi em 1992, quando fui transferida, com a efetivação, para uma escola de 1ª a 4ª série, e alguns professores da pré-escola ficaram com as salas de séries iniciais. Então, não consegui a pré-escola, que era o que realmente eu dominava e tinha experiência de 7 anos. Fui para a 1ª série que aproximava mais ou menos com o que eu fazia.

O pessoal da escola trabalhava só com o método da silabação. Tive muitas dificuldades, eles levavam muitas atividades prontas e eu não conseguia trabalhar com as atividades prontas. Fiquei muitos anos trabalhando com o que a criança trazia. Por exemplo, a criança produzia um texto, era escolhido uma criança no grupo por votação que ia fazer a matriz da aula, e a gente “rodava” com os alunos, e isto nós vimos em Freinet e era aplicado em sala de aula.

Na 1ª série tive que aprender a fazer planos de aula, aquele tradicional, sabe? Você tinha, por exemplo, que colocar o assunto da aula que era unidade plural, colocava os objetivos daquela aula, a metodologia, tinha que colocar tudo bonitinho no caderno, tim por tim e, ainda, entregar para a supervisora assinar embaixo e eu não dava conta e sofri demais ao trabalhar daquela maneira.

Então, o que fiz? Comecei a ser desobediente e eu não fazia o que me pediam, fazia um rascunho e lhes mostrava para não arrumar encrenca. Entrava para a sala de aula, fechava a porta, sempre fiz questão de fechar a porta, pois sabia que elas iriam me espiar.

E dava a minha aula do jeito que eu sempre sabia e dava conta e brincava com as crianças. Havia dias em que a minha aula era totalmente diferente do que eu havia colocado no papel, mas nunca deixei de trabalhar de modo sério o conteúdo.

A minha preocupação era fazer com que os alunos aprendessem a ler. No final do ano eu entregava os meus meninos lendo e melhores do que das outras professoras. Só assim obtive respeito e consideração nesta escola.

E até hoje funciona assim: este bimestre vai trabalhar a letra B, D, e o aluno tem que vencer aquelas famílias ali. Eu não dava conta daquela idiotice e nem daquelas discussões. Voltei naquilo que eu sabia fazer para alfabetizar, fui mesclando.

Então, fazia a rodinha com as crianças, era e ainda sou muito criticada pelos colegas e profissionais da área nesta escola. Diziam, assim, para mim: “se eu tiver quer ficar na sua sala você está achando que eu vou sentar no chão?” E eu respondia, brigava e falava que elas não sabiam dar aulas e não se aproximavam dos meninos e já briguei com muita gente que hoje é de mal comigo.

Eu sentava com as crianças, conversava, tentava aproximar daquela família silábica que tinha que vencer na proposta. Por exemplo, tinha que trabalhar com a letra B, eu procurava alguma coisa que eu podia levar para a sala, levava bala, bombom para todo mundo ou uma bola e brincava, só que ali eu já aproveitava e trabalhava da forma como eu trabalhava anteriormente na alfabetização com os menores e realizava a estimativa na matemática ao mesmo tempo.

Perguntava-lhes: quantas balas vocês acham que tem aqui ? E parávamos para contar e escrever, representar o número etc. Enquanto, que as outras ficavam assim com os alunos: se juntar bo+ba = boba, e eu não dou conta de uma coisa desta.

Eu achava que o menino não aprendia daquele jeito, não acredito que a criança aprenda dessa forma até hoje. Depois, faço um passeio com os meninos, mesmo dentro da escola e o que cada funcionário faz. Há crianças que não conhecem toda a escola e, acham muito bom, logo em seguida subo para a sala de aula com elas e faço a tentativa de escrita em forma de texto coletivo desse passeio.

E acho que os textos das cartilhas são de retardados, vêm aqueles textos escritos, não sei de onde eles tiram aqueles textos? Eu tenho certeza que não representam o pensamento das crianças. Faça o inverso e peça a elas para contar uma história, e vai fluir a riqueza de detalhes, de pormenores que são atraentes.

E você vai e dá aqueles textos ridículos para as crianças, mas vou explicar que de vez em quando eu dou textos para os meninos, não vou negar que uso cartilha, cuja finalidade é reforçar conteúdos já trabalhados como a unidade de plural, masculino e feminino.

A verdade é que no meu cotidiano eu quase não trabalho com as cartilhas. E na nossa escola tem cartilhas do MEC, que eu não passo nem perto dela, só servem para fazer plano de aula e, nesse ano, a escola adotou o Caderno do Futuro. Que é muito bom em termos de atividades de fixação, que uso como complemento para tarefas de casa ou exercício de sala.

Outro exemplo que realizei, por mim mesma, foi o passeio com a turma da 1ª série ao Terminal Central de Ônibus. Eu não conhecia nada do terminal de ônibus, aprendi muito junto com os meninos. Fui com a criançada de ônibus e com muito barulho e fizemos um texto legal, contando tudo que aconteceu e cada criança deu sua contribuição.

Aí, depois fiz uma surpresinha para eles peguei o texto e mandei para a prova, eles não esperavam que o texto coletivo produzido por eles estivesse em uma prova mas, foi bom pois tirei o conteúdo de matemática do texto, a história e a história de Uberlândia dentro do passeio de ônibus e a interpretação do texto.

Outro exemplo: é Festa Junina, vamos estudar de onde veio a Festa Junina, por que a gente faz a Festa Junina e ainda tem a questão religiosa. Muitos pais não deixam o filho dançar porque é da Igreja Católica, só que a festa é voltada para o catolicismo e os nomes dos santos. Mas, na verdade a Festa Junina é folclórica, que veio da Guerra dos Cem Anos entre a Inglaterra

e acho que é França. A quadrilha é francesa, dança de salão dos nobres com passos que vieram da França até popularizar-se, chega no Brasil como dança de camponeses.

Procuramos saber o que era e o que não era verdade e, dessa forma, os alunos fixam e aprendem bem e não esquecem o conhecimento que têm a participação de todo o mundo.

Acredito que se os educadores procurassem pelo menos tentar fazer uma miscelânea disso. Quer trabalhar o tradicional?, mas não fica aquele tradicional antigo, ali todo o mundo atrás uns dos outros, e procure tirar da criança o que ela deseja aprender e jogue para dentro da sala de aula. A criança vai ter mais interesse, mais facilidade para aprender.

Acaba que na 1ª série, por exemplo, o meio em que você está acaba te destruindo por conta de cobrança de vencer os conteúdos e não deixam que você trabalhe num processo de construção. Hoje já não sou mais a professora que fui, por falta de uma coordenação pedagógica que acredite no que eu acredito.

Por falta de conhecimento do grupo que acaba te criticando por você fazer algo que não é o tradicional, mas, assim mesmo, ainda faço um trabalho isolado em uma escola que tem 80 professores. Fico dando murro em ponta de faca com algo que eu acredito. Os demais vão pela facilidade, e é mais fácil você sentar-se em um computador e entregar a aula prontinha e mandar o aluno fazer, é mais fácil e não vai dar trabalho, vai?

Ao passo que, quando você propõe a fazer uma pesquisa, você faz com e para os alunos, você também tem que pesquisar, se não, não é pesquisa. Como você trabalha a quadrilha, se você não conhece a sua história e a sua trajetória. O professor não quer realizar, isso e a discussão sobre esses motivos são várias como já sabemos, salário, falta de pessoal e infra-estrutura, e não cabe esta discussão aqui.

Hoje eu também faço o meu planejamento já com conteúdo extenso, com detalhes e pré-requisitos. Mas eu não deixo de trabalhar com Cecília Meireles, o livro que trabalha o conceito, a formação humana de amor, verdade, respeito, e trabalho a essência para discutir os valores e não ficar textos soltos. E daí, trabalho o plural. Tem textos em cartilha que são bons, mas são raros e acaba que trabalho ortografia que é algo pronto.

Portanto, o aluno me questiona como se escreve isto? Eu respondo que não sei também e que vamos procurar no dicionário e vou até ao aluno, já ensino-lhe como procurar palavras e procuramos juntos. Os alunos ficam bravos, pois dizem: “tudo você manda procurar no dicionário.”

Afirmo-lhes que é necessário para aprender e visualizar a palavra e peço-lhes opiniões sobre final de histórias, se concordam, ou não, com o que aconteceu. Toda prova minha tem uma questão aberta. Eles têm muita dificuldade em relatar suas opiniões, pois as séries anteriores não trabalham com a formação e opinião deles. E aí, você começa a perceber que a criança não aprende não é porque ela não quer, ela não aprende porque existe uma gama de fatores que interferem para a construção do conhecimento.

E, nesse sentido, o Curso de Especialização em Psicopedagogia ajudou-me muito, realizado em 1993. A questão da dificuldade de aprendizagem e como levar a criança à construção do conhecimento. Sempre recorro a jogos e testes para averiguar a defasagem da criança.

Quando eu fiz o Curso de Pedagogia, eu não soube aproveitar muito o curso, pois foi uma época de gestação e casamento, aquela fase de conciliar tudo na sua vida. E no Curso de Pedagogia falta muita prática e mostrar o que é sala de aula, o estágio preso a papel. Acho que estágio deveria ser dar aula e filmar, levar para sala de aula, ver os pontos negativos, positivos, seminários, levar quem inicia a carreira e quem já é professor, e ainda promover debates.

Os autores daquela época, como Piaget, com as fases de desenvolvimento da criança, e Emilia Ferreiro, acabam que ajudam principalmente a parte da psicologia da educação, quando você lê e tenta entender o seu aluno.

Eu nunca parei para pensar sobre a importância da Pedagogia para mim. Não atuo como pedagoga, pois sei bem perceber o que a minha pedagoga faz na escola e eu não quero ser como ela. Acho que ela deveria ter uma outra função dentro da escola de mais auxílio pois, uma supervisora, hoje, na escola, não auxilia um professor o quanto deveria.

Por exemplo, se hoje eu fosse uma supervisora, em primeiro lugar, um professor ao entrar na escola iria receber o mesmo apoio que eu recebi. Acho que tinha que conversar com o professor, saber quais são suas expectativas em relação à sala de aula, porque quando você sai de uma faculdade, você sai achando que a sala de aula é a coisa mais maravilhosa do mundo, que tudo que você viu ali vai aplicar na sala de aula.

E não é verdade, o Curso não te revela um olhar real. Tive professor na Faculdade que nunca entrou em uma sala de aula. O problema não está só no alfabetizador, e sim também nos responsáveis pela sua formação, visão de educação e conduta. Pois tive professor de alfabetização que só apresentava apostilas aos alunos.

Enfim, vamos voltar à minha ex-supervisora, Célia. A gente conversava e conversava, estudávamos juntas e eu sempre lhe dizia: eu não estou conseguindo isso, como é que você acha que posso fazer isso. Ela chegou a ir para dentro da minha sala e ajudar. Ela não interferia, mas observava e depois, dizia me: “acho que você pode tentar conduzir isso de outra forma, melhore nisto ou naquilo”, e apresentava sugestões.

Eu hoje tenho muito da Célia. O bom é que ela não tinha ar de superioridade. Enquanto coordenadora, ela fazia parte da nossa prática cotidiana e queria estar com a gente para o que desse e viesse. Ela aproximava dos problemas com os professores.

Acredito que alfabetizar não é uma tarefa fácil, não é simplesmente ensinar a ler e escrever, você constrói vínculos afetivos com seu alfabetizando, acaba que é uma tarefa que você tem que amar muito para realizá-la com seriedade e não pode deixar as questões políticas, financeiras e outras interferirem no processo de alfabetização das crianças.

Considero-me como boa alfabetizadora, porque, de uma certa forma, eu consigo alcançar os objetivos propostos pela escola ao iniciar o ano letivo. Hoje tenho fama, um rótulo de boa alfabetizadora, eu fui adquirindo esse rótulo ao longo dos anos trabalhados. Acredito que eu alfabetizo bem.

Procuro acompanhar meus alunos nos anos subsequentes e as professoras dizem que eles não têm grandes dificuldades. São crianças questionadoras e organizadas.

Enquanto profissional sou realizada no que eu faço, às vezes fico incomodada com a minha prática, aí busco novas leituras e busco conversar com outras professoras para conhecer as práticas delas.

Assim, tento diminuir as ansiedades que às vezes a gente tem enquanto alfabetizadora. Profissionalmente almejo fazer um curso de mestrado na área de formação de professores, em que poderei contribuir um pouco mais com a minha experiência na formação de novos alfabetizadores.

Um sonho que eu tenho enquanto alfabetizadora é poder um dia voltar para uma escola onde tenha só a educação infantil, onde eu possa trabalhar da maneira que eu acredito, resgatando a professora que fui um dia.

Aí, eu acho que o que fez com que eu optasse pela carreira de magistério foi que eu sempre gostei de ter aulas. Então, tive professores que ensinavam pintar, fazer crochê, e passei um tempo no conservatório estudando música.

## ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 07 DE SETEMBRO DE 2002

Meu nome é V. M.O., de solteira depois, casei-me com P. H. P. e passei a assinar V. M. de O. P. Nasci no município de Guimarães-MG, no Distrito de Barreiro, local ainda existente. Até aos cinco anos de idade eu vivia na fazenda. Sendo assim, meu pai viu a necessidade de meus irmãos mais velhos estudarem. Então, como não tinha na época a possibilidade de mudança para outra localidade meu pai improvisou uma maneira de meus irmãos estudarem.

O meu pai construiu uma escola ao lado esquerda da nossa casa em que o piso da escola era assoalho de tábua comprida com umas mesas compridas que se sentavam quatro ou cinco alunos no mesmo banco. E tinha uma outra tábua mais alta que servia de mesa para escrever. Na frente da escola tinha um gramado, o meu pai era muito zeloso, era bonito ver o lugar plano bem gramado.

A aula era o dia todo. Os alunos iam pela manhã, e, tinha um intervalo no horário do almoço. A professora fazia uma roda e brincava de atirei o Pau-no-Gato no horário do intervalo. Ela pulava e baixava na grama com sua saia rosa. Com a sua saia rosa pregueada e com a cintura fina, o nome dela era Orlandina, nós a chamávamos de D. Fia. Eu não sei precisar quantos alunos eram ali. Mas, sei que eram vários devido às brincadeiras de rodas que eram imensas.

A professora só alfabetizava e foi embora, pois era de outro povoado distante chamado São João da Serra Negra, hoje uma cidade em outro município. Ela foi localizada por meu pai, via informações de terceiros. Disse-lhe sobre esta professora que era muita boa para alfabetizar, desculpe-me na época não se falava alfabetizar e, sim para ensinar a ler e escrever. Então, meu pai foi atrás desta professora a cavalo e viajou três dias para conseguir encontrá-la. Pena que ela permaneceu apenas por um ano.

Só que eu não tinha como estudar, pois naquela época eles achavam que uma criança de quatro anos estudar era loucura, podia ficar doente ou ficar até louca. Mas, o que eu queria era estar naquela sala de aula, junto com os meus três irmãos mais velhos. Aos cinco anos de idade quando meus irmãos chegavam em casa com os cadernos e eu os rabiscava, tentando escrever a mãe ficava brava e os meus irmãos ficavam bravos também.

Com isso, meu pai ali tinha vizinhos com os seus filhos, eles vieram até meu pai e perguntou-lhe sobre a possibilidade de seus filhos freqüentarem também a escola da nossa casa. Aquela escola tornou-se uma escola comunitária, atendendo as necessidades também dos nossos vizinhos. Tinha um menino descalço que ficava ajoelhado nos grãos de milho que fez xixi e a urina ia escorrendo abaixo e era o castigo aplicado pela professora. Então, ali começou a escola que existe lá até hoje, é uma escola municipal. Nesse momento a alfabetizadora chorou muito.

Meu pai faleceu já tem oito anos, Mas, então, vejo que ao estudar a história da educação, o meu pai foi um pedagogo. Ele e minha mãe colaboraram muito para nossa educação. Porque creio que se não fosse assim, talvez nós teríamos sido alfabetizado muito tarde.

Devido minha insistência em estudar meu pai combinou com a professora. “\_Não, deixa ela então, ela não vai atrapalhar, ela vai ficar sentadinha num cantinho. Mas deixa-a assistir às aulas, porque esta criança chora o dia todo.” A professora permitiu-me assistir às aulas.

Ficava sentada na entrada que tinha uma escadinha, aí comecei a participar como ouvinte aos cinco anos de idade. Interessante que eu fui alfabetizada, e, só consigo lembrar de uma cartilha dos meus irmãos, eu não tinha cartilha porque eu era só ouvinte mas, lia a cartilha deles a leitura que era a história da Perereca Verde.

Era uma leitura pequena eu não lembro assim do contexto mas, de uma árvore na página ilustrada e a perereca saltava de uma árvore para a grama. Só isso consigo recordar. Papai tinha umas pessoas que ajudavam na lida na fazenda, os chamados agregados. Eles vinham para casa do meu pai todos os dias à noite ouvir o jornal no rádio que era o único existente da fazenda, era o Repórter Esso na Rádio Tupi. Quando eles chegavam meu pai tinha o maior orgulho.

Eles sentavam assim: tinha um salão enorme com aqueles bancos grandes todos em volta do salão com uma mesa no centro. E colocava-se também o rádio imenso numa mesa, o rádio a bateria.

Meu pai tinha o maior orgulho de seus companheiros chegarem e falava assim: “Olha, vem cá pra vocês ver a minha filha, minha baixinha. Você acredita que minha filha aprendeu a ler sem está freqüentando a escola, ela só fica lá assistindo, vem cá minha filha venha ler” Eu chegava e lia a Perereca Verde. Era coisa assim! Para meu pai isso foi uma coisa assim... de outro mundo!

Devido às questões financeiras mudamos para uma outra fazenda bem próximo a cidade de Guimarães, dentro do mesmo município, e existia a uns 10 Kilômetros uma escola. Papai fez nossa matrícula no Grupo Escolar Olegário Maciel. Nós íamos para a escola volta das 5:30 h e chegávamos na escola às 7:00 h. Lembro-me que o meu pai não gostava de que nós andássemos mal arrumados e tínhamos que ir arrumadinhos de uniforme, o meu uniforme de Educação Física era tipo macacão branco de um tecido chamado fustão e shortinho vermelho com elástico na perninha e com saiate vermelho pregueado que se colocava por cima.

Já o uniforme do dia- a- dia era uma blusa branca, tipo camisa aberta com botões e a saia azul marinho toda pregueada tipo uma jardineira, fizemos da 1ª a 4ª série nesta escola que existe até hoje, é uma escola bonita e bem conservada, fiz recentemente uma visita nesta escola, recordei os pátios onde eu e meus irmãos brincavam.

Nesta cidade havia uma escola primária e outra chamada de ginásio. Interessante que eu não tenho muita lembrança da escola primária. Porém, lembro-me de uma professora que me marcou muito a Dona Carmem, porque nós fomos fazer uma visita na sua casa quando o seu filho sofreu um acidente.

Naquela época a gente visitar e entrar na casa de uma professora era coisa assim de outro mundo, isso me marcou porque o meu pai falou assim: “Olha nós temos que fazer uma visita para sua professora” Dona Carmem. Ela foi minha professora na 3ª série e nos recebeu docilmente.

Não consigo me lembrar da professora da 1ª série que fiz com seis anos de idade. Porém, a polêmica da entrada na escola recorda bem. Foi a maior luta pois não era permitido era fora da lei freqüentar a 1ª série com seis anos e, eu já sabia ler.

Mas, como meu pai era muito amigo do diretor ele conseguiu uma autorização com o diretor sob a responsabilidade do meu pai. Realizei a 1ª série com seis anos de idade. E na 2ª série não gostei da professora, tive uma decepção era muito rígida e ao entrar na sala de aula todos que tinham que se colocar de pé imediatamente. Era uma coisa tipo quartel, a escola era muito organizada com salas amplas, e eu não tenho boas recordações da 1ª e da 2ª série.

Na 4ª série tive como professora a Dona Lurdes, uma portuguesa, a professora que me despertou para o lado poético. Porque ela gostava de ler poesias de Olavo Bilac e Cecília Meireles e da Cecília. O tamanquinho toc..toc e tinha outra poesia que ela trabalhava muito com a gente que eu não sei o autor era “O mar” e colocava o poema no quadro a gente copiava e ela lia declamando. Achava linda a entonação de voz e gestos, em sala de aula. Eu gosto de ler e escrever ela perguntava quem queria declamar e eu sempre dizia que queria e a imitava. Guardo até hoje o meu caderno de redação da 4ª série com as poesias.

No término da 4ª série realizava-se uma formatura, o meu pai fez uma festa na fazenda convidou toda família e o povoado de Guimarães teve churrasco. Daí, continuei os meus estudos sem interrupções e, gostava muito de ir para escola, ler e escrever.

O método utilizado na escola era o tradicional com o uso do livro da escola. Não tínhamos acesso a nenhum tipo de leitura na fazenda, o local de estudo era na sala jantar sob uma mesa imensa. A minha mãe não tinha condições de auxiliar nas tarefas, os meus irmãos também não. Eles ajudavam na lida com tarefas específicas mas, ninguém precisava ajudar-me eu conseguia fazer sozinha a tarefa.

Para ingressar no ginásio era necessário ter um curso de admissão e a professora era a Dona Teresinha. Era um ano que não estudava nem no primário nem no ginásio, uma espécie de escola particular que funcionava em casa separada. No final do ano aplicava-se a prova e o mínimo para aprovação era de 70%, passei com 8,9 só me lembro disto pois o papai era quem organizava tudo para nós.

O sonho de todo estudante de Guimarães era falar que freqüentava o ginásio, uma escola nova e particular fundada pelos irmãos Guimarães, os fundadores da cidade. E o sonho do meu pai era que seus filhos estudassem, uma vez que ele estudou somente até a 2ª série.

Lembro-me da minha professora de Educação Física a Guta de 5ª a 8ª série que também vive em Uberlândia. Sinto-me muito bem aos 51 anos de idade e ao rever meus professores que parece que o tempo não passou. Como disse-me a professora Guta: “Estou realizada de ver você como um catatau e hoje é uma mulher.” Então, disse-lhe que voltei a estudar sou graduanda do Curso de Pedagogia ingressante em 2001, ela ficou feliz, sentido-se que ela também fez parte da minha história?

Prosseguindo ao terminar a 6ª série, naquela época não estava muito bom financeiramente para o meu pai com nove filhos. E, ele recebeu uma oferta de um parente para trabalhar na cidade Monte Carmelo-MG. E, permaneci em Guimarães com uma tia para terminar o ano letivo, foi um período muito difícil para mim longe da família.

Como não fiquei de recuperação em novembro terminaram as aulas e fui passar as férias com meus pais em Monte Carmelo. Para meu pai e os fazendeiros da região uma filha que iria fazer a 7ª série parecia que era uma doutora.

Ao anoitecer toda a vizinhança reuniu para visitar a filha do Sr. José que iria chegar. Eu era ainda uma adolescente, naquela noite meu pai e os vizinhos foram para combinar comigo que no período de minhas férias, se eu não poderia dar aulas.

Então, fui professora pela primeira vez a convite da comunidade de Monte Carmelo- MG. Aceitei, porque olhei aquelas crianças com 6 ou 8 anos de idade analfabetas, me lembro de uma menina loirinha que tinha 12 anos. Ela não sabia nem ler e nem escrever, uma menina bonita e olhei para aquela mãe triste. Aceitei. Como não tinha um local apropriado, meu pai improvisou um paiol com uma varanda do lado onde guardava o carro de boi e, ali foi à sala de aula.

Meu pai tinha um caixote enorme de madeira para guardar arroz que cabia mais ou menos 30 sacas. Eu peguei o caixote e escrevia nele com carvão que servia de quadro e os materiais escolares que levei para as minhas férias eu distribui com todos os alunos. A maioria deles pela primeira vez estavam conhecendo o lápis de cor e pegando pela primeira vez em um lápis de escrever.

Não tinham livros e eu fiz de cabeça toda a matéria a ser estudada, comecei a usar os nomes dos objetos ao nosso redor VACA, BOI e tinha na porta um pé de jenipapo. Eu escrevia a palavra JENIPAPO os alunos repetiam a palavra várias vezes em forma de coluna para memorizar.

As aulas eram o dia todo e à tarde os pais vinham da lavoura e pegavam as crianças. Depois, voltei para Guimarães e cursei a 7ª e 8ª séries.

Concluí a 8ª série e tive outra festa com churrasco, só que eu queria retribuir meu pai de alguma forma porque foi muito esforço da parte dele de nos enviar a escola, seu orgulho era vender uma vaca para fazer a festa. Meu pai quando ia pegar a carteirinha a qual tinha um sistema rigoroso de controle de frequências e notas alegrava-se.

O dia de glória para mim e meu pai aconteceu quando fui escolhida para hastear a bandeira e cantar o Hino Nacional na escola, e era o ato cívico que gerava mais expectativa na criançada. Em outras palavras significava, quem era o escolhido? Um aluno exemplar em notas, disciplinas e higiene. E, eu era muito feliz.

Nisso teria que mudar de Guimarães, porque lá só tinha até a 8ª série. Porém, nesse meio tempo o doutor Edson que era o inspetor da escola, depois se tornou diretor e conseguiu o Curso de Magistério, fiz parte da primeira turma. Então, não tive outra opção teria que fazer o magistério ou mudar de cidade ou parar de estudar ou casar-se e já tinham uns rapazes se engraçando para o meu lado e eu pensava se ficar aqui sem fazer nada vão acabando me casar e me tornarei uma fazendeira e não era isso que eu queria. Parar de estudar não queria, mudar de Guimarães era muito difícil. Só restou-me fazer o magistério com a idade de 15 anos.

O meu pai alugou uma casa em Guimarães, achava que eu era muito nova então eu fiquei na cidade e cursei o magistério. No magistério fazíamos trabalhos interessantes, já naquela época era voltado para os recursos visuais. Interessante a minha professora era de Belo Horizonte e foi para Guimarães dar aula nessa escola porque não tinham professores na cidade.

Lembro-me só da professora de Didática, os trabalhos e ainda Q.V.L em quadros com pregas para trabalhar as quatro operações. A gente conseguir material era muito difícil para a confecção dessas atividades.

Eu creio que gostava muito dessa professora de Didática, não me lembro o nome dela e interessante que me lembro só dela. Uma que eu sem perceber estava fazendo uma coisa que eu gostava, eu gostava porque entre as demais professoras, ela era a única que usava material diferente ela não usava só caderno, giz e quadro. Ela usava e tinha preocupação com recursos visuais.

A professora de Didática pedia o lápis preto número 2 para fazer trabalhos sombreados, já utilizávamos naquela época os grãos de feijão como recurso didático, só que não eram trabalhados tantos conceitos como hoje e a aula que ela dava era como se nós fossemos crianças. Ela dava uma aula diferente, a gente usava o feijão, as condições do tempo, o material de contagem e não me lembro do conteúdo o que se discutia

Eu estudava de manhã e trabalhava a tarde na secretaria da escola, minha função era passar nota, recolher e entregar carteirinhas no portão. Só no final do dia ia para casa.

Com o dinheiro recebido comprava meu material escolar. Toda vida fui muito exigente, meu pai comprava caixa de lápis de cor com 12 cores mas, eu queria de 36 pois amava colorir meus mapas com cores diferentes, a gente não podia reclamar do material adquirido, resolvi trabalhar.

Tinha a cartilha para fazer fichas e escrever as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas, as fichas eram afixadas na flanela e colocavam-se as sílabas, as consoantes e as vogais. O magistério teve duração de três anos e eu já morava com meu pai em Guimarães porque o negócio da fazenda não deu certo e, com 17 anos de idade concluí o magistério.

Ao término do magistério com 17 anos de idade eu queria continuar os meus estudos, eu queria ter uma profissão ganhar dinheiro. Uma coisa assim até meio ridícula, sempre tive o



cabelo não muito liso e tinha loucura para comprar uma peruca com o cabelo bem liso que ia até a cintura.

Pensava “tenho que sair daqui, quando se falava em prestar vestibular, pensava em coisa de outro mundo impossível para mim, morava em uma cidade pequena, prestar vestibular e entrar em uma faculdade, nem imaginava o que era um e vestibular e faculdade só ouvia dizer. Pensava comigo isto era só para outras pessoas não para mim”

Mas, eu não queria parar de estudar e ficar ali. Sendo assim, disse ao meu pai: “pai escrevi uma carta para minha tia de Goiânia perguntando-lhe: Posso morar em Goiânia para prestar vestibular e fazer faculdade, pois ouvia as pessoas de fora do lugarejo dizerem em continuar a estudar ou mesmo colegas do magistério que se mudavam de Guimarães. A irmã de minha mãe morava em Goiânia.

Lembro-me que o meu pai virou para a janela, chorou, chorou. Como não entendia a razão e o meu pai chorava, chorava, chorava. Logo pensei Ah! Meu Deus será que meu pai não vai deixar! O que vai acontecer ? Já tinha alguns rapazes que tinham até pedido minha mão em casamento, mas eu não era ligada, não! Se eu ficar aqui vou casar com algum fazendeiro, e não era aquilo que eu queria .

Ele respondeu: “minha filha você sabe que eu não tenho condições, mas não vou impedir vocês de cada um seguir o seu caminho. Sei que vai ser difícil, a gente vai sofrer muito, mas quando chegar à época você pode ir”.

Meu pai abaixou-se e sentou-se sob os calcanhares, disse-me “Nunca vou impedi-la de seguir sua própria vida, não posso sair daqui, não tenho uma outra profissão, só sei trabalhar na zona rural. Mas, você se tiver condição vá e só quero que faça boa escolha para não sofrer, eu creio que já lhe ensinei a pescar agora pegue seu peixe. Se sua madrinha Querubina responder sim, eu vou lá te levar”.

Embora, não tivesse outra visão de mundo, a minha vida era de fazenda. Eu nunca gostei de serviço de fazenda e nem doméstico, fazia porque minha mãe exigia. Pensava comigo mesma, um dia vou ter outra vida, não vou ficar aqui. Fiquei aguardando não me lembro mais o tempo e a carta chegou dizendo que poderia ir para Goiânia, inclusive minha tia mencionou que minha prima a qual eu não a conhecia iria prestar vestibular.

Providenciamos a viagem. Porém, na época minha mãe ficou doente. Portanto, meu pai não me acompanhou. Nunca tinha andado de trem nunca tinha saído sozinha. Na cidade não tinha rodoviária. Ele foi comigo até um ponto de ônibus na rodovia, engraçado que nunca tinha viajado sozinha, foi muito estranho. Depois uma pessoa me aguardava na rodoviária de Patrocínio, seguimos para a Estação Ferroviária, logo, parti com destino à Goiânia, com aquele sonho, achando que seria uma coisa fabulosa e tal pensei-vou prestar vestibular.

Ao chegar lá tudo era muito difícil, tudo lá precisava de dinheiro, eu com pouco dinheiro. Pensei; primeiro preciso trabalhar como nunca tinha feito nada, só algumas aulas e trabalhei na secretaria de escola eu não sabia fazer outra coisa, era de outra cidade. não tinha uma referência, não tinha ninguém, minha tia era viúva com uma situação difícil, morava na periferia da cidade eu ia ao centro da cidade `a pé. Que dificuldade!

Minha prima dizia-me para procurar emprego em escritório de advogados. Eles sempre precisam de secretária fui até um edifício no centro da cidade, encontrei o Dr. Newton, ao chegar lá passei o dia trabalhando. Tão diferente dos dias de hoje! Ah! Perguntei-me sobre datilografia eu nunca tinha manuseado uma máquina, ele não me perguntou mais nada, só onde eu morava.

E, pagou um curso de datilografia e ao mesmo tempo eu fazia o serviço do escritório. Não deu certo, ele era rapaz e começou a ter um comportamento diferente comigo, eu menina da roça muita assustada, saí e nunca mais voltei ao trabalho.

Devido à falta de condições financeiras naquele ano de 1973 não prestei vestibular, e durante o período de férias retornei para a casa de meus pais. Encontrei uma antiga colega a Neide que estava de partida com a família para Uberlândia e dizia; “ - Estou indo embora tentar o vestibular senão a gente vai acabar casando aqui com um desses fazendeiros e nós nos tornaremos fazendeiras. E, eu não quero isso, não! Você quer ir Vani? E eu respondi: “Não” Triste. E, pensei triste pois uma amiga estava indo embora. Bom, logo pensei se eu ficar aqui Guimarães as minhas colegas vão ir embora e, eu vou ficar aqui sem realizar meu sonho de ir embora e continuar a estudar e ainda vão me casar.

Voltei e perguntei ao meu pai se caso a D.Zilá, mãe da Neide, aceitasse eu iria morar em Uberlândia, se eu poderia ir? Ele alegou que a situação econômica deles era difícil, pois tinham um armazém que quebrou e tinham dívidas à família da Neide está indo para tentar arrumar a situação deles. O que eu posso fazer é manter suas despesas lá.

Desta maneira, passei a morar em Uberlândia, ainda em 1973 com a família da Neide. Logo arrumamos emprego na outra semana, a Medicina que hoje é o Campus da Biomédica da Universidade Federal de Uberlândia, era uma facilidade para arrumar emprego em Uberlândia, tão diferente dos dias de hoje mas, eu tinha muito medo da área da saúde, trabalhava no atendimento do Pronto Socorro preenchendo fichas, marcando consultas àquelas coisas de hospital.

m dia chegou um homem todo acidentado, todo machucado e com muito sangue, eu desmaiei. Não deu certo mais uma vez. Fiquei decepcionada e pensei. Meu Deus! Será que o meu destino é voltar para a roça de novo.

Minha colega Neide fez o Curso de Enfermagem hoje é chefe e está quase se aposentando. Permaneci com esta família durante um mês, logo em seguida já com outro emprego em uma transportadora de meio período graças ao curso de datilografia feito em Goiânia.

No outro período fui trabalhar na Escola Gato de Botas que funcionava em uma sala da Igreja N.Sra Aparecida que era um local próximo a minha casa. Foi por intermédio da minha vizinha Onilda, proprietária desta escola.

Conversei com os vizinhos sobre trabalho e alguém me disse que ela era dona de uma escola, solicitei-lhe um trabalho e no outro dia comecei a trabalhar como auxiliar de sala de aula junto com ela no pré- escolar.

Eu tomava leituras e corrigia os cadernos, ela passava as instruções para mim longe dos pais par eles não perceberem que eu era novata na área. Contava com o auxílio de uma cartilha. Era assim se hoje iria trabalhar a letra B colocava na caixinha surpresa exemplo da letra B como introdução, desenhava no quadro, escrevia um tanto de palavras, mostrava as gravuras e palavras, lia ia lendo e repetindo mais de uma hora, era memorização e o menino fazia a copia e eu pegava na mão. Tudo era Onilda quem determinava e usava um tal Alfa que eu não sei te falar o que era.

Quando eu cheguei em Uberlândia os meus irmãos ficaram chorando O meu irmão mais velho e minha irmã mais jovem do que eu e eles chorávamos e dizíamos assim: “- meu pai gosta mais de você. Por quê? como? Por que você está indo e nós vamos ficar aqui? O que vai ser de nós? Por que meu pai não me manda junto com você ? Por que só você vai ? Eu combinei com eles e lembro que falei assim: -” olha eu vou, vou conseguir um trabalho e volto para buscar vocês. E, assim aconteceu.

Voltando atrás meu pai pagou adiantado o aluguel de uma casa na Rua Niterói de fundo-uma colônia e eu pedi a um motorista do Armazém Martins, nosso conterrâneo, para entregar uma carta a meus irmãos e nessa carta eu falava para meus irmãos que eu já estava empregada trabalhando na transportadora e já tinha promessa de emprego .

Porque ainda não tinha iniciado o ano letivo pois estávamos no período de Dezembro para Janeiro mas eu tinha promessas a Dona Lindomar que eu tinha conhecido através de uma vizinha que estudava no Ederlindo e disse olha tem uma Escola aqui e a diretora é Dona Lindomar quem sabe lá você arrume um emprego e eu já havia conversado com ela morava na praça do Rosário eu lembro que o Senhor Tito marido da Dona Zila aonde eu tinha morado foi quem me levou lá e ela me prometeu esse emprego e ele perguntou: você já trabalhou de professora ?

E eu falei já eu trabalhei até na zona rural só que ela me perguntou mais detalhe e eu tinha essa referência eu já trabalhei na zona rural e ela me perguntou quais as séries? Todas as séries de 1ª a 4ª eu tenho experiência. A diretora disse ótimo eu vou ver se eu arrumo alguma coisa.

Nesse período os meus irmãos receberam essa carta e o papai pagou três meses de aluguel que era uma colônia eu me lembro que era meia água a gente sempre morou em casa muito grande na fazenda casa boa e nós viemos para essa meia água uma vidinha simples não tinha nem móveis direito.

Mas, nós estávamos felizes já pensando que o nosso futuro ia ser brilhante... quando os meus irmãos vieram eu não sei o mês direito eu já era professora eu dava aula de manhã já tinha dado certo com a Dona Lindomar Cardoso, lembro-me o nome dela, ela foi muito boa comigo muito compreensiva.

Ela era atenciosa e sempre quando eu perguntava se podia fazer algo ela autorizava e a supervisora não. Eu não tinha experiência mas eu dei muito certo com os alunos eu virei uma menina ali no meio dos alunos eu lembro que brincava com eles na hora do recreio, dava aula para 4º série e à tarde eu trabalhava nessa transportadora.

Comecei a dar aulas de manhã como professora em 1974 na Escola Estadual Ederlindo Lannes Bernardes na Avenida Cesário Alvim que foi o meu primeiro trabalho como professora aqui em Uberlândia com uma turma de 4º série.

Nesta escola eu já usava o meu material do curso normal, o Q.V.L , as fichinhas com lixa de parede e colocava as letras maiúsculas, não me lembro da cartilha mas tinha que vencer o livro, o programa, a supervisora cobrava muito e pedia os cadernos dos meninos e conferia com os planos e chamava atenção e só dizia que tinha que ir para frente vencer o programa, ficava preocupada em fazer os meninos aprenderem e por isso sai de lá, estava insatisfeita.

Ninguém trocava materiais, as crianças eram tidas como indisciplinadas mas, eu não tinha problemas com nenhum deles, porque eu fazia teatro como um que marcou, com uma musica clássica, arrumei lencinhos emprestados com todos o vizinhos e arrumei uma coreografia, a gente imitava pássaros e todas crianças gostaram na escola.

Na escola senti que eles - as professoras e principalmente a supervisora, não gostavam do meu trabalho, os meus alunos recitavam no dia das mães e as crianças cantaram música do Agnaldo Timóteo, eu cantava junto com as crianças e dançava. A supervisora morria de raiva dizia que eu era muito moleca pensava que eu só brincava na sala. Na minha igreja certo homem com uma criança no colo. Perguntou-me : A senhora não se lembra de mim, eu respondi que não. E ele disse que foi meu aluno na terceira série e trazia consigo a lembranças da peça dos lencinhos vermelhos. E, eu até chorei de tanta emoção. Mas, não era verdade os meus alunos liam e escreviam e a supervisora só ressaltava que eu brincava.

Quando me apresentei nesta escola perguntaram-me: Será que eu iria dar conta? Nesta época eu tinha uns 19 anos. Toda essa alegria em meu trabalho aprendi com as minhas professoras do magistério e na época eu trabalhava assim e eu insistia e, hoje na escola minhas amigas me chamam em forma de gozação de PODEROSA.

Eu gostava mais de dar aula fui percebendo que eu queria mesmo era dar aula, assim eu me realizava muito quando eu estava na sala de aula. Ali para eu não estava trabalhando e. sim

um laser brincando, pois a realização era tão grande enquanto professora, eu me tornava como um dos alunos.

Já em 1975, aos candidatos voltavam na escola para saber se continuaria ou não o trabalho naquele ano letivo, pois a diretora era quem decidia na escola e ao mesmo tempo percorri outras escolas e dei o nome. E, na Escola Bom Jesus tinha vaga para 4ª série em aberto por três dias, deixei a escola anterior Ederlindo e coloquei a minha irmã Vanda no lugar pois ela precisava de emprego.

A minha irmã a Vanda quando veio morar conosco ela também estava fazendo o segundo ano de magistério lá em Guimarães, e, eu consegui para ela como terminar a escola. E a minha irmã estava ainda fazendo o curso de magistério, e naquela época quem estava cursando o magistério poderia dar aula mesmo sem ter concluído, e como surgiu uma vaga em uma outra escola sem consultar a minha irmã eu falei para Dona Lindomar, a diretora, eu arrumei um outro trabalho na Escola Bom Jesus e a minha irmã está precisando demais de trabalhar porque nós estamos morando aqui eu não quero ficar dependendo do meu pai porque sei que é difícil, quero ter a nossa vida.

Então minha irmã precisa começar a trabalhar, posso pegar essas aulas lá e minha irmã ficar aqui no meu lugar? ela me perguntou: olha ela vai dar conta direitinho? Ela é melhor do que eu! Ela tem experiência? Respondi que sim, mas a experiência que minha irmã tinha era ensinar os irmãos de dar aula em casa ela brincava de dar aula- não ela tem experiência ela também dava aula na zona rural.

Sei que é errado mentir mas, para conseguir o emprego...cheguei em casa e lecionava de manhã e lá no Bom Jesus eu tinha que começar no outro dia, eu tinha prometido para a Dona Nilza, diretora desta nova escola, que estaria lá no outro dia, só que era na parte da tarde ,o que quê eu fiz?

E no outro dia eu tinha que estar lá então ao chegar em casa eu lembro que minha irmã tomava conta da casa ela estava lavando roupa eu fui chegando no corredor e disse-lhe arrumei um emprego para você que começa amanhã.

Fui para a Escola Bom Jesus na 4ª série e sai do emprego da transportadora.

Nesta escola a minha amiga Juraci disse que na Zona Rural a prefeitura pagava bem e ia ter o MOBREAL na Fazenda e fui para a E.M Célio Tannus, no primeiro turno eu trabalhava com a 3ª e 4ª séries juntas na mesma sala, a tarde era 1ª e 2ª e a noite com o Mobral. Isto em 1976

Foi a época que mais ganhei dinheiro, quando recebi sentei na praça da Prefeitura para conferir e contei o dinheiro por diversas vezes para ver se era realmente aquele valor mesmo.

Entusiasmada na zona rural a gente era como uma autoridade ganhava hortaliças todos os dias eram respeitados sempre vinham tomar conselhos pelo fato de eu ser professora e como os pais eram analfabetos eles mesmos diziam que a última palavra era a minha, fiquei morando na localidade voltava para cidade de 15 em 15 dias. No Mobral recebia material todos os dias e quando vínhamos para Uberlândia tínhamos reunião para discutir o que tinha material, a gente passava os problemas e de vez em quando ia duas pessoas coordenadoras para perguntar se estava tudo bem, levava o lanche, olhava os cadernos dos alunos. Marcou-me que a minha letra V podia confundir as crianças esta coordenadora que não me lembro o nome me chamou no cantinho de uma forma muito interessante chamou minha atenção sem magoar achei interessante que fez a letra correta num papel e pediu que eu fizesse uso da forma correta. Durante o ano de 1976, juntei dinheiro suficiente e montei a casa toda e os meus irmãos estavam muitos felizes.

Veio minha prima Celeuda de Patrocínio para Uberlândia com o propósito de estudar e, ela tinha feito também o curso de magistério. Nós não tínhamos dinheiro para pagar cursinho, estudamos juntas, minha casa virou uma biblioteca.

Não sabíamos ainda para quê? Fomos até a UFU-Universidade Federal de Uberlândia e conversamos com o Geraldo que era chefe de alguma coisa que não sei o quê. Ele falou dos diversos cursos oferecidos -Letras e outros, a minha prima disse: Letras, não eu não quero ser professora!.

Em 1976, prestei vestibular para o Curso de Administração de Empresas, fiz o curso de 1977 a 1982, e fui trabalhar no comércio e era extremamente infeliz. Abandonei tudo no último ano do curso.

Voltei em 1983 para a escola e efetivei na E.E. Juvenília no Bairro Luizote I e permaneci até 1988 a 1997 atuei na E. E. Teotônio Vilela como professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e trocava material com todas as minhas colegas de sala e vice- direção noturna.

Em 1997 a 2002 estou na primeira série na E.E. Amador Naves e sofro várias críticas, pois pelas minhas colegas eu não sou boa alfabetizadora, muito menos uma professora, pois pego revistas, conto histórias e alunos escrevem novelas e são os atores mas o conteúdo eu dou, dou aulas em formas de projeto de pesquisa em que os alunos têm que correr atrás e eu junto com eles e eu aprendemos juntos mesmos. Há um certo tempo atrás fomos visitar o reservatório de água da cidade e o conteúdo era água em ciências, matemática – a quantidade e português com redação e aproveitei falei da preservação do meio ambiente. Confesso que aprendi tanto, fiz excursão, piquenique e prova foi também neste passeio. Que foi extremamente cansativo, pois nenhuma professora quis acompanhar-me. Tudo que eu faço eu quero aparecer sou motivo de chacotas, sempre dizem que “bobagem” pois ganho pouco, inclusive chego a gastar uns trocos do meu salário para incrementar as atividades, sempre faço coletas de material junto (retalhos, linhas, botões) aos alunos e trabalho muito. Adoro fazer teatro com meus alunos, faço festas por qualquer motivo e eles próprios são quem determinam e organizam diversas solenidades e já ouvi que não gosto de aulas e fico é “inventando moda” Meu sonho é não parar de dar aulas. Para quem estiver iniciando tem que gostar de crianças pois conheço professor que não gosta de crianças e nem de gente. Só fala da matéria e ponto final.

## ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19 DE OUTUBRO DE 2002

Meu nome é D. D. C. R., nasci em 1961 completei este ano 41 anos e no próximo Fevereiro completarei 42 anos de idade. Bom, a minha trajetória enquanto aluno é; sou de família pobre muito humilde e a minha trajetória enquanto aluna na alfabetização foi na cidade de Araguari-MG.

Entre com 6 anos de idade na escola, embora nasci em Ituitaba, sai de lá com um ano e meio ainda bebê. Tenho uma irmã e, como somos gêmeas univetelinas, então a minha história tem sempre ela no meio, tudo que eu vive ela viveu comigo, é uma história duplicada.

E me recordo bem que eu tinha um sonho grande de ir para a escola era um desejo muito grande. Nós começamos em uma escolinha pequeninha que tinha em Araguari era a escolinha da D. Lázara.

Parecia um sítio e era numa casa com sala e tinha uma mesa comprida e várias crianças sentadas em volta da mesa. E como a gente era muito pobre era o meu avô quem pagava uma coisa mínima, uma contribuição para esta mulher, isto foi antes de entrar na rede pública. Era uma mulher que fazia hoje tipo uma filantropia.

Eu chorava muito para ir à escola eu e a minha irmã. Um dia minha mãe falou que o sonho dela era colocar a gente na escola que a gente queria tanto. Foram uns 6 meses tipo assim de Agosto a Janeiro e, não fui alfabetizada eu lembro que tive contato com a cartilha Os Três Porquinhos com as páginas todas amarelas e o método era o global mas, não fui alfabetizada.

Foi lá que tive o contato com as primeiras letras e junto com o contato das primeiras letras o trabalho da questão religiosa, e lembro bem, e isto me marcou que ela falava que Deus estava sempre ao nosso lado e o anjo da guarda sempre estava atrás de mim.

Então eu morria de medo de alguém ocupar o meu espaço do lado e sentar em cima do anjo da guarda. Olhava sempre para trás para ver se o anjo estava ali isto me marcou muito.

Na rede pública em Araguari o que marcou muito a minha trajetória, como sempre foi o esforço, eu não era aluna brilhante, a minha vida toda desde o início da vida escolar até hoje é de muito esforço.

Tudo que eu pego para fazer faço com muito empenho porque eu vi e cresci ouvindo a minha mãe dizer que a única coisa que podíamos ter na vida era a escola e que a educação era o meio que tínhamos para superar a nossa situação que na época era de marginalizados e excluídos, frente à dificuldade econômica convivíamos.

A gente já ia para escola com fome e não tinha dinheiro para comprar lanche na escola. O lanche da escola era aquele mingau de aveia. Acho que eu tinha o estômago muito sensível, subnutrida e ainda comia e passava mal. Mas, era o que tinha para comer!

Eu fui realmente alfabetizada na só na 1ª série com a D. Lázara que era o nome da professora anterior, o local era bem significativo e atraente, pois saía da minha casa, um ambiente tipo chácara com tantas crianças em volta da mesa. Ela era uma senhora mais velha e, se preocupava muito com a questão religiosa era um tipo catequista.

Eu sempre tive um único caderninho e zelava dele com muito carinho e eu tinha uma professora na 2ª série, não sei o nome dela eu tinha muito raiva dela e só de lembrar é como se estivesse lá novamente que não tinha o mínimo de Didática possível e, ainda privilegiava sempre a mais riquinha da sala.

Aquilo me revoltava muito e pensava comigo que era uma injustiça. Por que a professora tratava tão bem aquela menina que levava todo dia uma maçã para presentear-lá ou uma fruta ou alguma coisa e o resto da sala ela não tratava daquela forma ?

Um dia a professora me colocou de castigo porque essa aluna rica jogou o meu único caderno de onde ela estava sentada que era na primeira carteira, ela só se sentava na primeira carteira e, ele foi desfolhando e, eu havia solicitado-lhe para não jogar. Como esta aluna se sentava na primeira carteira e eu na última, a professora entregava-lhe os cadernos após a correção, tarefa diária. Eu bati nesta aluna e no outro dia fui para o castigo. Aí, depois disso, eu pensei que tudo isso eu iria superar e nunca se repetiria.

Na 4ª série ganhei o concurso da melhor redação na escola e, tenho o diploma até hoje motivo de orgulho foi como se eu tivesse ganhado um prêmio fantástico. Era algo sobre a ave ou asa, uma coisa assim, a professora era alegre enquanto as outras eram sisudas bravas aquelas que só puniam, só davam broncas, essa sorria a gente via os dentes dela.

O nome dela era Lana e todo mundo queria ser aluna dela e a minha outra irmã foi aluna dela e falava tanto dela com tanto gosto que eu sonhava ser aluna dela também e estudei por pouco tempo com ela E aquilo me encheu de orgulho de pensar que na escola toda, eu consegui ganhar aquele concurso, pois, carregava comigo aquela coisa de trauma. Será que eu não sou tão boa ou é porque eu sou pobre e eu não tenho as mesmas condições que o outro que é rico?

A verdade era que nesta escola não tinha rico abastado e sim tinha aquela classe baixa que tinha um pouco de condição, a escola era de periferia. Mas, tenho que reconhecer que a condição da minha família era de extrema pobreza perto de todas as demais da localidade.

Mas, em termos de metodologia não me lembro de nada e nem de alguma influência. A experiência negativa me marcou mais que a positiva que foi com a professora da 2ª série, e depois na 4ª série que tive uma professora bem mais democrática que quando ganhei este concurso e era uma professora na escola que todo mundo queria estudar com ela pela postura dela, valorizava o esforço do aluno e como nós tínhamos privação de quase tudo, o tratamento dela era igual para com todos, sabia elogiar, isto foi o máximo e foi a primeira professora de que me lembro nessa fase que valorizava o aluno, antes disso, as minhas experiências foram negativas.

Como a minha mãe era viúva, os meus irmãos vieram para Uberlândia para trabalhar e, logo depois nós viemos todos para cá. Aqui estudei com uma professora na 4ª série na E.E. Aderlindo uns três meses e terminei a 4ª série no Clarimundo Carneiro em 1971. Acredito eu, em um ano estudei em três escolas. Como nossa casa era alugada a gente vivia mudando para um imóvel mais barato e sempre era a escola mais próxima que freqüentávamos.

Eu e nem minha irmã nunca fomos reprovadas, não éramos com já mencionei brilhantes, mas tirávamos nota azul, na época tinha a preocupação de não tirar vermelho no boletim.

Nessa trajetória de estudar e batalhar a gente escutava muito da minha mãe “olhe, vocês estudem muito porque só a partir daí que vocês vão conseguir melhorar e, eu não tenho dinheiro para deixar herança para vocês e esta é a herança que tenho para deixar.”

Nós vivíamos momentos de muita tribulação, pois, a minha mãe era muito doente com úlcera e emagreci demais, eu tinha muitos traumas em relação à doença da minha mãe. Isto foi estimulando a gente a querer estudar e a batalhar.

Mas, é interessante que nunca tinha pensado em dar aulas acho, que não foi a minha experiência escolar que fez com que eu me tornasse professora foi o desafio imposto pela própria vida.

Um dia eu brincando de escolinha com as minhas amigas estávamos na casa de uma delas e, ela tinha condições financeiras bem melhor que a gente, lá tinha um quadro, coisa que a gente

não tinha condições de ter. E aí, escutei um comentário, pois sempre fui movida por desafios, sabe? e hoje tenho esta clareza antes não, a gente era criança.

E a mãe dessa minha amiga quando chegava visita mostrava a gente brincando, e a mãe fez um comentário assim. Olha que gracinha, as meninas brincando de escolinha, a fulaninha que era minha amiga, era sempre a professora, as outras eram sempre as alunas.

Pensava comigo tipo assim, as demais não tinham competência para serem professoras e quanto à mãe eu pensava dela - A minha filhinha que é sempre a professora ela que é a boa. E na hora disse para mim mesma, gente eu não tinha pensado nisto, porque que realmente a Bete que sempre é a professora?

Por que a gente não pode fazer o papel de professora? Será que a gente não tem competência? Será que é realmente porque ela tem mais dinheiro? E ela vai ser professora? E aquilo me marcou.

Interessante porque retornei a um certo tempo atrás e a encontrei com duas amigas dessa turma e, hoje são meras donas de casa. E no entanto, eu e a minha irmã demos a volta por cima e em termos profissionais estamos a 100Km na frente delas.

E, aí a gente vê que não é a situação financeira que propicia condição melhor para um chegar a um ponto. Eu acho assim, por eu ter sofrido muito na infância com muitas privações eu deletei muitas lembranças minhas, ficaram algumas, eu as procurei selecionar, eu acho que é inconsciente, umas ficaram e outras realmente não me lembro de detalhes. Apenas aquelas que foram mais fortes.

Mas, continuei estudando e, nunca pensava. Ah! vou ser professora. Passou esta idéia neste dia porque aquilo me desafiou. E, sempre tinha aquela coisa da auto-defesa da discriminação por conta da situação sócio-econômica, qualquer coisa que os outros falassem para mim eu ficava com o pé atrás.

Porque a mamãe sempre foi muito humilde e nós ensinou a sermos humildes mas, também nos ensinou a não ser submisso, e nem abaixar a cabeça para a humilhação ela sempre reforçava isto para gente. Aí, quando terminei o 1º grau tínhamos que ir para o 2º grau.

E não sabia o que fazer e a minha irmã disse que uma amiga lhe falara que no Museu tem magistério que é para dar aula. e me deu um frio na barriga e pensei “dar aula”, “ser professora”. Aquilo me encheu de emoção mas, eu dou conta.

Aí as colegas só me chamavam de Caxias, porque eu queria pegar tudo, era daquela aluna que se sentava na primeira carteira, prestava atenção em tudo, anotava tudo e perguntava tudo e fiz o curso de magistério de noite e trabalhando o dia como balconista nas Lojas Casa das Linhas e nas Lojas MIG, saía do serviço direto para a escola sem jantar e tomar banho, cheguei a dormir na carteira dentro de sala de aula tamanho era o cansaço e a fome, não tinha dinheiro para comprar o lanche e ainda voltava a pé para casa.

Chegava em casa por volta de meia noite para tomar banho e, até jantar até dormir para no outro dia levantar cedo. Mas nunca reclamei ou falei porque estou fazendo esse trem? Isso era para mim era motivo de orgulho e sempre me orgulhei de estudar.

O que mais me encantava era à parte da psicologia infantil e do desenvolvimento e que a gente estudava as fases do desenvolvimento da criança, aquilo era fantástico. Como a criança reage e a parte prática que onde confeccionava material pedagógico e, achava aquilo tão legal para aplicar.

Nesta época eu não pude fazer estágio e arrumei alguém para assinar a minha pasta de estágio, mas eu sonhava em dar aula, imaginava como seria dentro da sala de aula? Portanto, a loja não me liberou para fazer o estágio e para não perder o emprego e nem o curso fiz isso. Este é o meu lado errado na minha trajetória que por algum tempo escondi.



Na época já tinha o Piaget de forma superficial com a prof. Fátima muito alegre e divertida e, isso me entusiasmou muito juntamente com a prof. Lázara de Didática que motivava e contagiava. E, não gostava das metodologias de ciências e matemática aquilo era muito bobo. Estudar aquilo em nível de Ensino Fundamental para nós no 2º grau achava perda de tempo.

Gostava de conteúdos que nos desafiavam. Comecei a dar aula totalmente crua só com os conhecimentos adquiridos no Curso de Magistério, eu achava que ia chegar lá fora, ia usar tudo em minhas aulas que seria tudo um sucesso e, quando cheguei na sala de aula à situação era totalmente doída e diferente.

Primeiro, não tinha manejo de sala fui trabalhar com crianças de periferia com crianças extremamente carentes e, não conhecia nada de metodologias e só os nomes mas, sabia a essência o princípio básico de funcionamento.

Em 1979 terminei o magistério sem experiência em sala de aula e prestei o vestibular em 79 e não passei para o Curso de Pedagogia na UFU-Universidade Federal de Uberlândia.

E quando eu fiz magistério eu vi que aquilo realmente era o meu canal, como diz hoje a moçada. Que era por aí, achei que era o caminho certo, porque eu apaixonei pelo curso, fiquei encantada com a possibilidade de dar aula. E com tudo que aprendi e achava aquilo maravilhoso. E quando a gente gosta de uma coisa tudo que a gente faz a gente aproveita e saboreia melhor

Em janeiro de 1980 passei no vestibular, e foi uma guinada de 360 graus na minha vida porque passei no vestibular, casei-me e sai do serviço de balconista e passei a ser professora.

Então em 1980 mudei de casa, profissão, estado civil e mudei tudo. Foi através do contato com o pessoal do magistério que comecei a dar aula. Sempre se falava de vagas e falaram para eu procurar escola de periferia que é onde o pessoal que tem experiência não gosta de atuar.

Não me lembro mais quem me informou que lá no Caiapó tinha uma escolinha estadual, hoje bem situada mas, que na época era tipo zona rural e a escola funcionava na antiga sede da fazenda. E, tanto é que a minha sala de aula para se chegar até ela tinha que passar por outra sala muito grande separado por biombo, um lado era uma sala e de outro lado era local de colocar animais, as condições de trabalho eram péssimas.

Mas, o meu entusiasmo superava qualquer atropelo comecei com tanta garra com tanta vontade de acertar e como era contratado um ano depois fiz concurso e fui efetivada. Hoje esta escola chama-se E.E.Jerônimo Arantes do Nascimento, antes era Escola Caiapó.

Quando trabalhei lá era o início do Projeto Alfa e foi uma peleja e tivemos que fazer um curso para trabalhar com o método fônico e era trabalhar com os sons das letras, ao invés de ensinar as famílias silábicas como antes, nós trabalhávamos com os sons, a letra B na frente tinha uma barrinha dizendo como você deveria pronunciar e, eu nunca visto nem falar desse método fônico, distinguia-se quais eram os sons labiais que falava no fundo da garganta e o som entre dentes por exemplo o T, mostrava a posição da língua para fazer o som.

A proposta era você ensinar não o nome da letra e sim o som da letra. E falar b-be e assim por diante ensinava a palavra casa \_Kaza etc, parecíamos um bando de doídos fazendo as coisas de modo artificial.

Era a proposta a nível estadual com um curso de uma semana lá no Colégio Inconfidência oferecida pela Delegacia de Ensino depois, disso mandou a turma para a sala de aula e salve-se quem puder e foi um arraso total.

Não vingou a proposta funcionou apenas um ano e meio quase isto, no outro ano depois, estava sendo arquivado. Tenho comigo e eu faço até hoje que quando eu tenho alguma dificuldade eu corro atrás de quem pode me ajudar e como eu tinha entrado na Universidade e estava em contato com os professores da educação, andava atrás deles o tempo inteiro pedindo socorro e trocando idéias com os colegas.

E me parecia que a proposta era aquilo de meio gabinete de cima para baixo, elaboraram uma proposta em cima de alguns estudos e acharam que era válido. A proposta tinha como princípio o remanejamento constante de alunos e, comprometeu muito o lado afetivo da criança e só foi quase dois anos o tempo de duração.

Eu já atuava na E.E Juscelino Kubitschek no Bairro Aclimação depois, fui para o E. E. João Resende que é antigo Colibri atrás da Coca - Cola e ainda vigorava o remanejamento. Nessa época os professores mais antigos tinham direito a escola que eles quisessem e os novatos sempre eram transferidos par localidades distantes e de difícil acesso e com clientela mais difícil.

A criança ao chegar em determinado ponto no final do ano, terminou na terceira etapa, tinha etapa um, dois, três e quatro era o encerramento da primeira série. E, isto era tudo muito bem determinado, exemplo na primeira etapa tinha que conhecer até aqui pela cartilha e pela organização própria do projeto a etapa dois tinha que conhecer X e, assim, por diante.

Se a criança não entrou na dificuldade que a gente chamava por exemplo de encontro consonantais e parou na terceira etapa, no ano seguinte ela não ia voltar no sistema seriado e ver tudo de novo ela ia a partir da terceira etapa e isto fez com gerasse salas intermediárias turmas de terceira etapa que não terminavam e começava o ano dando prosseguimento a terceira.

Quando chegava por volta do mês de maio concluía o restante até o mês de setembro, vamos assim dizer e chegava no meio do ano seguinte a criança não tinha concluído novamente e ia para a turma intermediária novamente.

Virou uma confusão doída. A minha memória visual é uma das melhores que tenho pois, consigo lembrar da estrutura da apostila fornecida para o professor e há pouco tempo atrás joguei fora o material.

Hoje a gente vê uma proposta de organização em círculo e tudo que pressupõe isto, mas não com este rigor que você vai até aqui e tal daqui você vai pra frente mas algo mais organizado, uma coisa que eu lembro positiva já no C.B.A durante sua implementação era de estar considerando a conhecimento da criança de não retornar a estaca zero como acontecia antigamente quando eu estudava.

Embora no C.B.A trabalhava-se com extremamente com método silábico porque pressupunha uma ordem de aprendizagem através das sílabas e sua aquisição com o uso de cartilhas. Não me lembro se era Cartilha Pipoca. Mas, lembro-me que quando eu estava no último ano de supervisão em 1988 juntamente com a sala de aula como dobra de turno.

Fiz um curso de extensão oferecido aqui na Universidade e mencionou sobre o Construtivismo com a prof. Eleonora do Curso de Psicologia, o referencial dela era o Freinet, e ela chegou a Piaget, Emilia Ferreiro e na época Emilia e Ana Teberoski não tinham rompido, mas já inovavam.

A questão de o aprendizado ser um processo contínuo que inicia no nascimento da criança que vai sendo construído no cotidiano paulatinamente em o professor tem um papel fundamental de conduzir o conhecimento para o aluno estar construir era algo totalmente novo para mim, ela demonstrou essa questão e, isto foi muito interessante.

Em 1988, fiz o concurso para trabalhar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA. Nesse período de 1984 a 1987 em que trabalhei com alfabetização no C.B.A com a 1ª, 2ª 3ª séries e supervisora.

A minha atuação sempre foi dentro do método silábico porque até então eu não conhecia outra proposta. A partir do momento que me apresentaram outra possibilidade até enquanto formação acadêmica foi no Curso de Pedagogia. Sempre fui uma defensora do Curso de Pedagogia e, na época as minhas colegas diziam que estavam muito decepcionadas com o curso, aquilo não estava com nada.

Eu defendia o curso, mas hoje fazendo uma crítica mais fundamentada o curso não fornece subsídios para a prática e o que mais ajudava era a troca de experiências entre as próprias colegas, correr atrás de professores como da Beatriz e da Stella Carrijo, pois, elas eram referências para toda a cidade.

Além, de todo o acervo particular delas que na época nem todos tinham acesso, a Beatriz, pensa que tinha uma vivência muito rica, ela tinha disponibilidade e permitia acesso, eu tinha confiança de perguntar a ela; o meu aluno é assim e tal. O que devo fazer? Mas o curso não fornecia subsídios para nada na época, um curso fragmentado que não possibilitava ao aluno se situar enquanto aluno, é verdade!

E, hoje eu tenho uma visão diferente, antes eu dizia tudo o que você aprende não precisa para a prática, é ao contrário, é a fundamentação teórica quando bem feita que serve subsidiar a sua prática.

Exemplos os conhecimentos dentro da psicologia mesmo que não sejam metodológicos e nem práticos, mas é necessário aprender como uma criança aprende e como ela elabora o conhecimento, tudo isso é importante.

Isso me ajudou na minha prática conhecer a organização escolar, a estrutura e funcionamento do ensino e, como é o processo de toda a política pública. Muita coisa precisa ser revista no Curso de Pedagogia principalmente na área básica ser mais redimensionada para as necessidades emergenciais. Embora, tenha a crítica, não tenho a solução.

Discutia-se muito as situações práticas com estas duas professoras no Curso de Pedagogia elas eram muito boas, pois a vantagem da Stella que ela realmente tinha muita experiências no antigo 1º grau, Ensino Fundamental e, sabia responder com bases em experiências sugeria dizia; faz assim e não faz assim com base no cotidiano escolar experimentada.

A Stella era uma professora assim que pegava a gente com início de magistério e promovia um trabalho com as contribuições das alunas de início de carreira e com sua prática e experiência pessoal e levava isso para discussão.

Já a professora Beatriz era mais de indicar literatura como preocupação básica, tanto é, que ao fazer o concurso da ESEBA, a bibliografia era extensa e a primeira pessoa que pensei foi nela. Ela tem uma biblioteca tipo um quarto, fantástica na casa dela. Eu e as minhas colegas fazíamos constantes trocas tipo, enriquecer uma atividade diferente é levar nossas angústias e ansiedades. Olha - eu tenho um aluno que ele entra debaixo da carteira chora e encolhe quando vou pegá-lo ele reage como um animalzinho o que eu faço? O que você faria em uma situação desta? Então, a troca de informações foi trazendo novidades, estudos e inovações.

Na época do Dia das Mães todo mundo levava atividades diversas uma trocava com a outra, tinha muito disso a questão das datas comemorativas a serem exploradas bem mais que hoje.

Então a gente trocava muito com as colegas que trabalhavam com as séries parecidas, levava provas, atividades para serem corrigidas durante a aula e como a gente trabalhava de manhã ou trabalhava o dia todo e não sobrava tempo, uma olhava da outra avaliava e até corrigia. Essa troca foi muita positiva e aprendi conteúdos e vários exercícios.

A Nina, colega de faculdade durante todo o curso em que compartilhávamos nossas experiências. Ela trabalhava no SESC uma escola conceituada e particular, eu trabalhava em uma escola de periferia.

Nina tinha muito material com mais riqueza e tal, a gente trocava muito, apesar das realidades serem diferentes mas, eu aproveitava muitas as atividades interessantes que ela dava e adaptava a minha realidade escolar, as crianças ficavam encantadas com a diversidade de material..

Já na ESEBA não tinha uma colega de trabalho que eu tinha confiança como a Nina. Em 1988 fiquei na regência com uma 2ª série de crianças com muitas dificuldades e nesta escola o pessoal era muito fechado. Então, era assim eu trabalhava sozinha em uma sala onde reuniram as crianças com muitas dificuldades e as outras turmas estavam lá frente e eu tinha que trabalhar o conteúdo básico de 1ª série. Então não tinha como eu trocar as experiências e trabalhei sozinha.

Depois, da mudança na organização passamos para turmas heterogêneas aí passo a trocar experiências, eu trocava muito práticas cotidianas, dúvidas com a Maria do Rosário Deganini a gente discutia muito. Como a estrutura da ESEBA é diferente das demais escolas com 40 horas de trabalho no interior da escola, nós planejávamos durante as reuniões de manhã e a tarde estávamos em sala de aula, a troca era inevitável, era intensa.

Já no Estado isso já não acontecia, pois não tinha um momento e nem tempo para essa atividade. Nós também não conhecíamos nada de novo isto não era preocupação da equipe e nem havia tempo ou até mesmo estrutura disponível para tal atividade, eu só tomei conhecimento algo diferente depois que saí da graduação, através dos cursos que freqüentemente eu fazia na Universidade.

Falavam-se assim, olha esta tendo um curso na Universidade, esta oferecendo um curso de extensão, alfabetização eu corria atrás, eu tinha comigo a certeza de que o especialista que assessora qualquer nível de ensino ele tem que estar à frente de seus professores e eu alfabetizadora também.

Como eu era supervisora e professora eu tinha que conhecer um pouco mais, ser inovador para estar contribuindo. Eu lia muito fiz um curso de especialização quando ainda atuava no Estado e foi o primeiro Curso de Especialização em Didática que eu dizia no meu memorial de mestrado que eu não gostava de citá-lo, pois eu sempre fui uma pessoa muito séria para estudar e este curso vago eu fiz para conseguir acesso na carreira na cidade de Franca- SP sem frequentar praticamente curso .

O Estado implantou um plano de carreira no qual o professor tinha acesso com curso de especialização e tinha um prazo determinado, se eu fizesse na Universidade não daria tempo para entrar com o diploma. Fiz um curso vago que eu não aprendi nada e estudei para fazer a monografia e no curso não aprendi nada, nada.

A única coisa boa que teve foi à monografia e o meu tema foi evasão e repetência, pois eu já tinha iniciado um estudo quando eu ainda estava no Curso de Pedagogia. Fiz um trabalho para uma disciplina que eu li muito sobre a questão do fracasso escolar, aproveitei e fiz a monografia.

Nesta época fiquei sabendo de um ônibus que ia para Franca-SP, inclusive era com o pessoal da ESEBA. Eu tinha uma péssima impressão da ESEBA. Eu achava que lá era um lugar da elite, das apadrinhadas, metidas. E pensava quem dera, eu não conheço ninguém de influência, eu nunca vou entrar num lugar deste, até mesmo pelo diferencial muito grande de salário.

E tanto é que só entrei lá por concurso público, pois se precisasse conhecer qualquer pessoa influente eu não entraria nunca.

Por ocasião das inscrições do concurso da ESEBA eu estava em um clube no final de semana, uma amiga minha disse-me: \_ Agora que a vejo lembrei-me que vai ter concurso público na ESEBA, por que você não faz?

Eu disse: O que é isso? Eu não tenho condições de passar neste concurso, não conheço ninguém. Ela replicou: \_ Agora mudou, vai ter uma pessoa da USP e vai ter uma banca que não conhece ninguém. É concurso com um professor do Curso da Pedagogia, da ESEBA e um professor da USP tem banca é concurso mesmo sério, este é para quem sabe. Vai, Denise. O último dia de inscrição é segunda- feira, amanhã.

Antes o critério tinha como base a indicação, quem conhecia o reitor e a mulher do reitor. Nesta oportunidade e decidi arriscar, quando estava na fila da inscrição na minha frente tinham duas pessoas e, ao chegar à vez de uma delas para a inscrição a menina da recepção. Disse: Olá, Fulana, você é a irmã da Ciclana? Você já passou, aquilo me revoltou tanto. E, quando peguei a lista de livros tinham uns quinze livros de cada metodologia e o prazo era curto apenas um mês.

Saí de lá nem fui para casa, bati na porta de todas as minhas ex-professoras do Curso de Pedagogia. Fui na casa da Beatriz Vilela e perguntei você tem desta bibliografia? Ela desceu uma pilha de livros. Sucessivamente procurei um a um, eu não tinha vergonha, pois, não tinha dinheiro para comprar livro, via quem me emprestava, arrumei todos os livros emprestados.

Cheguei em casa e falei vou prestar o concurso da ESEBA e melhorar muito o meu salário mas, terei que estudar para passar vocês me ajudam? E a família inteira se envolveu e o meu marido disse pode deixar que a gente te ajuda e os meninos eram todos pequenos. Eu estudava todo o final de semana estudava 12 horas por dia.

Levantava de manhã pegava firme e chegava a dar vertigem. Fiz os resumos em caderninhos e o que eu dominava estudava menos, reservei mais tempo para os outros conteúdos. Estudei para caramba e, foi um processo muito bonito na minha vida.

Porque foram três dias de prova e nessa época eu também era supervisora na E. E. João Resende e o dia que cheguei e falei para minha diretora que eu tinha feito a minha inscrição ela disse-me. “\_ Nossa, perdi a minha supervisora! Você vai passar, Denise” e disse-me palavras de confiança, eu pensava como o pessoal acredita tanto em mim.

Aconteceu à prova escrita e Deus achou que eu realmente merecia porque na hora de selecionar o tema por sorteio ninguém queria pegar e, fui toda trêmula, o tema veio de bandeja era algo que eu conhecia bem.

A questão era mais ou menos assim- Alfabetização é um fim em si mesmo ou um processo em construção? Eu estava com Freinet quentinho na minha cabeça estava com uma porção de teoria com relação à construção do conhecimento e fiz uma big de uma prova escrita.

E passei na primeira prova e a segunda era prova Didática tinha que dar aula montei uma aula com recurso didático e tal passei na segunda, e cada etapa ia diminuindo as candidatas. É uma coisa horrível dar aula para banca e, é como dar aulas para parede, pois, a banca não participa você tem que falar com o aluno inexistente e imaginar que ele te responda. Sou contrária à existência de banca para concurso é muito humilhante para o candidato àquela situação.

Tipo assim perguntar o que vocês estão entendendo? Imaginar que eles estão entendendo. Ah! coisa assim bem artificial.

E a terceira etapa foi uma entrevista e a professora que veio da USP perguntou-me : \_Estou vendo aqui no curriculum que você é supervisora e você sabe que o concurso aqui é para professora de primeira série? Respondi: \_ Lógico, se eu fiz a inscrição para o concurso eu sei para que é. E no meu curriculum esta colocado que sou professora também. E o fato de eu ser supervisora não deixei de ser professora também, ela ficou tão sem graça

Passei e foram classificadas duas pessoas eu com o primeiro lugar e a segunda candidata. A minha trajetória na rede estadual foi fundamental. Eu construí muita coisa E deixei muita coisa espalhada e deixei muita coisa boa. De 1980 a 1987 na rede do Estado, a cada etapa que eu passava, chegava na escola e tinha cartazes na escola inteira dizendo do meu sucesso, parabéns! nós acreditamos em você! Sabe? Aquele estímulo.

Eu devo muitas aquelas pessoas que acreditaram em mim. Eu acho assim que isto é uma coisa muita valiosa que a gente tem na vida, pessoas. que nos rodeiam, graças a Deus eu sou uma

pessoa iluminada. E, algo que eu digo para todo mundo, eu sou apaixonada pelo que faço, amo a minha profissão, hoje não consigo me imaginar em outra função.

Portanto, com todos os sacrifícios passados em minha vida, tive inteiramente novas oportunidades. Eu amava aquela faculdade, aquelas escolas como local de trabalho, adorava fazer os trabalhos, tudo que eu lia queria comentar com os outros.

E às vezes eu dava verdadeiras aulas para o meu marido e ele escutava sobre o Piaget e, escutava as fases de desenvolvimento das crianças. Tanto que eu era apaixonada. O quanto que eu gosto e me realizo em todos os sentidos e penso que cheguei a um nível de escolaridade e que o título de mestre que tenho hoje é muito pouco perante o reconhecimento do meu trabalho que tenho nas escolas.

Quando lhe digo que foi mais os desafios da vida e, não só as experiências escolares que fizeram eu dar aulas. Eu sempre busquei superar os desafios, penso que estas experiências escolares podem ter interferido sim, como a questão do concurso foi algo que levantou a minha auto-estima, mas eu não sei pontuar até que ponto tem um divisor de águas.

Deixa eu de dar um exemplo quando eu trabalhava na rede estadual eu ganhava um salário mínimo e quando fui para a ESEBA passei a ganhar oito vezes mais, teve um período que foi dez vezes mais.

Quando entrei começou o achatamento salarial mas, para mim estava ótimo um salto muito grande na minha vida. A estrutura da ESEBA é completamente diferente somos D.E - Dedicção Exclusiva com 40 horas semanais. Na sala de aula atuo apenas um turno e o outro turno você estuda e prepara aula.

Minha irmã é orientadora educacional no Estado e atua até hoje com orientação a alfabetizadoras e, minha irmã entrou 6 meses antes de mim no Curso de Pedagogia na universidade. E, isto era motivo de confusão e sempre ela ia antes depois eu vinha, ela fazia disciplina com o professor e no semestre seguinte lá ia eu fazer a disciplina e alguns diziam você já fez o que esta fazendo aqui e sempre era história eu não sou a Adelizia eu tenho uma irmã gêmea.

Isto era motivo de fazer farra e sempre na nossa vida do ensino superior era seis meses de diferença. Pois no curso normal nós ficamos juntas na mesma sala nunca nos separamos até concluir o 3º ano do magistério.

Hoje a gente lida com isso na escola, ontem conversando com a psicóloga na escola ela sugeriu que duas alunas gêmeas fossem separadas e, questioneei a mudança. A resposta dela foi que uma anula a outra atrapalha e seria melhor separá-la no ano que vem.

Eu aleguei que a minha experiência não era essa, não até pelo contrário uma ajuda à outra e percebe o que a outra precisa. São situações diferentes mas, para nós creio que foi muito bom. Ambas decidiram ir para a área da educação até mesmos para ajudar aqueles que são de mesma origem como a nossa. Apesar dela optar por orientação educacional e eu pela supervisão eu entrei primeira na rede estadual.

Comecei a trabalhar primeiro como docente e no concurso público de 1982 quando já efetivei ela entrou na rede na carreira de magistério.

Os interesses de ambas sempre foram os mesmos e parecidos na questão da sintonia com as classes populares e, o trabalho com escolas de periferias que foi onde começamos a trajetória, temos muitos pontos em comum. Somos 7 irmãos e as únicas que concluíram o ensino superior foram nós, as caçulas.

Até entendo que como somos de família muito humilde e não tínhamos pai, os meus irmãos tiveram que trabalhar muito mais cedo que nós até para o nosso próprio sustento e de toda

a família. Isto os impediu de prosseguir os estudos, já eu a minha irmã viemos em uma outra fase que já trabalhávamos exclusivamente para nosso próprio sustento, era diferente.

Nós trabalhávamos dia todo e estudávamos a noite mas, para meus irmãos era muito mais difícil. E o nosso estudo para minha mãe era motivo de grande orgulho.

Ela não viu eu concluir o curso de mestrado eu sei que isto para ela seria a glória. Isto foi uma coisa que ela valorizou muito a questão da formação e educação era justamente por ser analfabeta e, se envergonhava dessa condição e passou por diversas humilhações.

Inclusive teve uma época que ela se esforçou muito para aprender a gente mesmo ensinava-lhe. Dizia sempre que a chance que ela nunca teve na vida ela perdeu por não saber ler e escrever. Ela não queria nunca que seus filhos passassem o que ela passou e, aí veio o empenho dela, na minha família não tem nenhum analfabeto todos os meus irmãos tem o Ensino Fundamental completo e a minha outra irmã tem Ensino Médio completo.

O meu sonho enquanto alfabetizador é de criar uma metodologia que desse conta das crianças com dificuldades de aprendizagem, pois esta é a lacuna para alfabetizar, eu corava quando uma criança não conseguia aprender a ler, sempre busquei e queria Ter uma estratégia, um caminho para ajudá-los. Já tive alunos que só copiava os textos maravilhosamente e sofreu muito com eles.

**ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 12 DE DEZEMBRO DE 2002.**

Meu nome é I. D. S. P., nasci em Lagoa Formosa numa cidade do Estado de Minas Gerais bem no interior, ainda muita pequena mudei para Uberlândia, onde morei com minha mãe e os meus irmãos.

Quando criança eu e os meus irmãos eram muitos discriminados por outras crianças pelo fato de sermos filhos de uma mãe solteira que nunca se casara e com tantos filhos. Mas eu não via por este lado eu amava muito minha mãe ela sempre cuidava de nós com muito amor e carinho, mesmo diante das grandes dificuldades.

Quando fui estudar já aqui em Uberlândia, a gente passava por várias restrições e a minha única camisa branca da escola era cheia de buracos, então passei a usar uma blusa de frio de lã que minha mãe tinha ganhado e todos os dias eu ia para escola com esta blusa de frio, podia estar quente como fosse mas, eu não a tirava por nada.

Sendo assim, eu ficava sempre no cantinho isolado para não suar perto das outras pessoas mas, conseguia acompanhar tudo na escola e ao chegar em casa a minha mãe não permitia que eu e os meus irmãos freqüentássemos as casas dos vizinhos de forma alguma para não sermos exposto aos falatórios inevitáveis. Neste ponto minha mãe era rigorosa conosco.

Sendo assim, umas de nossas brincadeiras preferidas por sermos muitos filhos era brincar de casinha ou escolinha. Eu gostava mais de escolinha Eu era sempre a professora. Desde criança eu tinha um sonho de trabalhar e ser professora eu achava muito bonita aquela autoridade que as professoras tinham de serem obedecidas e o respeito que a sua presença impunha, queria ser uma delas com aquele rigor e fazia questão de ser brava. Eu tive uma professora que não me lembro o nome dela era extremamente autoritária e eu ficava olhando e pensava comigo mesma - um dia eu seria daquele jeito.

Como nós não saíamos eu adorava brincar de se professora com os meus irmãos mais novos e repetia o comportamento de autoritária mandava os meus irmãos calarem a boca e colocava-os de castigo.

Comecei a trabalhar muito cedo e, ajudar no sustento da casa mas, nunca parei de estudar fiz o 1º grau e o curso de magistério sem saber o que era. Vi algumas amigas fazendo esta escolha e fui atrás, adorei o curso mas trabalhava no comércio. Depois, fiz o curso de pedagogia por fazer, eu não tinha propósito de largar o meu serviço de vendedora.

Posteriormente, fiz Curso de Especialização em Didática, e Orientação Escolar em Franca-SP mais ou menos em 1988 aquele cursos vagos, só que eu realmente estudava e li todos os textos eu mesma fiz os trabalhos enquanto que o pessoal pagava para fazer os trabalhos dentro da própria faculdade

Passei no concurso da prefeitura para ser professora da Educação Infantil mas, estava grávida e assumi as aulas na prefeitura. Nos primeiros dias, eles alegaram de que souberam o fato da minha gravidez. A verdade é que eles já sabiam desde o início, na minha ficha de inscrição tinha uma observação pois, não foi algo escondido. Informaram-me que eu tinha que sair pois estava grávida.

E, aí, não aceitei absolutamente questioneei, falei que não iria sair pois tinha passado no concurso. Ninguém tinha dado nada de presente tinha sido uma conquista e que eu achava que eu tinha o direito, já que o meu ingresso tinha sido por concurso.

Sei que foi muito difícil este período para mim porque eu grávida e a prefeitura me pressionando mandou uma outra professora para ficar na sala e, dar aula no meu lugar eu não aceitei. Ela chegou não aceitei que ela desse aula disse-lhe que ela poderia até ficar lá mas, assistindo a minha aula. Mas, quem daria aula seria eu. Assim, foi e todo dia eles me submetendo a uma pressão maior para ver se eu realmente desistia e inclusive outras mulheres que também estavam grávidas havia perdido a vaga.



As professoras foram embora passivamente não questionaram os direitos e nem nada. Um dia eu lembro que chegou lá na escola onde eu trabalhava uma menina que atuava como supervisora que era parente do prefeito na ocasião.

Ela chegou na escola estava eu e a outra professora que ficava me pressionando para eu sair dentro da sala de aula. A supervisora perguntou-me porque tinha uma outra professora também em sala de aula e, eu falei muito mal do prefeito para ela, eu não sabia que ela era parente do prefeito mas, se soubesse também teria falado do mesmo jeito, pois o jeito que eu estava muita nervosa, indignada e injuriada, eu falaria do mesmo jeito.

Aí, disse-lhe que achava muito estranho um prefeito obstetra e ginecologista acostumado a lidar com as mulheres tivesse um comportamento daquele, de não aceitar mulheres grávidas trabalhando na prefeitura, e eu não iria aceitar aquela situação e não sairia da prefeitura.

Nesse tempo ela disse-me : "O prefeito sabe dessa situação? Respondi: \_ Se ele sabe eu não sei, nunca contei, mas ele deve saber ele é o prefeito.

Ela orientou-me da seguinte maneira, com certeza ele não sabe disso é melhor você escrever uma carta ao prefeito contando seu caso porque ele mesmo é quem lê as cartas. Peça a secretária para entregar na mão dele.

Pensei será que funciona que vale a pena? Escrevi a carta e devia ter guardado- Acho que foi a melhor produção escrita que eu já fiz na minha vida foi àquela carta porque estava assim tão cheia de sentimentos, sabe? De afetividade ao mesmo tempo, que acho que merecia ter guardado.

Sei que na carta eu me arrependia de votar nele, mas, não entendia a cabeça de um prefeito obstetra agindo daquela forma. Discriminando mulheres e ainda mais as concursadas com era o meu caso.

Que tinha adquirido o direito por mérito e não por apadrinhamento de político nenhum. Então levei a carta e pedi a secretária para entregar na mão dele. Não passou dois dias o telefone do buteco na esquina perto da escola onde eu trabalhava tocou, pois, a escola não tinha telefone.

O prefeito ligou e me chamou fui lá atendi e assustei porque não é comum um prefeito ligar num buteco para falar com uma professora e foi muito engraçado.

Perguntei quem esta falando e ele disse-me é o Fulano, o prefeito. Íris você coloca na carta um problema, qual é o seu problema? E comecei a falar e ele nem deixou eu terminar. E disse: "Não tem mais problema. Você pega a sua documentação passa no departamento de recursos humanos e resolve o seu problema lá e manda te registrar, e acabou."

No outro dia a menina que todo dia ficava tentando me convencer a deixar a sala já não estava mais, e aí fiquei tranqüila na sala. Em virtude disso, mudou a lei da prefeitura, as professoras que tinham sido demitidas foram chamadas de volta.

A partir daí, a prefeitura parou com esta lei de proibirem m mulheres grávidas de entrarem no serviço público, interessante, a maioria das pessoas nem sabe mas, eu tive participação nisso, uma participação grande eu penso até que isso tinha que mudar mesmo.

Porque eu não credito que isso iria perdurar por muito tempo mas, foi a gota de água que faltava foi o meu caso, não aceitei isso de jeito nenhum, recorri procurei advogado que até riu e disse: "você esta grávida de seis meses e tem o direito até de afastar e eles não vão fazer nada com você."

Na verdade eu só me instrui pois o próprio prefeito resolveu a situação e o prefeito não sabia de fato o que acontecia nos bastidores.

Isso foi em 1984, quando meu filho nasceu, e quando terminei o curso de pedagogia no início e, aí comecei a ser professora de Educação Infantil como nunca deixei de ser até o presente momento.

No momento em que trabalhava na ESEBA eu já sabia de outras teorias, outras metodologias eu já tinha melhorado muito meu modo de trabalhar eu já abandonei aquela forma autoritária de tratar os alunos eu vi que uma relação amistosa e de confiança era muito melhor e dava mais resultados aproximava mais as pessoas e trabalhava a favor da promoção humana que foi uma coisa que sempre persegui depois daquilo. Pois, eu não queria ser uma pessoa daquele jeito. Porque quando eu era má professora daquele início de carreira que te falei severa com alunos e com o modelo que sempre idealizei aquilo me incomodava e isso me contrariava, eu não gostava de ser daquele jeito, você acha que eu gostava de sair da escola brigada com alunos e os meninos todos nervosos e eu também? Só que eu não sabia fazer algo diferente.

A minha formatura e a minha prática também me ajudaram a refletir muito e melhorei. Na prefeitura nunca usei cartilha tínhamos uns encontros para reciclagem em que se discutia os problemas e não utilizava a cartilha. E, era mais Piaget, e, em 1986 prestei um concurso na Escola de Educação Básica - ESEBA que era a escola mais almejada por todos na área de educação e pelo salário que ganhava principalmente.

E, de fato participei da primeira turma que entrou por concurso. E foi minha irmã que já trabalhava na Universidade, ficou sabendo do concurso e avisou-me.

Na época eu não queria fazer pois era o jogo de carta marcada eu já sabia até quem iria passar, olhei a lista das inscritas e conhecia muitas que eram apadrinhadas de certa forma dos professores da Universidade. Então, tive receio de que só aquelas pessoas iriam entrar.

Eu desconfiava da legitimidade do concurso e da honestidade dele porque era o primeiro que estava acontecendo. Eu não acreditava muito nele, como eu não tinha trânsito com aqueles professores, amizade e nada. Eu pensava que eu não tinha nenhuma chance.

Só errei porque eu passei e aquelas que eu achava que não passavam não passaram mesmo. Eu fui à única surpresa. E na época passei em primeiro lugar, penso que talvez o fato de ter saído tão bem tenha de certa forma impedido coisas mais tendenciosas na aprovação das pessoas conhecidas.

Então entrei em 1986 na Universidade Federal de Uberlândia para ser professora na Escola Básica. Naquela época, a diretora me apresentou na reitoria e disse-me que eu acabava de ganhar um prêmio muito importante, eu não tinha consciência do que significava passar ali em primeiro lugar.

Eu pensava meu Deus o que será que tem de tão bom aqui para ela falar desse jeito. Eu não estava entendendo muito o excesso de elogios. Vou dar aula do mesmo jeito, a diferença que percebi era mesmo muito interessante era o dinheiro e até na aquela época eu esperava ganhar o dobro do meu salário e ainda ganhei mais três vezes. Foi muito dinheiro, um dinheirão.

Significava uma mudança na minha vida pessoal iria ter dinheiro para fazer coisas que eu nunca tinha tido tais como comprar carro e fazer casa. Nessa época eu já trabalhava no Estado e na prefeitura. Logo veio aquele dinheiro uma possibilidade de melhorar a minha vida e trabalhando em um só lugar com 8 oito horas por dia com dedicação exclusiva.

Lembro-me que ao chegar na ESEBA, tudo era diferente do que eu conhecia como escola, primeiro por ser uma escola muito grande cheia de professores acho que eram uns oitentas.

Eu estava habituada a trabalhar com uma escola com cinco professores e pequenininha quase sem infra-estrutura. Então, passei e fiquei feliz demais mas era um concurso por tempo determinado. Mesmo assim, ainda compensava porque o que eu ganharia em um ano era suficiente para construir a minha casa. E era tudo que eu queria na minha vida, aliás eu já tinha uma casinha pequenina caindo aos pedaços muito ruinzinha mesmo, e foi até uma decisão familiar em que meu marido disse “você trabalha um ano faz a casa que você tanto quer fazer.”

Depois, você batalha um outro emprego pode ser na prefeitura, no estado ou em qualquer outro lugar. Mas, aí você vai ter sua casa que tanto você quer.

Chegou o final de ano o meu contrato foi renovado porque foi o melhor ano da minha profissão parece foi uma luz que me iluminou, um brilho que me deu e fui fantástica no trabalho que desenvolvi.

Só que aconteceu um negócio interessante que eu só fui saber nos últimos dias de aula, a minha sala era elitizada, e, só tinha um aluno pobre era filho de um pai alcoólatra e de uma mãe desorientada também, por coincidência, e hoje sabemos que não coincidência, era o único que apresentava dificuldades de aprendizagem.

Este aluno chegava cheirando a xixi na sala, faltava muito, não fazia tarefa. Então era todo diferente do restante eu não me lembro se eu tinha 25 ou 26 alunos, mas, ele era o único com problemas na sala de aula. Os demais alunos eram filhos dos médicos, professores da universidade, alunos que tinham uma excelente educação e convivia com outras fontes de informação eram crianças desse nível. E consegui alfabetizar esse aluno

A diretora contou para os pais nos primeiros dias de aula, que eu era novata na escola, então, houve uma restrição generalizada dos pais por eu ser novata em uma escola de tão grande nome, isto era preconceito.

Diziam: “nós não a queremos na escola trata-se de uma professora sem experiência”. Porque lá embora eu fosse trabalhar na Educação Infantil e com seis anos como eu já era acostumada, na ESEBA era obrigada a alfabetizar coisa que eu nunca tinha feito e eu não era obrigada a alfabetizar quando eu trabalhava nos empregos anteriores.

Tinha que alfabetizar, eu tive medo, toda mudança traz uma certa insegurança e medo, mas eu sempre fui uma pessoa que enfrenta os desafios assim de cabeça erguida, sabe?

Foi muito bom porque lá era tudo feito em equipe e eu não trabalhava sozinha e quando cheguei já me apresentaram com quem eu iria trabalhar com pessoas que alfabetizavam também na pré -escola fazíamos plano juntas, depois não tive medo porque recebi um suporte. A gente trabalhava com o método silábico que não precisava ficar preso a ele, mas a gente quase que ficava preso a ele.

Não me lembro o nome da cartilha mas, lembro das histórias que tinha o macaco e o coco então, por exemplo quando a gente ia trabalhar a letra C a gente trabalhava de uma forma vivenciando a letra. E, como era isso? A gente pegava uma palavra chave -coco levava para a sala quebrava o coco na sala fazia cocada e distribuía e vivenciava o processo da construção daquele doce, saboreava, trabalhava textura um monte de coisa e tudo tinha coco. No outro dia, por exemplo da vovó fazia tudo mais ou menos dessa forma chamava uma vovó na sala fazia entrevista, aprendia a escrever e contava histórias. Porém, tinha limitação eu trabalhava com a letra C, só fazia palavras com a letra C e com as letras anteriormente aprendidas exemplo BOCA, CABO, COCA, BABA e palavras assim. E os textos igualmente aquela coisa tradicional.

Quando eu entrei os grupos de estudos eram mais relativos aos currículos o que a gente ia ensinar e como ensinar. A gente reunia e tudo era amparado por uma teoria à gente tinha consciência de que por atrás do que a gente fazia tinha uma teoria uma filosofia de escola, era realmente um trabalho de equipe.

Então, a gente queria formar crianças autônomas criativas e questionadoras e curiosas que tipo de trabalho tem que desenvolver? Então tá, na matemática com vai ser o nosso trabalho? E em Português? e assim cada um dos conteúdos. Hoje os temas são mais diversificados com grupos permanentes de estudos e que dependem do que se discute na educação no momento, um tema que estiver em pauta.

E foi assim que trabalhamos por alguns anos mas, já estavam fervilhando as discussões sobre o construtivismo e a agente tinha medo de usar porque o resultado era fantástico. E, só retomando e você se lembra que eu comecei a te contar o caso dos pais que foram pedir para a diretora para eu não ser professora? Então a diretora na minha concepção foi brilhante porque ela não me contou e contornou a situação com os pais.

Defendia-me e esclarecia aos pais “você esperam a professora não começou ainda como vocês já estão falando que ela não vai dar conta porque ela não tem prática e não tem experiência e tal ela passou num concurso e já era professora anteriormente.”

E no final do ano ganhei tanto presente e os pais pedindo desculpas, perdão e as mães chorando. E, eu não entendia porque eu estava tão feliz. Todos aprenderam muito eu estava realizada com o ano de trabalho eu não estava sabendo de nada..

Quando acabou a festa no outro dia eu não tinha carro ainda, e, uma amiga trouxe-me em casa porque eu não tinha condições de trazer para casa os presentes e ganhei fruteira, baixelas e coisa muito boas.

A diretora me chamou disse o fato acontecido, entendi o comportamento das famílias. Imaginei se ela tivesse contado o incidente talvez me contado o que estava acontecendo eu podia ter me queimado enquanto profissional, talvez não tivesse tido o sucesso que consegui neste ano de trabalho.

Pois, iria ficar chateada, desequilibrada, desestabilizada e, não teria condições de fazer o trabalho bom que eu fiz. Ela enquanto diretora foi ética foi uma excelente diretora e fez o que deveria fazer mesmo.

Depois disso, o que eu estava te falando? E começaram as discussões sobre o construtivismo na escola. Eu lembro que tinha uma tendência a fazer uma sala experimental para ver como seria porque tinha uma resistência natural, a gente sabe que isso acontece mesmo.

Se você tem uma prática consolidada que você acredita tem segurança e apresenta resultados bons é difícil você mudar para uma coisa incerta que não sabe que resultado vai Ter. Você não tinha treinamento, não tinha uma formação ainda naquilo com poucas leituras, tudo estava tão incipiente ainda. O que aconteceu?

Essa fase experimental acabou acontecendo e, era para ser na minha sala de aula, eu não aceitei e teve resistência não quis. Aconteceu de uma forma meio ruim e ficou parecendo que eu era resistente as mudanças mas, naquele momento eu estava mesmo e, acabou que a minha sala não foi.

Não era que eu não concordava era uma limitação pessoal, eu não sabia executar aquelas propostas tinha dificuldades em trabalhar de maneira tão diversificado, porque se você na sala de aula vai levar em consideração cada aluno sabe a necessidade do aluno o que você precisa fazer ?

Você precisa trabalhar diversificado um grupo que esta com interesse em trabalhar com tal coisa e com outro você trabalha diferente e com outro grupo que não quer isso e nem outro o que vai fazer ? Aquela coisa de atender o seu aluno na sua especificidade e eu achava muito difícil.

Pois, quando a gente trabalhava com o método silábico e hoje vamos aprender o B – ba be bi bo bu .E a sala inteira aprendendo o ba-be-bi-bo-bu.

E a teve uma outra sala que foi o modelo experimental teve muitas críticas, além do grupo de estudos de rotina, também, vieram pessoas que discutiam esse tema, apresentavam seminários para nós, e, discutia amplamente as teorias que tentavam dar suporte, tínhamos materiais para pesquisar .Naquele momento houve um grupo de pessoas interessadas em fazer com esse processo desse certo.

Porque queriam implantar para toda a escola o construtivismo tinham que provar por a+b que daria certo. Foi assim, um ano de muita atenção para aqueles alunos e para aquela professora que fora muita estudiosa e empenhada só que era tudo muito novo com críticas e mais críticas, ano de indisciplina com crianças se machucando. Então foi muito difícil embora foi bom passar do tradicional para o construtivismo adquirindo novos conhecimentos..

O terceiro período que é realmente quando se consolida a alfabetização, se bem que a gente entende alfabetização de uma forma diferente, hoje! E, não é só aprender a ler e escrever e a contar. Depois foram com as crianças de 5 anos que a gente chama de segundo período e trabalhei também no primeiro período .

Já em um outro projeto tinha uma conotação muito diferente porque o eixo do trabalho era a cultura, me realizei fazendo aquele trabalho que me permitiu a possibilidade de criar e fazer um trabalho mais interdisciplinarizado com a contribuição de diferentes professores e áreas. Agora estou me afastando para o ano de 2003 para fazer o curso de mestrado e já fiz Especialização em Didática do Ensino Superior e Orientação Escolar.

Se você trabalha numa perspectiva construtivista supõe-se que o aluno vai construir o conhecimento a partir do interesse dele a partir do que ele já trás de conhecimento.

Então numa sala de 25 alunos espaço apertado cheio de carteiras como é que você monta grupo de interesse e atendimento sendo você sozinha? E ainda hoje eu questiono isso? Ainda hoje vejo como um trabalho extremamente desgastante, sabe?

Assim como hoje tem críticas sobre o construtivismo ainda não é uma coisa que a gente pode dizer tranqüila que todo o mundo já aceitou, domina, já sabe o que significa e como é que funciona.

Hoje o trabalho é bem diferente a gente valoriza muito mais o que o aluno sabe. E, parte realmente do conhecimento dele para outros conhecimentos, valoriza a produção do aluno sabe que o erro é uma questão de tempo para virar acerto, é uma etapa, então, hoje é assim que trabalhamos.

E, ainda hoje além da escola comprovar que funciona e os alunos saem mais criativos, dar mais prazer, que amplia o conhecimento, que tem outras possibilidades para alfabetizar, a escola ainda enfrenta críticas dos pais.

Os pais gostam da cartilha e se você põe uma cartilha do método silábico na mão desses meninos é a realização do sonho dos pais, eles interpretam que seus filhos realmente estão aprendendo com o uso da cartilha, chegam até a reclamar e questionam a ausência do uso da cartilha e a gente chama para uma reunião e no ano seguinte eles ainda dizem; “mais um ano sem cartilha?”

Acho a proposta construtivista linda , e acredito nela, hoje eu te falo que no momento eu não tenho mais interesse em alfabetizar sabe por quê? Porque eu com tantos anos alfabetizando eu acabei com a minha paciência de alfabetizar, embora eu seja considerada como boa alfabetizadora como você bem mencionou e, reconhecida pela comunidade, estou saindo da alfabetização neste ano de 2002. E, não pretendo retornar do curso de mestrado para sala de aula de alfabetização.

Não que eu não conheça a teoria, hoje eu conheço até melhor que antes, mas hoje eu não tenho mais a paciência de deixar o aluno construir o conhecimento e dar um tempo para o aluno construir, por exemplo hoje se um aluno chegar e perguntar-me como se escreve escravo, o correto eu sei é devolver a pergunta, oferecer condições propícias com suporte para que ele mesmo seja sujeito do próprio conhecimento, questionar, dar a fonte para ele pesquisar.

Eu faço o seguinte- escrevo no papel e digo é assim, entendeu ? Estou fazendo um erro consciente, não quero fazer isto, eu sei que estou errada. Eu não dou mais conta de esperar o menino construir esse conhecimento.

Vamos supor que vá escrever escravo e ele ainda não é alfabético e escreve AO sei que ele não escreveu certo porque ele esta em uma etapa que é normal escrever daquela forma.

Acho difícil esperar ele construir, dar esse tempo. Por isso, já acho que eu não sou mais boa alfabetizadora e não quero ser mais alfabetizadora. Antes eu tinha um sonho de mudar os processos de avaliação pois, não aceitava que algumas crianças sem o devido rendimento, aquém das camadas populares, não obtivesse êxito na escola. Nós viemos estudando a vida inteira que a escola contribui para a permanência da classe dominante no poder esquivando as demais classes do saber. E te falo que por muitas das vezes eu senti aqui contribuindo e sendo um mero agente da exclusão social e reafirmando a elite. De que forma isso acontece? Se eu pudesse não colocaria os processos de avaliação, é difícil aceitar algumas crianças sem rendimento esperado, aquém das camadas populares, não se saírem bem na escola.

## ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01 DE SETEMBRO DE 2002.

Meu nome é S. S. C. idade de 54 anos fiz agora em fevereiro, casada. Tenho dois filhos, sou professora alfabetizadora há 22 anos desde a década de 1980, E, atualmente sou professora da rede municipal no CAIC- Laranjeiras. Nasci em Uberlândia MG, fui criada no estado de Goiás na cidade de Morrinhos onde iniciei o meu período escolar no jardim da infância público, que tinha uniforme de jardineira vermelha com blusa branca e lencinho vermelho no pescoço. Aliás até hoje gosto da cor vermelha e branca devido ao meu uniforme que eu achava lindo.

Não me lembro do nome da professora mas tinha um parque muito encantador e me sentia feliz, parecia um sonho por eu ser de família humilde, e como proporcionava grande alegria e dava-me prazer risos e ao mesmo tempo satisfação. E, tinha uma certa timidez. Lembro-me que a professora contava a história do “Chapeuzinho Vermelho”, mas chegava à parte do lobo-mau, eu acreditava que era verdade e morria de medo de ir embora sozinha e minha mãe sempre pedia alguém para me buscar.

E quando me lembrava do lanche, da lancheirinha pequena de plástico e gostava de compartilhar o lanche com os colegas.

Os cadernos e os lápis me encantavam, o manusear e o lápis de cor me chamavam a atenção, eu adorava desenhar o arco-íris e na hora de colorir que prazer! Na minha infância já não era como hoje que temos colagens e outros recursos. E o que mais chamava atenção na escola era o lápis de colorir. No jardim de infância a minha mãe me beijava e via os cadernos eu achava tão bom. No jardim de infância, nós brincávamos de roda, casinha no túnel, eu amava ouvir o barulho da gangorra. Embora eu já era tímida, se alguém chegasse eu já saía com medo de apanhar

A minha mãe foi quem tomou a iniciativa de me levar para a escola e dizia que queria uma formatura. Ela era costureira e foi professora na juventude na fazenda onde estudou até a 4ª série. A sala da minha mãe era multisseriada e segunda ela tinham alguns rapazes rebeldes e alguns diziam que iriam se casar com ela os temiam. Isto foi em Coromandel. O meu pai fez a 4ª série primária e formou em mecânico e aos 18 anos de idade foi ser caminhoneiro transportando óleo diesel. Daí em diante foi transportador de animais vivos e logo depois carga seca com viagens longas e via Rodovia Transamazônica com grandes perigos. Meu pai foi um desbravador desse imenso Brasil e minha mãe largou a costura e foi viajar acompanhando o meu pai e conhecendo o Brasil. Tenho memória muito boa e não me esqueço dos presentes e roupas que minha trazia das viagens. Ela trazia seda japonesa, trazendo vários presentes e eu ficava com minha avó materna em sua residência. A minha avó só tinha a 1ª série que estudou na fazenda e sabia ler e escrever e era muito inteligente. Eu estudava sem ninguém me oprimir, fazia tarefas quase sempre sem ajuda de ninguém.

Na 1ª série tive uma tristeza muito grande na cidade de Morrinhos na E.E. Coronel Dom Bosco, pois não queria ir mais na escola, a professora Rita oprimia os alunos com palavras, gritos, batia na mesa e ainda era alcoólatra, bebidas camufladas na bolsa, o comportamento mudava, eu sentia o cheiro, ela parecia que tinha um recalque, não sei se era viúva, solteira era uma mulher muito esquisita. Uma vez simulei, eu mesma mordi no meu braço e ficou roxo e dizia que um menino me bateu. (Na verdade eu não queria que minha mãe viajasse pois ela não participava de mais nada da minha vida escolar após o jardim). A real história era que não

gostava daquela professora. E, depois passei a Ter medo, se alguém risse de mim eu não abria a boca. Quando a minha mãe disse que ia à escola eu disse-lhe que foi um aluno e não queria que ela fosse até lá, pois era mentira. Para mim foi um momento de chamar atenção, todos tinham medo da D. Rita e ninguém aprendia nada na escola. A professora dizia que ia bater na nossa mão, mandava calar a boca, dizia como era a palmatória para nos intimidar. E como meus já tinham apanhados de palmatória eu ficava com muito medo..

Minha mãe era enérgica, batia muito e mesmo sem motivo. Imagino que a minha mãe queria Ter sido uma outra pessoa e não foi nada justificava tal rigor comigo. Minha mãe me bateu quando lhe disse que eu mesma tinha mordido no braço. Ela não acreditou e disse que sabia que a minha professora bebia e eu estava mentindo que era um menino e iria reclamar com a direção e tirou-me da escola. Era tudo que eu queria.

Eu não queria que a professora sofresse dano algum e contava-lhe a verdade ela não acreditou. Enfim, saí desta escola e a professora continuou, pois todos sabiam da sua fama de beber, inclusive dentro de sala de aula com um disfarce dentro da bolsa.

Na escola E.E. Alfredo Nasser encontrei umas professoras novas e ótimas, enérgicas e amáveis, explicava muito bem com clareza. Ali pude perceber que eu era gente , pois conseguia me expressa, pois ela pedia para alguém ler e não aceitava risadas para com os outros que estavam lendo. Tomava tabuada todos os dias. Era linda com cabelo compridos. Eu acho que se chamava Maria do Carmo e tinha uma sobrinha que se chamava Valéria e morava com o pai, pois a mãe tinha ido embora com outro homem. O pai de Valéria tinha uma padaria e azia piquenique e ela era ditadora, embora eu era sempre a preferida e chegava a mim e dizia: -Trouxe isto ou algo para você. Eu sentia que Valéria era carente hoje penso nisto.ela me comprava com lanche tinha um recalque e dizia vou trazer um outro lanche amanhã com guloseimas e eu ali quieta aceitava. Quando ela queria que alguém não se sentasse em determinado lugar dizia não trazer lanche para você e a criança por interesse fazia o que ela queria e no outro dia realmente ela trazia muito e muito lanche além de trazer dinheiro todos os dias para a escola.. Na sala de aula brigava muito com sua tia ela me marcou muito, eu era sua ouvidora ouvia tudo suas reclamações. Ela tinha uma bicicleta vermelha monareta e adorávamos andar de bicicleta.

E, disse ao meu pai que ao passar de ano eu gostaria de ganhar uma bicicleta e a ganhei era vermelha que linda! Nós duas íamos para a escola de bicicleta e no meio do caminho passávamos no armazém para comprar suspiro e doce sírio.

Lembro-me que na Semana da criança a escola fazia uma atividade e nós levávamos uma fruta para salada de fruta, fazíamos brincadeiras, corrida de saco com um ovo na colhe , morder a maçã e tudo valia prêmios. E eu era uma criança tímida que não brigava e deixava os meninos irem na frente para não brigar e sempre acabava perdendo a vez.fazia as pazes entre as meninas bringentas. Até hoje morro de medo de bola e na queimada quem saia queimada era eu, tenho trauma de bola, parece que tenho um imã . É terrível quando passo na rua a bola vem me acertar. Estudei nesta escola até a 3ª série.

Na 4ªsérie fui estudar no Rotary que era mais próxima e diziam para minha mãe que era boa escola. Lá tinham uma professora moça solteira Astrid de Lara, estilo hippie, loira, fumava aquilo para nós era de chamar atenção e tinha um carro. Tudo que ela fazia nós queríamos imitá-la e sempre era vigiada. Eu encantada pela nova professora ficava olhando tudo que ela fazia.

Um dia no término da aula ela disse-me para ajudá-la limpar o armário, senti tão orgulhosa e ela iria jogar um turbilhão de papéis fora. Pensei vou levar para mim. Então convidei meus amigos para ajudar a levar o meu material para casa, pois sabia que todos eles estavam do lado de fora esperando a professora sair da escola, tínhamos o hábito de vigia-lá.



“A partir de hoje serei professora” disse-lhes. Ao retornar para minha casa sentia-me como uma professora e brincava de dizer “me respeitem”.

Aos 12 anos era bem novinha e era enorme pela minha idade, alguns meninos queriam namorar comigo e quando eu falava que queria ser professor aí é que os meninos não faltavam a escola e dentro da escola eu brincava de ensinar a alguns alunos que ora aproximavam só querendo me namorar. Eu tinha aquela afeição por provas e folhas e minha mãe reforçava que era muito importante ser normalista.

Naquele tempo e como se fosse médica hoje (quando mais ou menos). Voltando a escola Rotary fazíamos gincana e eu me sentia muito feliz, importante quando a professora me dava a chance de entrosar e participar me apeguei muito a esta professora. Naquela época já assentava na mesa, era inovadora, não me lembro se ela era ou não criticada. Ela apenas vivia felicidade com os alunos, era de família importante na cidade. Todo mundo queria ser aluno dela, a presenteava com bebilôs.

A partir dali fui para o ginásio na E. E. Xavier de Almeida, tem lá té hoje, foi uma grande mudança, com rígidas normas na escola, uso obrigatória de saia preta com blusa branca, sapato preto da marca exclusiva da, tinha que ser desta marca Vulcabras com meia branca até o joelho. Não tinha brincadeiras no corredor e todos queriam estudar ali escola de fama, tinha as carterinhas que eram carimbadas “presença “ ou “falta” caso viesse esquecê-la não se entrava na escola.

O esquecimento de algum material escolar levaria a advertência e a repetição seria comunicada aos pais. Me lembro de todos os professores, mas o nome não. Tinha a professora de matemática me marcou, eu não era boa e ela era muito brava eu não tinha raiva dela, bonita era vaidosa, cabelos longos, loiros e cacheados, usava saltos muito altos e muito elegante era esposa de um farmacêutico da cidade. E, parecia não se aproximar dos alunos, porém sabia manejar muito bem ás aulas, explicava, passava os cálculos bem organizados, era muito competente, mas não tinha bom relacionamento com os alunos.

Eu tinha medo dela, pois sabia que seria reprovada e se perguntasse algo ela dizia: ”parece que vocês são burros” e mesmo que não fosse comigo eu não perguntava absolutamente mais nada e o medo de apanhar em casa. Eu gostava da minha professora de Educação Física era prazerosa sua aula e eu não tinha prazer em minha casa, minha mãe estava viajando com meu pai ou aflita com umas costuras que fazia de vez em quando. Eu tinha muito medo pois só recebia não. e não, o meu pai não batia, mas só dava presentes e na idéia da minha mãe educar era bater e dizia estuda .. estuda, e eu tomei bomba por três vezes e apanhei muito, não tinha o apoio em casa. Então aula de Educação Física era boa com uma professora alegre e extrovertida.

Nunca aprendi matemática, só decorava para passar de ano e não consegui fazer cálculo, a mão suava e o coração disparava e o medo de errar era tanto que não conseguia fazer e não fazia mesmo nas provas. Como odeio fazer prova.

Tudo que tive de problemas na faz escolar, eu me lembro e tento corrigir, detesto ameaças, não grito. Trago da criança aquilo que já ela mesmo já trouxe de casa e o que vejo de errado vou corrigir. Então a criança começa a demonstrar o lado emotivo, e eu recomeço a trabalhar com esta criança. Nós não tivemos isso. Tive uma aluna que fazia tudo e na prova não fazia nada, até hoje na faculdade também é assim.

Da 5ª série em diante a minha trajetória foi avassaladora meus pais se mudaram e tive que parar os estudos e tive que mudar de escola. Meus pais se preocupavam que eu tinha que passar de ano, e não percebiam Que a constantes mudanças de Goiânia, Itumbiara e outras num mesmo ano me prejudicaram muito. Eu não sentia vontade de ser a 1ª da sala e sim, crescer. O meu caminho era mais lento do que das demais crianças. Quando eu pensava que iria apanhar eu

esquecia tudo (choro...choro). assim ficamos mais ou menos uns 4 anos muda de uma cidade para outra e sem estudar ou começa aqui e não continua.

Aos 16 anos já na 6ª série e sempre dizendo que eu iria ser professora fui trabalhar com auxiliar de escritório em Morrinhos onde tínhamos residência fixa na Viação Paraúna minha função era acertar o valor recolhido em dinheiro pelos cobradores das passagens e eu tinha grande responsabilidade.

Eu tinha vontade de trabalhar e por necessidade minha tia que era proprietária de um hotel hospedava o chefe da viação sempre que ia a cidade. Ela disse-lhe que tinha uma sobrinha que queria trabalhar e assim fiquei por 4 meses , pois tinha o curso de datilografia. eu gostava do emprego e por motivo de mudança não terminei a 6ª série .Os meus tios já residiam em Uberlândia e o patrão de meu pai também morava aqui em Uberlândia e viemos morar aqui .

Minha mãe era rígida mas se preocupava com a minha formação no sentido de ir a frente, só que não dava condições. Aos 17 anos me matriculei na E. E. Clarimundo Carneiro fiz a 6ª série noturno e pela primeira trabalhava o dia todo na fábrica textil Daiwa do Brasil. Que consegui emprego através de conversas com vizinhos que disseram que lá estava fazendo inscrições e eu empolgada com aquilo tudo fui nesta empresa que era tão longe retirada da cidade e logo comecei a trabalhar das 5:00h às 14:00 h.

Terminei a 6ª série e fiquei sem estudar. Conheci o meu marido e sai da Daiwa e casei-me, tive uma filha e quando ela estava com 2 anos de idade resolvi estudar e a minha mente sempre fui evoluída, mas não tive preparo na infância. E o meu pai sempre dizia que eu deveria ser normalista. E conclui a 7ª série na E.E. Paes Leme à noite e gestante na 8ª série terminei o ano. Quando conclui o ano meu esposo me deu montadinha uma escolinha, pois eu sempre falava e eu mesma dei aula e contei com o apoio de uma grande amiga que tinha experiência em um hotelzinho famoso da cidade e ela tinha o curso de magistério e somos comadres .

O nome dela é Angela e ajudou-me a percorrer o Bairro Roosevelt fazendo propaganda e a rebanhar alunos .Como a minha comadre era extremamente bem organizada a minha escola era bem colorida era pequena mas tudo que uma escola grande tinha nós tínhamos como mimeografo, piscina, parque infantil, livros e cadernos material a vontade.

O nome da escola era “Turma do Balão Mágico” copiamos daquele programa infantil da tv e nos muros tinha os desenhos dos personagens do programa e de certa forma a escola imitava o cenário do programa, isto fazia a crianças encantarem, tinha o uniforme xadrez vermelho com camiseta branca imitando o meu amado uniforme vermelho da minha infância.

A minha dedicação como professora foi cada dia tornando-se mais bem sucedida eu mesma decorava com trabalhos manuais a escola e fazia o horário do lanche, com grande incentivo eu organizava passeios ao Parque do Sábila com ônibus e passeios de trenzinho pela cidade e eu queria aparecer no bom sentido de ser realmente uma escola, todas as datas comemorativas eram enfatizadas.

Como eu tinha vários modelos de atividades eu sentava com a Angela e planejavamos tudo item-por item e quando não tínhamos certeza eu procurava as professoras do Estado e nesta época tinha já algumas poucas escola da prefeitura e eu espiava e coma minha experiência eu tentava combinar as atividades com meus alunos, olhava jogos e dentro das cartilhas por incentivo das editoras que sempre nos deixavam material como amostra grátis e se nós adotássemos o material tal editora seria a representante comercial e com esta tática ganhei muitos livros e eu olhava um a um e copiava ou adaptava as atividades seria que eram mais ou menos para uns cinquenta na escola que funcionava a tarde. A escola teve inicio em 1980 e foi até 1985.

Conheci um representante o nome dele era Roque da Livraria RHJ que fazia doações frequentes para a minha escola e com isso enchi os meus armários e adotei dele o livro Mundo Mágico do maternal ao pré.

Mas a Festa Junina era a mais empolgada com peças teatrais e casamento e comidas típicas, no dia das mães poesia e era bem bolado com ensaio de crianças e nós alfabetizávamos durante os ensaios com cartazes e desenhos para os pais sentirem segurança com a escola.

Na festa da formatura o traje era a rigor e becas .A escola atendia do maternal ao pré - escolar com alfabetização e isto na época estava virando moda alfabetizar no pré com críticas de alguns pais , mas a maioria achava era bom alfabetizar os filhos deles e as crianças saíam lendo e escrevendo e quando algum ficava para trás nós trabalhávamos até cansar com este aluno com jogos etc. No jardim era apenas atividades de incentivo a leitura

Em 1984 eu acho que era essa data mesmo ou era 84 ou 83 matriculei –me no Colégio Inconfidência e fiz o curso normal, e não era fácil pois já estava com a Segunda filha mas por necessidade conclui o curso normal.

A única professora que me marcou foi a Marilda professora de Didática ela passava manejo de sala de aula, postura de professora, ética e trabalhos com material e leitura de livros para ver como os autores organizavam suas idéias, todos os alunos tinham que apresentar trabalhos e tinha que dar aula para a própria turma e passar de carteira em carteira e isto não me esqueci do magistério.

AH! Tive uma outra professora no normal que lecionava psicologia e tenho a pasta para você ver... aguarde aqui. Veja aqui é psicologia do desenvolvimento da criança esta pasta tem reportagens e explicações desde o nascimento das crianças até o casamento as fases e etapas do ser humano , sabe porque eu guardo esta pasta pois foi a primeira vez que tirei nota total em trabalho que fiz sozinha sem perguntar nada pra ninguém e a professora que era tão amiga e carismática elogiou tanto este trabalho..(choro ) e fiquei tão feliz que guardei para mim olha com esta velha.

Essa professora se sentava lá atrás e dizia vai dar sua aula Sônia e com muito medo e ela dizia você preparou? E eu se lembrava das coisas horríveis da minha infância e ficava paralizada diante dela e ela sorria e dizia-me: - Vai!! Isto parece que desmanchou o bloqueio e eu mesmo adulta trazia comigo a imagem daquelas professoras terríveis que tive .

Olha aqui nós estudávamos a parte psicomotora e a motricidade veja as fotos de todas as etapas isto foi tão bom e terminei o curso normal. Quando tive o diploma na minha terminei com uma ansiedade de três meses em vê-lo na minha mão. Senti que era alguém e chorei ...(choro). Tive orgulho e falava para todos que havia formado e os meus pais vieram de longe e aquilo era tudo que almejávamos.

Por motivo familiar e pessoal com a separação do meu marido vendemos a escola com todo o material e eu chorei muito ...(choro).Vou pular essa parte da separação pois dói demais falar sobre isso e me faz lembra a mágoa que foi vender aquela escola e mudei de Uberlândia e fui atrás de meus pais no início do ano e voltei no meio ano com as minhas 2 filhas não deu certo minha vida já era outra com as minhas filhas e não queria ficar na casa dos meus pais.

Arrumei um emprego no escritório de uma grande concessionária de carro novos de grande porte detestava aquele emprego s e só permaneci nele por dinheiro para sustentar minhas filhas. Não tinha nada a ver eu sempre digo que detesto matemática e fui somar as notas das compras ou seja faturamento da firma e eu tinha que Ter muita atenção para não errar nada e vinham os fantasmas da escola na minha mente.. não pode errar.... Faça de novo...Quanto é 6x6...e eu dizia para minhas colegas que iria voltar a dar aulas e elas riam de mim diziam que eu era doida de querer trabalhar com crianças e o nosso emprego era muito bom .. sempre íamos

bem arrumadas e maquiadas. Eu sofria calada ninguém entendia o porque. Aconteceu partes que não vou falar neste emprego e parei de trabalhar

A minha filha caçula estudava em uma escola que a diretor era minha amiga e sabia que já havia dado aula. Disse-me:- A tia Cecília pediu para que fosse urgente a escola e respondi como exatamente a minha mãe – Que não queria saber de coisa errada na escola, pois senão iria apanhar. Como me arrependo de Ter dito isso. Ela replicou eu não fiz nada. Creio que você| vai dar aula.

Quando lá cheguei tive a grande surpresa e recebi o convite para dar aula naquela mesma hora, voltei correndo em casa peguei todo material da pré- escola e fui dar aula novamente. Esta diretora sempre me elogiava dizia que eu tinha “quedá” para dar aula e ser professora . Daí em diante nunca mais parei de dar aula fui do pré à 4ªsérie eu me sentia segura devido a minha experiência da escolinha que tive , porém levei um grande susto com as salas multisseriadas que ninguém queria e empurrava para a novata e a falta de material. Enfim era outra realidade que eu não estava costumada a trabalhar mas sabia que era a minha realidade da infância de estudos na periferia..

Diretora era irmã da Delegada de Ensino era amável e ao mesmo tempo rígida eu não vacilava com ela de forma alguma pois tinha que trabalhar e naquele tempo no Estado quem mandava e escolhia as professoras eram as diretoras e ela todo ano me deixava permanecer na escola E. E. Tomás de Resende - Jardim Brasília.

O susto foi enorme e fiz da seguinte maneira fui elaborando material de acordo com a necessidade de cada um e material em forma de jogos para toda a turma com isso dava tempo de trabalhar com aquele de maiores dificuldades sozinhos e dava atenção individual e fazia um ping-pong e pedia os alunos que apresentavam mais facilidades para me ajudarem e formavam sílabas exemplo BA+LA= BALA com meu próprio dinheiro que não era grande coisa mas nunca pensei em abandonar meus alunos. De certa forma a experiência da escola foi o suporte.

O meu método era aquele que dava certo. As pessoas sempre me perguntam qual é o meu método. Digo – Não sei e olham meio esquisito e eu não sei mesmo. Eu me lembro do povo falar de método tradicional e dizem que tem tantos outros que não conheço os nomes e já ouvi dizer muito do construtivismo e quando fui fazer um curso e vi que aquilo que a mulher estava falando como se ela tivesse feito grande descoberta e eu já fazia algumas daquelas coisas na minha sala fui embora e não gosto de falar disso. Acho bobagem... .Então dizem que sou tradicional eu dou aula assim com ba-be-bi-bo-bu e depois faço vários desenhos, recortes , colagem, músicas, mas começo com B+A - BA .Sinto que cada um tem uma forma de aprender e quando não aprendem mudo tudo faço jogos. Escolho outra sílaba faço com o aluno. Sou eu quem adapto ao aluno.

Não gosto de estudar e não fiz o Curso de Pedagogia e em quero fazer pois sei que minhas colegas são falsas com os alunos e não fazem nada diferente, bringam com os alunos e os humilham, gritam e fazem com eles tudo aquilo que fizeram comigo na escola. Daí penso de que serviu este curso que recebe diploma e coloca qualquer um para trabalhar mesmo sendo péssima professora..

Quando vamos fazer alguma atividade reclamam da chatice, dos pais e não temos companherismo e a fofoca rola solta é briga de professor com professor e não se dedicam elas querem é o seu dinheiro no final do mês e todo mundo vê e faz de conta que não vê.

Só estudei sério quando fui fazer um concurso para atuar no Município

E fiz um mini-curso pois senão eu não passaria eu lia e estudei sozinha Emilia Fererreiro e tentei entender seu pensamento no pouco que li fragmentado e não me interessei mais por essa literatura desse pessoal e hoje eu penso que esta falas desse pessoal é “encher linguíça”

cadê eles aqui na nossa sala dando aula e leio as primeiras páginas e guardo o livro. Eu só gosto de trabalhar com alunos de periferia e esta não recebe atenção de jornais da família.

Tem vezes que estou assistindo o Jornal Nacional e/ou Jornal Hoje e tenho raiva quando passam aquelas reportagens imbecis de que o professor da USP comenta um assunto que ele não participa da sala de aula e não sei mais onde disse que o aluno é violento por isso e isso, aí passa a escola da periferia e quando passa a mocinha riquinha adolescente tem indisposição para levantar cedo ou passeios maravilhosos e caros o quanto ajudam a criança na escola aí vem e passa uma escola linda, pintada, porteiro e segurança, professoras explicando pesquisas que servem para quem e para quê? Aí confirma a minha descrença de quem fala de educação não faz educação ou só ganha dinheiro com o nome da educação.

Por outro lado tem uma coisa que gosto nas televisões é dos programas do telecurso ou alguns programas educativos que falam ou se passam como escola sempre me induz a uma nova idéia a uma nova coisa que funciona na prática e gosto de palestras e seminários pequenos quando os temas são específicos e de professores da nossa cidade e colegas de trabalho. Não gosto de linguagem rabiscada e no ano passado fui em uma palestra na UFU que fui embora o homem começou a dizer de Educação e Marx e eu não entendi nada e só lembro desse nome porque se eu tivesse um filho homem se chamaria Marx e no fim do evento peguei o certificado exigido pela diretora para a liberação.

Que fala boba e eu pensei será se que sou burra mas sei e sou capaz dou conta de ensinar uma criança ler e escreve e que bobagem...Antigamente quando eu fazia curso no Estado era algo rápido e proveitoso e teve um sobre a Educação Infantil faz tanto tempo que achei tão bom.

EH! Avaliar o meu ser alfabetizadora é difícil de responder. Pois tem algo na escola que não deveria existir e abomino é a tal avaliação de qualquer forma e nós professores somos pressionados por tanta gene que da palpite em avaliar os alunos e concordo que o aluno é avaliado no seu dia a dia mas precisa de registrar isso? E faço apenas para cumprir obrigação mas tenho uma preocupação de nunca dizer-lhes que é uma avaliação e deixo meus alunos a vontade. Como isto foi prejudicial em mim enquanto criança aquele “sentar-se na cadeira, o tal não olha de lado, guarda os objetos debaixo da carteira, se eu pegar algum aluno colando é zero na hora” foi um saco. Quando eu vou dar avaliação eu apenas digo-lhe que é um documento e todo mundo já passou de ano mas tem que mostrar e fazer bonito para eles próprios.

Assim considero o que o aluno é capaz, nunca reprovei e minha intenção é fazer com que eles cresçam na hora da prova apenas cruz os braços e digo-lhes fiquem á vontade.

Fui muito tachada em dia de prova quando criança era como se fosse um batalhão de choque e com provas de concurso sinto dor nas costas. E, isto aprendemos desde criança nas escolas e causa problemas psicológicos “depressão, diarreia, mãos frias”. Enquanto eu for professora aluno meu, não tem tensão com prova, isto é horrível e não ajuda em nada o aluno ou qualquer situação da vida.

A minha mente foi trabalhada “Não, não... não tive liberdade de expressão. Quando tinha prova eu dava fortes dores de cabeça e diarreia. Eu dou como avaliação elaboração de cartazes, textos e ao meu ver os alunos aprendem mais, faço maquete para ciências, passeios para contar o que viram do estudamos. Trabalho com hemeroteca que dá um ótimo resultado e aprendi a fazer assim a hemeroteca com alguns grupos de elaboração de questões diversificadas. Ex. o texto e a pergunta – animais marinhos. Aí pergunto ao grupo A o que aprendeu com o grupo B. fica em forma de brincadeira séria e aluno aprende mais e demonstra muito mais que qualquer prova.

Enquanto alfabetizadora eu sou muito realizada e gosto de trabalhar com crianças de 6 a 8 anos, ver o crescimento de cada uma. É muito satisfatório, cada vez que alfabetizo eu me sinto

uma vencedora cresço no meu interior e vejo crescer mais um degrau sinto que cumpri os meus objetivos.

Mesmo que as crianças estejam lotadas em um espaço pequeno sinto a falta de um auxiliar sabe? não para dar aula, mas trabalhar comigo no atendimento individual como monitoria e sim para olhar as atividades enquanto estou aplicando um reforço ou vice-versa.

Ao professor é imposta uma grande quantidade de alunos e eu sinto que poderia trabalhar melhor, já peguei sala para alfabetizar com 35 alunos, isto não significa que a gente seja capaz ,mas sinto um grande desgaste físico e emocional. O mínimo que nossos governantes nos teria a oferecer era material didático bom e de modo suficiente e já dei aula na primeira série até sem giz .A falta de material didático deixa a desejar o que o professor pode oferecer de melhor.

Eu tenho magoa dessa burocracia e esse descaso conosco enquanto professores passei no concurso da Prefeitura e não fui efetivada é como um recalque e muita tristeza. E, por motivo da municipalização saí do Estado para o município como imposição e fiquei como contrato e estou mais de 20 anos de magistério como contrato, só para nós professores é que existe isso. Dúvido de que essa situação de abuso exista em outros países .... só Brasil .

Já fiz um outro concurso na prefeitura passei nas provas comuns com bom índice no gabarito quase fechei. Engraçado que este concurso mesmo não querendo estudei comprei apostila fiz um mini-curso desses exploradores e ponha isso no seu trabalho “quem fala de educação, não faz educação e ganha dinheiro” e fui reprovada na redação eu tenho certeza que foi porque contrariei em parte a fala de Paulo Freire na redação e foi sem querer mas aproveitei o papel e desabafei o quanto pode o que estava preso.

Esse pessoal de escola não gosta disso não, se você fala e faz do que jeito que eles querem você é ótima ..é como ser amiga e fofoqueira para a diretora... tudo você consegue e ninguém questiona nada, nem a própria direção.

Não sei te falar se sou boa alfabetizadora, mas que me sinto bem ao ver meus alunos atenderem a minha fala e responderem as minhas atividades. Eu com jogo de cintura, humildade e domino o conteúdo, senão ninguém entende, é preciso manejar o conteúdo para entender e como aborda-ló e eu estudo sozinha mas em livro de escola e cartilha e vou atrás de coisa prática. Eu é que me adapto ao aluno e não me preocupo em responder algo que sempre me perguntam. Qual método você usa? Respondo.- Não sei. Sou de ensinar brincando com alegria e falo sério com os alunos mas com amor, praticidade, jogos e perguntas a sala, falas que conduzem ao entusiasmo. Eu canto muito em sala de aula e ensino através de texto e músicas da atualidade com crianças maiores e músicas infantis para os menores pego a palavra básica e prossigo toda a letra daí pra frente. Ex. para começar com os menores canto a música da abelhinha e eles logo escrevem abelhinha.

## ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 23 DE NOVEMBRO DE 2002

Meu nome é J. P., tenho 40 anos de idade, nasci na cidade de Uberlândia e sou professora desde meus 18 anos na rede estadual. Bem tentarei lembrar um pouco da minha infância que acho que não tem coisas importantes. Mas você insiste em dizer que é para eu falar tudo da minha vida.

Sou filha única de um casal que desde a minha infância tem algo que sempre incomodou as pessoas, meu pai, já falecido era negro e a minha mãe é branca. Os meus avós maternos vieram trabalhar em uma fazenda perto de Itumbiara ou Ituiutaba não sei bem te dizer qual é a cidade. A minha mãe como segunda filha do casal começou a trabalhar com mais ou menos uns 6 ou 7 anos na lavoura e aprendeu a ler um pouco com as filhas de uma vizinha. Nesse lugar moravam também uma família de negros analfabetos que sempre faziam os serviços mais pesados da fazenda.

A minha mãe conta que se apaixonou pelo meu pai que pertencia a esta família de negros, que mesmo naquele lugar de tanta miséria para os empregados, os negros tinham tratamento inferior e sofriam preconceitos de todos os demais trabalhadores. Era assim, matavam os porcos na fazenda e dividiam entre as famílias. Porém meu pai só recebia os pés, rabo, orelha só o resto. Mas quando era para limpar o chiqueiro e colocar lavagem para os porcos, aí sim ele era lembrado.

A minha mãe contou para minha vó que queria namorar um negro da fazenda e como era um bom jovem e trabalhador meus avós não se opuseram. Mas, o dono da fazenda, meu pai o chamava de dotor, deu um sermão na família de meu pai e disse-lhes que negro não poderia se casar com uma mulher branca, isto era “bobagem” deste “criolo burro”.

Caso ele insistisse no galanteio, meu pai seria expulso com toda sua família e não levaria nada da fazenda. Assim eles começaram um namoro mais ou menos escondido, debaixo de fofocas e risadas. E meu pai foi expulso da fazenda e, não pôde levar nem os bancos de madeira que ele mesmo fizera., o dono da fazenda irritou-se muito com aquela história de namoro e alegava que meu pai era um negro safado.

A família dele veio para Uberlândia e aqui ficaram numa área com uma casinha de dois cômodos, hoje chama-se Bairro Patrimônio. Aqui já moravam seus familiares e já trabalhavam, o local era praticamente habitado por negros que trabalhavam nas área da redondezas, acho que era frigorífico ou charqueada. O meu pai mandou notícias para minha mãe, e ela sem contar o real motivo, pois estava grávida de mim, e, convenceu sua família a vir para a cidade e, tentar melhorar a vida da família. Ao chegar aqui encontrou meu pai e casaram-se na policia como se dizia na época.

Minha mãe tentou ensinar meu pai a ler e a escrever, o que não foi fácil segundo minha mãe meu não queria e não precisava disso, como ele falava, tudo errado. Tinha vergonha de aprender a ler e escrever. E, nesse meio tempo já aqui em Uberlândia quando meu estava trabalhando como servente, depois passou a ser pedreiro e minha sempre tentando a ensinar-lhe o pouco que sabia ler. Certa vez no seu local de trabalho ele errou na quantidade de material e a dona da construção chamou-lhe de “ignorante, semi-analfabeto” nunca mais ele escreveu mais nada e só pedia a minha mãe. Mas, minha mãe se impressionava com a facilidade com que meu pai trabalhava como pedreiro e fazia o serviço “bem feito de olho”. Meu pai sofreu muito na vida.

Nasci aqui em Uberlândia em um ambiente de muita pobreza mais de muita alegria e tenho boas recordações da minha família em principalmente da família de meu pai que a qual tive mais contato. E, convivendo com o espanto dos outros ao saberem que sou filha de um homem negro e mãe branca. E, Segunda as pessoas “eu não tenho nada de negra, sou morena”. Depois compramos um terreno dos primeiros loteamentos do Bairro Santa Mônica e mudamos para esse bairro distante de periferia cujo apelido era “Morro do pendura saia”.

Fui fazer pré-escolar no Centro São Jorge e o nome da minha primeira professora era Alzira Correia Pacheco e lembro me que pedia a minha mãe insistentemente para estudar, tanto é que ela me dava o papel de embrulhar pão e ensinou-me a escrever o meu nome Juliana, nunca vou me esquecer disso. Como eu não podia entrar na escola normal e ainda ficou para o outro ano pois meu aniversário é no mês de Julho e não sei te explicar... parece que tinha uma data tal de aniversário para completar 7 anos e entrar na escola como condição para ingressar na 1ª série. E fui impedida de estudar devido a esta data.

Sendo assim, o remédio para eu dar sossego para minha mãe matriculou-me nesta escola do pré e lá fui estudar toda contente e já sabia escrever meu nome e contar de 1 até 10. Acho que eu tinha era seis anos de idade.

A professora não me lembro da fisionomia dela pois eu era muito nova mas sei que era uma senhora, carinhosa comigo e com todas as crianças. Não me lembro das atividades de sala mas lembro do corredor uma área para brincar e um lanche horrível que eu não comia de modo algum, e do meu uniforme uma saia vermelha toda pregueada com alças e as mesmas se cruzavam nas costas e uma camisa branca com um bolsinho de um lado e usava meia branca.

Entre para a 1ª série em uma escola que eu a detestava, pois meus primos tinham ido estudar em outra escola, fiquei só na escola da periferia e na minha sala tinha apenas uma neguinha que só se assentava na última carteira da sala de aula. Quando se sentava em outro lugar na frente, os meninos a xingavam e diziam senta para lá sua neguinha e puxavam as suas tranças, riam dela e ameaçavam de bate-la no final da aula. O nome desta menina era Simone e quando era uma outra criança branca eles a deixavam e revezavam entre si nas primeiras carteiras. A professora via aquilo e fazia de conta que não via ou quando se manifestava era da seguinte maneira Não façam isso, não.

Senti que a professora não gostava dessa menina, mas hoje vejo que era a condição dela ser negra, já a rotulava como alguém incapaz, submisso frente aos demais alunos. Ela sempre ia à escola mal arrumada com roupas rasgadas e seus pais eram pessoas analfabetas o pai era carroceiro e a mãe lavadeira de roupa zombavam tanto dela chingando-a de burra que iria puxar carroça. Isso me marcou muito, isso me provocava uma revolta com a professora em não defender a Simone.

Aqui começou a minha grande magoa de conviver com o preconceito da cor da pele e ainda ver as pessoas sendo tratadas como inferiores e humilhadas por serem negras desde pequenas em suas vida escolares, eu como sou bem morena de cabelo liso, apenas diziam que eu parecia era índia e duvidavam que meu pai era negro. Essa minha colega era tratada de um jeito diferente pela professora. A professora que não me lembro o nome achava que a Simone não iria aprender a ler e a escrever e não pegava na mão dela como pegava na mão dos demais alunos, sem exceção. Dizia a professora “ela não tinha jeito” por isso não lhe dava confiança e a menina ficava na última carteira com um rosto triste e calada durante toda a aula. Certa vez a professora mandou chamar a mãe da Simone para lhe dizer que a sua filha não aprendia e repetiria de ano e a mãe chorou na nossa frente.. Nunca me esqueci disso.

No geral a minha infância foi legal, gente brincava de casinha debaixo de um pé de manga na casa de minha tia, uma família bastante numerosa para mim que era filha única. Minha tia



tinha cinco filhos e “éramos seis” comigo tipo aquele livro da escola. Enfim, cresci admirando o trabalho árduo de serem domésticas e “lavando e passando roupa para fora” com diz a minha tia.

Eu sempre morei na periferia da cidade e praticamente não passeava ou conhecia outras regiões. A nossa diversão preferida era brincar de casinha, fazer comidinha, brincar e brigar com os meninos. Sempre, com o restante do café usado fazíamos nosso lanche da tarde e os meninos riam sem parar e nunca tomavam o café feito por nós meninas. Só depois de algum tempo descobrimos que eles faziam xixi no pó usado de café. Eu era extremamente magra peguei meu primo que confessou o mal feito e bati nele com tanta raiva e até hoje ele jura que vai descontar o couro que levou.

A convivência com os filhos da minhas tias e vizinhança era meu restrito universo e passear na casa do meu avó que era no centro da cidade onde tinha um quintal imenso com todas as frutas que eu acreditava serem as únicas do mundo. Quando passo naquela rua sinto um mal estar ao ver aquele imenso prédio de cimento e penso será que estas crianças que aí moram são tão felizes como nós fomos? com a presença tal intensa dos familiares que se reuniam para chorar juntas a morte, a felicidade, fazer pamonhas o dia inteiro ou doces com tachas de folha ou cobre.

Existia com certa dose de magia ao falar desta casa lembrei que meu avô tinha um galo que não gostava de meninos, isto é, de nós crianças “custosas”. Meu avô trancava o galo, quando meu avó cochilava na cadeira nós abríamos o portão para irritar o galo e correr dele. Meu avó acordava com a bagunça pegava uma “correia” e sumia todo mundo, isso era muito bom e uns caíam sobre os outros. Como meu avó não permitia que apanhássemos as frutas do quintal verde, nós combinávamos de ajudar os moleques da rua a roubarem as frutas do meu avó e depois dividíamos as frutas. Coisas de criança. Vou retornar na minha magoa até já estava me esquecendo...

Antes de entrar na escola eu pensava que todo mundo era igual a minha família que tratava bem, brincava com os negros, pobres, meninos e meninas sem nenhum problema. A medida que fui crescendo e frequentando outros locais juntas com minhas primas negras, eu como tinha a mãe branca e não tenho cabelo crespo todos dizem que sou morena e já me chegaram a duvidar se realmente meu pai era um negro, dizem que eu não tenho nada de negro e se espantam, e aí percebo o quanto a nossa sociedade é hipócrita.

Daí passei a perceber claramente o tratamento diferenciado que as pessoas tinham comigo em relação as minhas primas que começaram na escola e isto me magoou profundamente, isto é algo que guardo para mim mesmo nunca toquei nesse assunto desta forma como estou lhe contando.

Talvez foi o fato surpreendente também para mim ao vê-la, e ser entrevistada por uma negra que esta fazendo doutorado (choro) e ser filha de um negro que carregou todas as formas de preconceito racial, com meu pai sofreu... e por ser semi analfabeto (choro). Quando penso que me encontro em melhores condições sócio-econômicas de que as minhas primas negras eu choro de ver o quanto elas são pessoas honestas e sujeitadas pelas barreiras sociais que ninguém quer ver ou falar, ninguém quer ver as cercas que as impediram de alcançar um progresso profissional ou financeiro. Porque eu te falo isso, a minha mãe nunca se intimidou e nunca teve vergonha de falar que seu marido era negro e dizia-me sempre ”você não é diferente e melhor que ninguém e é filha de negro sim, lembre disso para o resto da sua vida”. Eu chegava até pensar que coisa chata da mamãe. Só depois de algum tempo já mais velha e convivendo em ambientes hoje mais sofisticados em relação a minha infância, com pessoas brancas entendo o que minha mãe queria dizer. (choro...choro).

Tudo naquela escola eu odiava, não via graça em nada, lugar feio, esquisito. Vou te contar algo eu não gostava de estudar nas escolas do bairro e sonhava em estudar no centro em escolas

de renome na cidade pois na época tinha aquele negócio de que o Museu, Bueno Brandão, José Inácio escola tal que era boa e ensinava bem tinha alunos educados e mais não sei o que e, eu fui decolando neste falso discurso. Interessante que eu assistia as professoras que atuavam na periferia, na época era chamando de vilas, reclamarem de que aquilo não era escola e que queriam trabalhar em escolas do centro da cidade com outros tipos de crianças. Eu imaginava talvez essas crianças de que elas tanto dizem são mais inteligentes e eu queria ser uma delas. Eu me lembro de que na 2ª série já tive uma professora D. Vilma boazinha com todas as crianças e como estudava na E. E. Joaquim Saraiva onde fiquei até a 4ª série. Em frente a escola tinha uns pé de eucaliptos com um gramado imenso verdinho e eram lá que aconteciam as aulas de física, hoje nós chamamos de Educação Física mas na época me lembro bem era a matéria de física em nosso linguajar. E quanto a isso tem um fato engraçado que aconteceu comigo na adolescência, eu tinha um namorado com 15 anos de idade e sempre reclamava para ele que a disciplina de Física era difícil no 1º colegial, E.E. Messias Pedreiro. Então ele me disse o seguinte: se eu não queria que ele ou eu mesma conversasse com a professora para diminuir os exercícios que estavam puxados pois eu era muito magrinha e frágil.

Depois da sua saída eu e a minha prima Aparecida ríamos muito pois na idéia dele estávamos falando de Educação física pois ele tinha apenas a 5ª série.

No Messias tinha uma professora chata e besta a D. Sueli uma loira de cabelos curtos nunca mais a vi mas, de vez em quando não sei porque tenho como se fosse a foto dela na minha mente, tanto é que até hoje detesto a área de exatas, números por causa dessa professora e segundo a minha filha que também foi aluna dela, essa professora atua ainda até hoje nesta escola, e continua a ser odiada pelos alunos. Sou professora mas Deus me livre daquela mulher o negócio dela era reprovar e reprovar aluno. Todo mundo tinha medo dela, ela era sem educação. E se você me perguntasse o contrário para uma pesquisa, o que é ser uma péssima professora, eu diria como exemplo é a Sueli, sabe porque ela era assim desumana, pessoa ruim e amarga como eu poderia te explicar ela dava aula dela e quem entendia tudo bem. E se alguém não se saía bem, isto não era motivo de preocupação ou dela se aproximar para ver se alunos estava ou não com dificuldades. O mundo era ela e só dela Oh! Péssima professora.

Na 3ª série me lembro da D. Vanilda mulher que gostava de brincar conosco extremamente carinhosa e tinha o seu filho Wilsinho que ficava todo dia na janela olhando sua mãe dar aula, de vez em quando lhe perguntava alguma coisa mas nunca atrapalhou às aulas. Eu achava tão bonito o amor e a forma como ela lhe tratava sempre o beijava e nós contava fatos da sua família eu para Ter falar a verdade não me lembro nada do conteúdo de suas aulas. Mas lembro-me de que sempre nos dizia que a gente não devia limpar os ouvidos com grampos de cabelo e u tinha essa mania. Não sei bem me parece que seu outro filho não ouvia de um lado ou era esse Wilsinho, pois teve o ouvido machucado e quando pego um grampo de cabelo a vejo com se fosse agora e parei com a mania na época de limpar os ouvidos com grampo. E, na 3ª série só me lembro da professora Mara que era uma professora loira e muito bonita, e filha da diretora. Sou muito ligada em questão de família, eu acho bonito, quando era pequena eu gostava de visitar as minhas colegas de escolas com suas famílias de curiosidade ali por perto mesmo para ver como eram suas famílias e primeiro dava um jeito de saber se tinham pai, mãe. Achava bom quando tinha o pai e a mãe e os filhos fazendo barulho era tão lindo. Caso contrário eu não voltava mais...coisa boba de criança

E, falando de família hoje, tenho algo, tão meu que sempre admirei era um filme da Rede Globo que passava todos os sábados á tarde acho que eram os Waltsons. Uma família que tinha o pai e a mãe família simples e tão amoroso eu não perdia um capítulo e todos os capítulos terminavam assim com uma cena do lado de fora da casa a noite e finaliza com a voz de “boa

noite, mamãe, papai e John”. Naquela época eu dizia quando eu me casar todos os dias vou fazer assim na minha casa. E, realmente faço imitando o filme e na minha infância casa quando fui fazer isso, a minha mãe disse “filha vai dormir logo” e nem respondeu fiquei tão desapontada. Hoje ao deitar no meu quarto falo “boa noite” para cada uma das minhas filhas como no filme. E as abençôo. Quando chego na sala de aula falo bem alto “boa tarde, criançada” e fico olhando quem responde ou faz cara feia e sempre faço uma piadinha do menino sem educação que não respondia os cumprimentos para eles se tocarem e sabe que funciona.

Da 4ª série não me lembro de nada só que 5ª série eu fui estudar na E.E. Bueno Brandão, o meu sonho, a escola no centro da cidade como as professoras sempre diziam que era boa escola e no meio dos alunos tinha o seguinte slogan “Entra burro e sai ladrão” entre a meninada que competia slogans com outras escolas. E tive a professora Maria Ofélia de matemática na 5ª e na 8ª série mulher excelente sabia dar aulas e ainda tinha paciência com as crianças.

O que me marcou muito nesta escola foi a diferença de onde eu tinha saído e para onde eu me ingressara. Em uma outra escola bem maior cada matéria um professor no começo fiquei totalmente perdida, os colegas diferenciados pela classe sócio-econômica uns iam de carro todos os dias. Como eu e minha família poucas vezes íamos ao centro da cidade, raramente para ir ao médico, fazer ou pagar contas achei aquilo maravilhoso estudar no centro da cidade, e ainda caminhar todos os dias pelas avenidas asfaltadas com carros, de vez em quando minha mãe me dava o dinheiro para tomar ônibus eu não gastava nem um centavo e ao obter certa quantia entrava em uma lanchonete para experimentar aquelas delicias que eu nunca tinha saboreado, ver as vitrines das lojas e me lembro quando veio a Lojas Americanas para Uberlândia a badalação, loja cheia de pessoas circulando e isto era por fim dos anos 70 sei lá...foi a primeira loja da cidade com escadas rolantes e eu nunca vira tal coisa antes, e fiquei impressionada e saía de casa bem mais cedo só para subir e descer as escadas até dar horas de entrar na escola que estava situada na Praça Tubal Vilela.

E namorava também escondido como todas as colegas na praça. No fundo, amava aquela escola por ser um novo universo e as primas estudavam lá também e eu me sentia em casa, com pessoas diferentes daquilo que eu era e quando passo na porta da escola eu a vejo como algo meu. Os bancos da praça parecem esconder o que contávamos dos nossos namoricos secretos que de ingênuo não tinham nada e a bagunça da minha turma, a Lavínia e a colega Tânia amigas que desapareceram.

Cera vez ao término do ano como a escola tinha as janelas para frente da praça os alunos jogavam ovos com farinha nos pedestres e as reclamações eram gerais. A diretora da escola era D. Cleusa ou Neusa que trazia a escola muito bem organizada e tratava a todos bem mas com rigor, no antepenúltimo dia de aula, a turma toda da oitava série riscou as paredes da sala com seus nomes e mensagens, naquela época a escola só tinha o 1º grau. e eu peguei um lápis de cera vermelho subi em cima das carteiras e escrevi o meu nome na parede inteira com letras bem largas.

E faltei no dia seguinte a aula A diretora entrou na sala com balde, sabão e esponjas e fez um a um limpar seu próprio nome e como eu faltara, os alunos sugeriram a diretora de que a limpeza ficasse par quando eu retornasse. Porém, a diretora com muita raiva disse-lhes que queria a sala limpa e ninguém sairia dali. Os colegas mordidos de raiva ficaram depois do intervalo para limpar tudinho e noutro dia foi a maior reclamação e risos de que eu tinha que pagar uma prenda. O Tarcísio que hoje trabalha na Receita Federal quando foi buscar sua esposa na Delegacia de Ensino em um curso me reconheceu e lembrou esses fato.

Outra professora de que lembro com muito carinho era a Nei de Português mulher rígida mas com muita atenção aos alunos e isto fez com que ela se tornasse uma professora diferente e

fazia questão de elogiar os avanços e queria que todos aprendessem da mesma forma e se esforçava para isto. Não caminhava com a matéria enquanto não sentia que estávamos preparados, os seus testes eram freqüentes com valores pequenos e isto era diferente das demais professoras que sempre nos ameaçavam com as chamadas provas bimestrais e estas eram difíceis, nós não tínhamos aquela ânsia como nas demais matérias. O medo de tomar bomba não existia era realmente um aprendizado. A Nei dizia que metade da nota da bimestral seria acrescentada as demais provas realizadas em diversos momentos, somava a média das duas e obtínhamos a nota final. Hoje entendo que ela burlava a rigidez da época de dar duas provas uma comum e outra bimestral com valor maior. Ela fazia um processo de avaliação diferente dos demais professores, distribuindo pouco a a nota e o melhor todos aprendia e tinha a visão de cada aluno com o passar do tempo e alcançava bons resultados nas provas. O que sei de português, aprendi na 8ª série com esta professora. A gente estuda no Brasil a língua materna a vida inteira e fala tudo errado e não sabe nada.

Nós fazíamos prova bimestrais aquela coisa boba e alguma pessoas ficaram no último bimestre precisando de um ponto para não tomar bomba. Embora a escola no geral tratava a todos de um modo geral mas, o preconceito racial aconteceu novamente minha prima precisava de um ponto para passar de ano. E, o nome dela saiu na lista daqueles que tomavam bomba direto, e ela era aluna na sala ao lado da minha. A professora saiu da sala dela vi o nome da minha prima e entrou na minha sala, e a menina mais rica da sala não tinha os pontos para passar de ano e chorou e, ela era um menina muito linda e meiga, até loira de olhos meio azuis. E, eu como assentava na carteira da frente vi a professora dando dois pontos para ela ficar de recuperação, aquilo me despertou o repudio pela sua falsidade enquanto professora e ser humano.

Quando chegou a vez da minha prima ela noticiou-lhe que ficou com bomba por um ponto. A professora saiu tranquila e eu também indignada pois tinha acabado de ver ela favorecer os demais alunos e, porque não a minha prima Aparecida que na época já trabalhava de babá para ajudar em casa enquanto que ninguém mais trabalhava na sala e ela era tão esforçada quantos os demais e só ela tomara bomba. Aquilo me doeu muito e pensei é porque ela é negra. O racismo todos dizem que não existe no Brasil mas basta você sentar-se num banco de escola e ver como os professores são mais rigorosos e ou indiferentes com alunos negros eu vivenciei isto por várias vezes e me doía muito. Os professores se não podiam atralhar, digo dificultar ou manipular algo para dizer que os negros têm dificuldades enquanto que ajudam em situações semelhantes os alunos brancos.

Chequei em casa contei aquilo para minha mãe e para o meu pai e fomos até a casa da minha tia para contar o que realmente ocorreu. A minha tia no outro dia chegou na professora e perguntou-lhe o que tinha ocorrido que a Cida tomara bomba só aquela professora. Então a professora sem saber de nada e toda cheia de roupante disse que a mesma não estudou como os demais, e é só isso, eu não posso fazer nada.

A minha tia disse na frente dela como a senhora é professora e mente mau e contou sobre as demais alunas que ganhara pontos e passou de ano. A mulher gaguejou, gaguejou... tanto ficou vermelha e eu queria rir, mas não podia. Dizia que ela que era a professora e aplicou as provas. Portanto, as notas da Aparecida não foram boas. A minha tia brigou com a professora que fez de conta que não era com ela e tentou substimar a Cida “ela não era boa aluna como as demais” e minha tia replicou ainda mais dizendo que se ela não boa aluna então porque ela favoreceu os outros e prejudicou apenas a filha dela que iria repetir o ano. E achei bom que minha tia disse-lhe o seguinte “-Se a minha filha não é boa aluna é porque você também não é boa professora que fez seu papel direito e o que você fez por ela? Por que a senhora ajudou aquela aluna ou é porque ela é negra? A diretora não esta na escola mas amanhã eu voltarei para limpar essa história.” A

professora só gaguejava e não conseguia dizer nada coerente dizendo que a alunos era de outra situação diferente da Cida, situação diferente que ela não podia fazer absolutamente nada que tal atitude iria contra os seus princípios.

No outro dia estava apenas o quadro de notas e minha prima aprovada.

Ao sairmos da escola encontramos com a professora que ao ver minha tia andou mais depressa e de cabeça baixa fingiu que não a viu e continuou a caminhar. Minha tia fez questão de cumprimentá-la ela ainda gaguejava tentou responder algo que nem entendemos. Professora hipócrita ainda dizia que tinha princípios os quais eu não sei? Quando as pessoas têm realmente princípios elas não o dizem apenas o executam em qualquer situação e não fogem de si mesma querem esquivar-se também de sua culpa. Hoje sou professora e percebo que todo professor se acha bom e quer demonstrar o que não é, e alega a culpa do fracasso de estudos exclusivamente ao aluno e quando o aluno é mais lento ou dá trabalho para acompanhar, corrigir ele cai fora, não é? E a parcela de culpa dele onde fica? Isto é mais comum do que imaginamos e ninguém gosta de falar disso, pois a maioria é assim. Querem alcançar o sucesso no outro, agora fazer sucesso com o outro, trabalhar com o aluno que significa correr mais estudar mais, fazer atividades com alunos difíceis ninguém quer. Não é?

Isto não significa ser professora, neste ano trabalho com a primeira série e quando vejo minhas colegas elogiando demais um aluno fico desconfiada, sabe por quê? Porque sei que esta professora trabalha pouco e aluno faz tudo sozinho ou trás de casa prontinho com ajuda de outros, bonitinho ou é riquinho de boa aparência, ou seja é aquela criança que esta dentro do modelo já sabe de ponta a ponta ler e escrever tudo certo não questiona, aceita e faz tudo que chamamos de certinho não troca letras de s por z, fala bem vai limpinha para a escola como se a escola fosse só desses alunos. Aí sim, são os alunos excelentes tiram a melhor nota em todas as atividades. Penso dessa forma, pois a vida me demonstrou o quanto as pessoas que mais necessitam de auxílio na escola são as mais prejudicadas pelos professores caçadores de culpados ao fracasso escolar.

Já sou o contrário quando um aluno demora ou não consegue acompanhar aquilo me preocupa muito Parecem que os professores acreditam que os alunos que apresentam maiores dificuldades para aprenderem a ler e a escrever quando conseguem soletrar. Eles simplesmente os abandonam pois a sala toda já lê e escreve bem e já os ouvir dizer “o nível que o aluno X já conseguiu já esta bom para que quer tentá-lo fazer ir adiante, esta bom demais para ele”. Professor gosta é de aluno que não dá nenhum tipo de trabalho para ele, chega com os cadernos organizados e bem encapados, bonitinho e organizado e por fim aquele que acompanha o ritmo da sala. Isso me preocupa muito, pois bem sei que a realidade desse aluno não condiz com aquilo que a escola deseja enquadrar as crianças. A gente convive com pessoas de gordas e feias, brancas e negras, pobre e ricas. Mas apenas na hora de beneficiar alguém é que vem com este discurso para humilhar as crianças.

Logo em seguida fui estudar na E.E. Messias Pedreiro que de certa forma era uma escola pública mas que a maioria de alunos pertencia a classe média e tinha fama na cidade de preparar para o vestibular. Tinha uma excelente diretora, seu nome era Olga, mulher enérgica mas educada com os alunos e quando tinha que falar ou chamar atenção de qualquer aluno ou até mesmo os pais. Admirava a conduta da Olga como profissional e mulher organizava até o trânsito na porta da escola como a maioria dos alunos iam de carro na saída era aquele tumulto e dizia assim Sr. Pai se todo mundo querer parar só na portinha da escola, como um rei, como fica? Ela funcionava como guarda de trânsito e os pais foram se organizando.

Me lembro de quando frequentava o 1º ano colegial tinha um aluna que ficava sentada para baixo da escola com um namorado matando aula ela com toda educação, disse-lhes que na

vida tinha tempo para namorar e estudar também e ali era tempo e hora de estudar e que não contaria nada aos pais caso eles se comportassem. Porém, caso fosse necessário iria mandar chamar a mãe da moça e isto ela não queria fazer, pois entendia que jovens tinham que namorar, mas ali não era o momento e, ela ficou até amiga do casal. Você sabe que aprendi muito com a postura daquela diretora que demonstrava amor por aquela escola, alunos e professores tratavam desde o aluno mais humilde ao mais rico da mesma forma.

Certa vez um aluno muito rico da minha sala foi impedido de assistir às aulas pois na escola era proibido entrar sem camiseta da escola. O aluno tinha várias camisetas, segundo ele, estava indo sem uniforme porque havia uma semana que a empregada da sua casa estava ausente por motivo de doença. No outro dia a mãe tipo madame foi reclamar gritando com Olga sobre o impedimento da entrada do filho na escola. E isso gostei demais ela num tom bem baixo disse qual é o problema? Se não tem empregada para lavar a roupa, você e seu filho graças a Deus tem mãos para lavar uma camiseta não é mesmo? A mulher tão sem graça foi saindo mas a Olga não deixou o filho dela entrar na escola.

Talvez isso seja considerado uma coisa boba mas eu admirava aquela mulher em tudo a sua simplicidade, participação em todas as reuniões com os pais e dedicação a escola e até me inspiro e de vez em quando não sei porque lembro dela do nada de uma pessoa humilde, justa e honesta e permaneceu na direção até quando meu primeiro filho saiu do ensino médio.

E tem algo de muito ruim que jamais me esquecerei da prof. Sueli de Física que a detestava como professora e quase tomei bomba com aquela doída mulher brava todo mundo tinha medo dela e ela sabia disso e parece que achava até bom. Quando chegava a época das provas bimestrais o dia do terror era o dia da prova da Sueli em que quase ninguém sabia ou aprendeu nada e com isso passei a odiar aquela matéria e a professora também, não conseguia entender nada e tinha boas notas com outros professores e tudo mas com ela tudo era ruim... as suas aulas era um tã de um livro da Beatriz se não me engano ela sabia o livro de cor e salteado e só falava e falava era sem educação Oh! mulher chata.

Para piorar fiquei de recuperação pela primeira vez na minha vida e chorei tanto e estudei tanto e consegui passar graças a ajuda de um aluno que se chamava Silvio que estudou item por item de todo o conteúdo comigo. Aí sabe o que fiz a partir daí fui fazer magistério só porque as minhas amigas me disseram que não tinha a tal física e foram estudar no Colégio Inconfidência e eu sem saber direito do que realmente era o curso fui fazer e achei bom o curso.

No magistério tinha uma professora de Didática eu acho, não tenho certeza mas o nome dela era Edir mulher bacana dava umas aulas legais e parecia um conto com magia mas eu não dava a devida atenção aquele curso e quantas vezes cheguei a dormir na sala de aula de tanto cansaço pois nesta mesma época arrumei um emprego em uma casa de chá como garçonne e andava o dia todo de um lado para outro. Mas, tenho boas recordações da Maria das Graças, uma amiga que me auxiliava em todas as tarefas de trabalhos que eram exagerados e ela já era professora de uma escolinha particular.

Eu devo muito a esta amiga minha que nunca mais a vi como ela era casada e com mais idade acho que ela percebeu que dali sairia a minha oportunidade de profissão. Por quantas vezes ela levava até o jantar para mim e fazia todas as tarefas em grupo e dizia-me é assim leia isso faça tal material e eu desanimada passei a gostar do curso no final. Principalmente a parte de confeccionar material e essa amiga minha ela tinha umas idéias boas, e jeito para trabalhar com crianças.

Ao terminar o magistério ela arrumou aula como contrato de substituição em uma escola do estado, eu me senti tão importante, a única coisa, era que eu não sabia dar aula. E, pensava com farei? Fui atrás da minha amiga” a salvação” que me passava dia- a dia como fazer e o que

fazer em sala de aula. E, tem um fato muito engraçado que aconteceu comigo nos primeiros dia de aula quando lecionei para a 2ª série, em que comecei a passar a lição no quadro. Ao terminar o texto um aluno me perguntou assim “tia, porque você está escrevendo assim? tudo parecendo uma montanha?” e a criançada riu tanto.

Fiquei tão sem graça e olhei para o quadro a escrita estava toda desalinhada tipo vai-vem. De cara os meninos perceberam que eu não era como as demais professoras deles. Quando aluno fazia bagunça eu não tinha domínio da sala, me dava uma vontade de chorar e chorei e não aguentei e as demais professoras iam perguntar-me que barulho era aquele na minha turma. Moral da história quase perdi o emprego, a minha sorte foi que as professoras ora me ajudavam ora zombavam de mim e aconteceu que uma vez perguntei na sala dos professores “quantas horas são” e Telma criticou “é assim que você vai ensinar para os alunos? O correto é “que horas” e o grupo de professores fizeram chacota na minha cara, quando me viam sempre um contava uma piada de erro de português. E chorei escondido, não por mim mesmo, mas porque lembrei do meu pai que falecera naquele ano e tinha tanto orgulho de dizer que eu era professora, para ele como analfabeto isso era motivo de vitória pessoal. Hoje na minha sala de aula ao ver um aluno pronunciar erros gritantes, tento de uma sutil lhe mostrar a maneira correta da palavra, de que forma? Fiz teatro com falas de personagens que queriam vencer na vida, que tinham sonhos e questionei a cada um qual era seu sonho e a partir daí montei o teatrinho onde focalizei cada aluno.

Na sala de aula eu era tão desajeitada que me perdia na sala, aí os alunos faziam bagunça ainda mais. Mal conseguia discutir a matéria, e ficava a todo momento cuidando da disciplina e a aula não rendia nada. Isso foi em 1984. Rezei para o ano terminar logo.

Já no outro ano fiquei mais segura e preparei para as aulas bastante material com jogos de dominó, aqueles desenhos de caixinha das gelatinas, verifiquei livros e cartilhas e o que traziam de sugestões. Comecei a ir atrás de novidades e coisas diferentes que chamavam atenção das crianças. Comecei a prepara material e conversar mais com as outras professoras a perguntar de como trabalhar em sala de aula. E aí me arrependi de não ter dado mais valor ao curso que não era tão ruim assim, fazia os trabalhos de qualquer jeito embora o estágio eu executei todas as tarefas porque na sala que fiquei era de uma amiga da mãe e ela não dava brecha e dei aula, fiz material e trabalhei tanto. Mas a sua presença era constante. Diferente de quando fiquei com a turma sozinha pela primeira vez, e por isso te falo e, não tenho vergonha sentia vontade de chorar e chorei em sala de aula no início de carreira, quando aqueles alunas faziam bagunça.

Por um lado, esforcei-me em aplicar na minha sala de aula músicas na época estava ficando no auge do sucesso com atividades de dinâmicas e brincadeiras e a meninada se envolvia e gostava e não me dava nem um pouco de trabalho, e levava crianças para o pátio para ter aula de português, matemática, permaneci nesta escola até mais ou menos 1987 com a ajuda das colegas melhorei muito às aulas

No ano seguinte fui trabalhar em uma escola da periferia também e logo no início do ano letivo, já arrumei confusão feia na escola, fui até para a diretoria igualzinho aluna indisciplinada. Fiquei com tanta raiva da minha supervisora e das faxineiras da escola. Pois escola em geral é um saco mesmo, cheio de normas bobas, e é assim, acabava o recreio as faxineiras lavavam o pátio e não permitiam o trânsito de crianças. Eu avisava com antecedência que mesmo após a limpeza, iria utilizar o local que era mais fresquinho que a sala de aula com as crianças, e não sujaria, caso fosse necessário me encarregaria da limpeza, ensinaria e conversaria como preservar o local limpo. A cantineira veio da porta dizendo “esses alunos parecem porcos, não é para usar está limpinho” aquilo me irritou tanto e sem ver retruquei no mesmo nível e ela não gostou, reclamou de mim para a direção de que eu, a professora novata, não seguia as normas da escola. Ela

alegava “local esta limpo e para ficar limpo, aula professora faz na sala de aula e além do mais todo mundo trabalhava em sala de aula, e só que eu queria sair da sala para não dar aula para as crianças ficarem dando risadas.” O pior foi que a supervisora da escola concordou com a cantineira. E, passei a evitar a supervisora e comecei a trabalhar sozinha como todas as demais cada uma na sua sala de aula, não parecia escola e sim mais um quartel.

Daí, em diante eu mudei muito minha postura de como dar aula e passei a sair fora da escola, a ir ao Parque do Sabiá, ir na Universidade Federal de Uberlândia para eles saberem o que era uma universidade e levava os alunos para praça sem ajuda de ninguém, fazia festas, não chamava ninguém para alunos. E mesmo assim, a supervisora que não me ajudava em nada queria ver todo o meu material de trabalho para dar visto, isso era ridículo e escondia o material e ela passou a dizer na direção que eu não estava dando aula direito, que estava preocupada com os meus alunos, se eles realmente estavam aprendendo a ler e a escrever. Percebi aos poucos que aquilo sim, era o cotidiano da escola, tolhia a cada momento de liberdade e criatividade das crianças, e depois que aluno seja ótimo em sala de aula, se bem que o conceito de ótimo para as professoras é como eu já te falei é o aluno que não dá trabalho e faz tudo mais copiado da professora, é a xerox. Não paro de dar aulas porque eu faço ao contrário com os meus alunos gosto de alegria e nós professoras do estado perdemos muito do nosso espaço para a prefeitura e eu trabalho naquela escola que estou hoje, não por opção, mas porque restam poucas escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do estado, depois da municipalização.

O meu sonho era ter uma escola só para mim e colocar para os alunos carentes os seus direitos, bons professores com aula tipo de escola particular com recursos didáticos a vontade e atualizados, ouvir o aluno, ter apoio pedagógico, assistência médica. Quantas vezes vejo um aluno dizer que faltou de aula pois estava na Medicina e ficou o dia todo para consultar ou teve que acompanhar membros da família doentes.

A verdade é que alguns professores ganham é muito bem pela má vontade com que trabalham e não ajudam esses alunos, os que mais precisam.

Não gosto das supervisoras, que na verdade ganham muito mais que eu e não me ajudam, tudo que vêm de errado falam na direção A própria escola não quer aluno “problemático” ela faz como as empresas, mandam embora. A diferença é que nas empresas só os bons funcionários ficam e na escola os bons e ruins funcionários que são os professores ficam todos juntos. Não é verdade ?

Eu não acho que não sou boa alfabetizadora, pois só aprendi realmente à dar aulas chorando por insegurança e medo em sala de aula com alunos indisciplinados, errando muito e acertando muito também, sendo criticada por colegas, brincando contra supervisoras. Na minha visão a escola para a maioria de meus alunos é a única oportunidade de socialização que lhe dará uma vida melhor uma possibilidade de emprego, recuperar a auto-estima e desviar das ilusões do mundo do crime e da violência que são atrativos para as crianças da periferia, pois ninguém oferece algo melhor. Quando vejo na escola colocando aluno de castigo, perseguição a aluno indisciplinado que as demais colegas e professores o rejeitam. O aluno toma ódio da escola e quer depreda-la, é uma resposta a nossa falta de postura e falta de exemplo da sociedade e do professor. Penso para que escola? Para que professores? e não vê nossa luta na sala, pois é luta, porque você nunca sabe como será o seu dia, não tem controle, não tem regras prescritas, a cada dia surge algo novo de bom ou ruim na sala de aula. Estou com um problema tão sério na minha turma da primeira série em que estudam dois irmãos que há uma semana não dizem um piu na escola. Sua casa foi invadida pela polícia de madrugada arrebitou as portas porque o pai é traficante e a mãe também. As crianças estão com os avós que já foram na escola para perguntar se alguém maltratou as crianças, veja que falta de percepção da realidade. E, nós da escola



dissemos que deveria ter sido algo fora da escola e seria bom pedir ajuda para as crianças. Eles simplesmente disseram que não nada relativo aos pais, pois sempre o pai era preso. Então te falo, sou boa alfabetizadora com esta escola que esta aí, como?

O que eu faço nas escolas mais do que dar aulas, é defender alunos carentes e que não aprendem a ler e a escrever, e isso me preocupa, enquanto existem professores que não se importam, dizem que a vida é assim mesmo. Alguém tem que ficar para trás, mas, não comigo. O professor precisaria ter um código de tarefas e direitos pois tem gente que não trabalha. E acha que escrever nome e lê na escola já é o bastante.

Não quero continuar a estudar, porque quando era mais nova o meu sonho era passar no vestibular para o curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, prestei duas vezes e não consegui entrar, agora eu não tenho mais vontade e tenho amigas que fazem o curso de pedagogia em faculdades particulares. Mas acho um abuso, eu ganhar tão pouco e já privei a minha família de tanta coisa e ainda Ter quer pagar uma faculdade para obter um diploma, com um governo que não olha para o interior das escolas e de quem nela está.