



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA DE FÁTIMA SANTOS DA SILVA

**A TAPEÇARIA DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES: NARRATIVAS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS NA CIDADE DE
FORTALEZA**

FORTALEZA

2022

JÚLIA DE FÁTIMA SANTOS DA SILVA

**A TAPEÇARIA DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES: NARRATIVAS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS NA CIDADE DE
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Orientador: Francisco Ari de Andrade

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S58t Silva, Júlia de Fátima Santos da.
A tapeçaria da história das práticas escolares : narrativas de professoras alfabetizadoras aposentadas na cidade de Fortaleza / Júlia de Fátima Santos da Silva. – 2022.
100 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.
1. Narrativa. 2. Memória. 3. Docência. 4. História da Educação. I. Título.

CDD 370

JÚLIA DE FÁTIMA SANTOS DA SILVA

**A TAPEÇARIA DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES: NARRATIVAS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS NA CIDADE DE
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em 28/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Isaide Bandeira da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu Mestre Tapeceiro: meu Senhor e Deus. A Ele todo louvor. Somente a Ele que, de modo assombrosamente maravilhoso, tece minha vida como uma obra de arte para honra e glória do Seu Santo e Excelso nome.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** que, de maneira incondicional e única, cuidou de todos os detalhes para que fosse possível concluir o Mestrado em Educação. A Ele toda honra, glória e louvor por me conduzir e me sustentar, imerecidamente, durante todos os semestres, assim como, por me permitir transpor as barreiras e alcançar vitória a cada desafio.

À minha mãe, **Fátima**, que me apoiou na decisão da carreira acadêmica e em toda essa trajetória. Sou grata por não me permitir desistir diante dos problemas, por ser minha maior impulsionadora de uma profissional melhor e mais dedicada, por nunca duvidar da minha capacidade, por acreditar até mais do que eu neste potencial e por ser meu baluarte e sustentáculo.

Ao **João**, que, pacientemente e em amor, acompanhou os últimos meses desse caminho e me amparou, principalmente, em oração, diante das incertezas, dos temores e das alegrias. Por acreditar no meu sonho, por vibrar em cada passo, por ser abrigo nos momentos de hesitações, por ser companheiro nas longas conversas e madrugadas e por ser calma na intensidade do meu ser.

Às amigas **Carol, Dulci, Elizabete, Ana Luiza e Thalita**, que, muitas vezes, seguraram minha mão diante das indecisões, das lágrimas e da fragilidade no processo da pesquisa. Por serem companheiras, também, de profissão, incentivando, lutando e buscando o fazer docente na sua essência e prática. Por orarem, por estarem de prontidão, por me fazerem rir nos momentos mais desesperadores e por acreditarem no potencial da educação.

A todos os meus **mestres**, desde a educação infantil até a pós-graduação, que se dedicaram por meio do exemplo a ensinar mais do que conteúdos. Àqueles que buscaram incentivar a criatividade, a autonomia, a perseverança e a resiliência. A esses minha sincera gratidão e orgulho.

Ao meu **orientador, professor Dr. Francisco Ari de Andrade**, por acreditar, mergulhar e confiar no percurso de minha pesquisa. Sou grata pela oportunidade de me ensinar, ao longo desses nove anos de orientação, entre graduação e mestrado, a enxergar, com os olhos da História, os mais singelos aspectos da educação. Por toda compreensão, cuidado e zelo durante a elaboração desse trabalho.

Às **professoras aposentadas** que, de forma delicada e sem amarras, permitiram que eu adentrasse às suas memórias. Meu afetuoso agradecimento tanto pela riqueza das narrativas quanto pela contribuição a essa pesquisa.

Aos **professores participantes da banca examinadora**, Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro e Prof^a Dra. Isaide Bandeira da Silva, por aceitarem o convite, pelo tempo dispensado a leitura dessa produção e pelas valorosas colaborações que engrandeceram esta dissertação.

À professora Dra. **Gabrielle Bessa Pereira Maia** que, gentilmente, acolheu minhas dúvidas e que, de forma generosa, tanto compartilhou comigo nessa trajetória para além de leituras e materiais. Dividiu pensamentos, caminhos e possibilidades de escrita.

A todos **os irmãos e irmãs em Cristo** da Igreja Presbiteriana de Boa Vista e das SAFs do Presbitério Leste do Ceará que intercederam, incessantemente, ao Senhor em cada passo dado nesta caminhada. Somente com esse suporte foi possível chegar até aqui.

Agradeço, por fim, àqueles que, mesmo distante, não deixaram de mandar energias positivas, de orar, de acreditar e de dispensar carinho nessa minha jornada.

A todos, meu muito obrigado!

Quando se vê pelo lado certo
Muda-se logo a expressão do rosto
Obra de arte pra honra e glória
Do Tapeceiro

Quando se vê pelo lado certo
Todas as cores da minha vida
Dignificam a Jesus Cristo
O Tapeceiro

(MARCIVS, Stênio. O Tapeceiro)

RESUMO

A referida pesquisa tem como finalidade apreender a história das práticas de alfabetização de professoras aposentadas que iniciaram suas carreiras entre 1960 a 1970 na rede pública da cidade de Fortaleza. O referencial teórico norteou-se pela intersecção memória-velhice de Ecléa Bosi (2012) no fazer historiográfico das histórias de vida, pelos conceitos de memória de Jacques Le Goff (2013) e de narrativa de Jerome Bruner (2001), pela concepção das abordagens autobiográficas e da identidade docente por António Nóvoa (2007) e Delory-Momberger (2008), bem como outros autores e pesquisadores da História da Educação. Tal perspectiva permitiu vislumbrar, por meio das narrativas, a história de práticas escolares de quem se dedicou ao magistério na alfabetização de crianças. O referido trabalho, de abordagem qualitativa, se desenvolveu em três etapas, consistentes de: estudo teórico-metodológico acerca dos temas historiografia, memória, narrativa, escrita de si, história de vida, identidade e formação docente; entrevistas semiestruturadas com quatro professoras aposentadas, e, por fim, elaboração do texto narrativo sobre a história de cada uma das protagonistas, a partir da análise, identificação, revisão e catalogação das reminiscências. Com todo o exposto, foi possível compreender como as docentes aprenderam e como ensinaram, entender as práticas de alfabetização desenvolvidas por elas ao longo de seu magistério na segunda metade do século XX e descortinar o sentido da profissão docente, sendo possível, então, contribuir com a comunidade acadêmica no processo de descoberta da sua identidade.

Palavras-chave: narrativa; memória; docência; História da Educação.

ABSTRACT

This research aims to apprehend the history of literacy practices of retired teachers who started their careers between 1960 and 1970 in the public network of the city of Fortaleza. The theoretical framework was guided by the intersection of memory-old age by Ecléa Bosi (2012) in the historiographical work of life stories, by the concepts of memory by Jacques Le Goff (2013) and narrative by Jerome Bruner (2001), by the conception of approaches autobiographies and teaching identity by António Nóvoa (2007) and Delory-Momberger (2008), as well as other authors and researchers in the History of Education. This perspective allowed us to glimpse, through the narratives, the history of teaching practices of those who dedicated themselves to teaching children's literacy. The aforementioned work, with a qualitative approach, was developed in three stages, consisting of: theoretical-methodological study on the themes of historiography, memory, narrative, self-writing, life history, identity and teacher training; semi-structured interviews with four retired teachers, and, finally, elaboration of the narrative text about the history of each one of the protagonists, based on the analysis, identification, review and cataloging of reminiscences. With all the above, it was possible to understand how the teachers learned and how they taught, to understand the literacy practices developed by them throughout their teaching in the second half of the 20th century and to unveil the meaning of the teaching profession, making it possible, then, to contribute with the academic community in the process of discovering its identity.

Keywords: narrative; memory; teaching; History of Education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO: conhecendo a obra de tapeçaria e sabendo o fim desde o começo	12
2.	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TRAMA DA TAPEÇARIA: aportes teóricos	21
2.1.	Historiografia, domínios e dimensões da História: tecidos de fundo da obra de tapeçaria	21
2.2.	Da memória à narrativa e à escrita de si: fios que se entrecruzam	31
2.2.1.	<i>Memória: substrato de conservação e reconstrução do passado no presente</i>	33
2.2.2.	<i>Narrativas docentes e História da Educação: combatentes do esquecimento</i>	36
2.2.3.	<i>Histórias de vida e pesquisa autobiográfica: estruturas da experiência de vida na escrita de si</i>	40
2.3.	Identidade e formação docente: agulhas que compõem a tecitura	44
2.3.1.	<i>Identidade docente: um processo em construção frente ao neoliberalismo</i>	44
2.3.2.	<i>A formação docente para o magistério na perspectiva histórica</i>	49
2.4.	Refazendo os pontos da trama pelo lado do avesso: percurso metodológico da pesquisa	55
3.	A ARTE DE TECER: Histórias de vida das professoras alfabetizadoras aposentadas da cidade de Fortaleza	65
3.1.	Histórias de vidas: conhecendo as singularidades dos tipos de linhas	66
3.2.	Como aprendi: compondo figuras de memória da infância no processo de execução da trama	70
3.3.	Sentidos da escolha da profissão docente: primeiros pontos da tecelagem	71
3.4.	Como ensinei: fios coloridos no entrelaçamento autoral de práticas da alfabetização	77
3.5.	Fatores centrais e periféricos à identidade e ao fazer docente: últimos arremates na tapeçaria	86
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: Sem perder o fio do tear	92
	REFERÊNCIAS	94

1. INTRODUÇÃO: conhecendo a obra de tapeçaria e sabendo o fim desde o começo

Nesta tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, de uma unidade sintética em que cada parte concorre para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples. (MORIN, 1991, p. 102 – 104)

Tapeçaria. Arte de entrelaçar manualmente, de maneira ordenada, conjuntos de fios, dando forma ao tecido e compondo as mais variadas figuras e pinturas em cores, estruturas e texturas. Ao observar o trabalho de um tapeceiro, que pacientemente maneja o seu tear, vislumbra-se o entrelaçar dos fios da vida, afinal, como uma obra de tapeçaria, tecida de cores alegres e vivas contrastando no meio das cores nubladas e tristes, ela é composta de experiências, vivências, aprendizados, erros, acertos e histórias. São essas histórias que constituem uma trama única e singular, mas cujo fim já é conhecido desde o começo pelo mestre em seu tear.

Para compor o tapete da história de vida das práticas escolares de professoras alfabetizadoras aposentadas na cidade de Fortaleza, a que esta obra se propõe, é preciso, antes de tudo, traçar as perspectivas de vida e formação de quem se dedica a tecê-lo, partindo das experiências mais tenras na infância. Assim, ao deparar-me com a possibilidade de debruçar sobre uma temática para pesquisar, imediatamente remeti às lembranças do início da minha formação, ainda nos primeiros anos de vida, exatamente, quando era criança. Para justificar a escolha e o interesse pelo tema proposto, faz-se necessário retornar às primeiras linhas da minha trajetória pessoal e profissional que compõem a teia de inquietações e reflexões presentes nesse trabalho.

As minhas memórias escolares mais marcantes datam do período da alfabetização. Lembro-me com clareza da minha professora alfabetizadora: cabelos curtos, que não passavam a linha do pescoço, em estilo semelhante ao corte masculino; rosto sério, com feições acentuadas da idade, e que precisava de óculos ao realizar a leitura de um livro ou para enxergar melhor o que havia no quadro; jaleco branco, com um bordado do seu nome no bolso direito, em que também guardava pincéis e canetas; blusa justa com mangas, na maioria das vezes, em tons terrosos como vermelho e laranja; calça jeans e tamancos altos de plataforma pretos. A sala de aula era a última do primeiro andar, localizada ao final do

corretor, do lado direito, embaixo das escadas que levava aos laboratórios e em frente aos banheiros daquela ala do prédio.

O ambiente em si era assustador para uma criança de 6 anos: escuro e com pouca iluminação natural; altas carteiras de madeira enfileiradas, cujos meus pés não conseguiam encostar no chão; mesa grande e robusta da professora na parte central; escassos e pequenos combogós, no lugar de janelas, que ficavam dispostos para a rua lateral da escola e quadro branco que ia de uma ponta a outra da parede principal. Além disso, havia um alfabeto escrito com os diferentes tipos de letras em papel cartão branco e um armário de ferro cinza que guardava todos os livros didáticos, paradidáticos, cartilhas e cadernos de pauta e caligrafia. O cheiro do almoço preparado na cozinha preenchia a sala todos os dias após o recreio, trazido pelo enorme exaustor que ficava ao lado dos banheiros, com um aroma de peixe, feijão, fígado e outras preparações não tão apetitosas. Era uma imagem inversamente proporcional ao ambiente da educação infantil situado no térreo, com cores vibrantes, amplas janelas, entrada de muita luz solar, varal de atividades e murais decorados, mesas e cadeiras coloridas na altura das crianças e estantes com livros e brinquedos a disposição.

É notório que a adaptação a essa nova realidade não foi fácil. Fazendo uso do termo de Ariès (1981), uma “adultização” era imposta a todas as crianças naquela faixa etária: significava tempo de crescer, de deixar de lado as brincadeiras e a vivacidade da infância para estudar. E esse estudo era apresentado como uma obrigação moral fadada a preparar os sujeitos de maneira homogênea, sem espaço para a individualidade.

O processo de alfabetização no início da década de 2000, ao qual vivenciei como aluna, era marcado pela repetição e reprodução. Partia-se do estudo de cada consoante e sua família silábica, escrevendo-as repetidamente no caderno na letra bastão e cursiva. Depois, seguia a composição de palavras simples e pequenas frases presentes nas cartilhas, como “O Ivo viu a uva”, dentre outras produzidas com determinada consoante para o trabalho de pintar as sílabas em destaque, reescrever as palavras várias vezes seguindo o pontilhado, ligar nome a imagem correspondente e outros exercícios. Essa rotina diária se reiniciava semana após semana com a letra seguinte do alfabeto. Em vagos momentos, usufruíamos da leitura de livros, mas, por serem escritos em letra de imprensa e com longas narrativas, geralmente, fazíamos apenas a leitura das imagens. Por vezes, a professora escolhia uma dessas obras para lê-la em voz alta, entretanto, seguida sempre

de respostas no caderno e/ou desenho da parte favorita, sem que este fosse um momento puramente de fruição.

No começo da manhã, também acontecia a temida sabatina, em que a professora questionava aluno a aluno sobre as famílias silábicas trabalhadas e escrita de palavras no quadro, cujas imagens, ela mostrava em cartões ilustrados. A experiência, além de gerar ansiedade e temor pelo fato de sermos avaliados, era seguida de humilhações perante os colegas na classe ou repetições dos exercícios mais tarde na hora do recreio, como castigo pelo erro e pela suposição de que não havia prestado atenção na aula.

Nessa época, a escola tornou-se lugar de tormento para mim. Até que conheci uma nova professora, no ano seguinte, que possuía uma forma diferente de ensinar: espalhando gentileza, mesmo quando errávamos. Essa nova vivência trouxe segurança e me motivou a ter um novo olhar a respeito do professor, da escola, dos colegas, e de mim mesma, repercutindo de forma significativa no meu desenvolvimento escolar. Minhas avaliações, agora, para o meu deleite, tinham sempre na primeira página um recadinho da professora, no qual se podia ler escrito em grandes e coloridas letras. Na agenda, recebíamos adesivos, bilhetes de incentivo, desenhos de carinhas e frases motivacionais. Os livros eram escolhidos de acordo com o que tínhamos capacidade de ler sozinhos e estavam sempre a disposição em um armário aberto e pintado à mão pela professora. A partir de então, a leitura e a escrita passaram a constituir, para mim, atividades que proporcionavam imenso prazer, iniciando, assim, uma nova relação com a educação escolarizada.

Anos depois, durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, consegui meu primeiro emprego em uma escola privada na cidade de Fortaleza. Professora alfabetizadora. No primeiro dia de aula havia 25 crianças dependendo da minha atuação e eu não sabia direito como fazer, estava assustada e não tinha sido, plenamente, instruída para esta função. Todas as teorias vistas no curso pareciam não se encaixar na situação que ora se apresentava. Pensei em desistir, todavia, fosse como fosse, queria que essas crianças aprendessem brincando e saíssem entusiasmadas pelo ensino, como eu não fui há mais de uma década atrás. Aprendi, no dia a dia, com auxílio de antigas professoras alfabetizadoras e das crianças, com suas maneiras lúdicas de ser, as práticas de alfabetização e, desde o início, me propus a entender, como participante desse tempo-espço, o meu papel como alfabetizadora e a relação entre minha experiência de alfabetização e as práticas docentes que aplico em sala de aula.

Hoje, faço questão de permanecer como professora do ciclo de alfabetização por ser gratificante mostrar um novo mundo para as crianças, o mundo da leitura e da escrita, e saber que faço parte da base da história da escolarização de cada uma delas.

De semelhante modo, a escolha do tema dessa pesquisa também ocorreu pelas experiências acadêmicas que tive na Universidade. Desde o 2º semestre de minha graduação, participei como bolsista do Programa de Iniciação Científica da linha de História e Memória da Educação, sob orientação do professor Francisco Ari de Andrade e, ao longo de quatro projetos de pesquisas, lancei o olhar para os constructos da História da Educação brasileira por meio da observação, da fala, das expressões e das relações dentro e fora dos muros escolares, despertando, em mim, um olhar atento para as práticas e narrativas docentes, sendo o fio que uniria, anos depois, este trabalho científico mais abrangente no âmbito do Mestrado.

Nesse estudo, contudo, ao invés de focalizar os sujeitos mais claros desse ambiente, que são os estudantes, buscar-se-á compreender a perspectiva das professoras, aquelas que dedicaram tempo, esforços e conhecimentos na formação de gerações. Esta pesquisa da História da Educação é voltada à investigação da construção das práticas de alfabetização de professoras que iniciaram suas carreiras entre 1960 a 1970 na rede pública da cidade de Fortaleza, utilizando as narrativas orais dessas docentes para dar conta das práticas implícitas às suas vivências e de como as suas práticas de alfabetização se associaram à fatores centrais e periféricos da formação dessas mestras.

A escolha deste recorte temporal de 1960 a 1970 é justificada pelo fato dessas professoras terem iniciado sua carreira em dois momentos de intersecção importantes: um relacionado à lógica educacional baseada em Bernard Charlot (2013) e o outro envolvendo as subdivisões da história da alfabetização trazidas por Maria Luiza Marcílio (2016).

Para fundamentar o primeiro cruzamento, é preciso compreender o contexto histórico-econômico do Brasil. Durante o período de 1930 a 1964, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político de Getúlio Vargas, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria iniciado por Juscelino Kubitschek. (ROMANELLI, 2014).

Ao analisar as décadas de 1960 e 1970, é possível perceber a existência de uma crise interna de relações e modelos. Celso Furtado (1972) analisa a evolução do modelo

brasileiro em duas fases, em que a primeira se definiu como um período de recuperação econômica de 1964 a 1967 e o segundo como fase de retomada da expansão a partir de 1968 com o desenvolvimento expressivo da indústria.

Nesse viés, a educação seguiu o mesmo percurso, sendo que, no primeiro momento, uma série de convênios entre o Ministério da Educação e seus órgãos e a Agency for International Development (AID) foi necessária para assistência técnica e cooperação financeira do sistema educacional brasileiro. No segundo, com as medidas práticas a curto prazo, tomadas pelo governo, para enfrentar a crise, foi percebida a necessidade da adoção de políticas de educação em definitivo para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que, então, se intensificava no Brasil.

Dessa forma, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por uma crise na mudança estrutural do capitalismo mundial com novas lógicas econômicas e sociais e uma aceleração da integração econômica internacional, impactando a educação com a maior mudança da escola na época contemporânea, antes mesmo da globalização. Charlot (2013) diz que, antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanecia como Estado Educador, buscando a construção da nação, a paz social e o desenvolvimento de valores. A partir desse tempo de ruptura, com o crescimento econômico do país, ele passou a ser um Estado Desenvolvimentista, ou seja, comandando o crescimento econômico e colocando a educação a serviço desse desenvolvimento.

Novos empregos qualificados e uma escolaridade mais longa despertaram amplo apoio social, pois, a partir disso, uma escola fundamental de nove anos de duração se solidificou, começando os estudos aos seis anos e indo até os quinze no ensino secundário. As principais características do ponto de vista escolar eram a massificação da escola, com efeitos de reprodução social e democratização da escola para o povo. A escola, portanto, passou a ser percebida como elevador social, cuja centralidade da discussão estava na justiça escolar, com debates de temas como fracasso, desigualdade social, igualdade de oportunidades e outros. Foi nesse período que o número de escolas primárias mais cresceu e, com elas, houve a multiplicação de escolas normais para preparar o professor, que convivia com o professor leigo, despreparado e em número igualmente crescente, de acordo com Marcílio (2006).

Outra grande mudança nessas décadas, de acordo com Charlot (2013), foi a relação com o saber e a escola. O saber como sentido, como atividade intelectual e como prazer, sendo a educação um capital que trazia benefícios para a vida profissional. Assim, a escola contemporânea foi permeada por contradições estruturais, amparadas pela lógica do desenvolvimento.

Nas décadas seguintes, novas lógicas econômicas, sociais e educacionais se estabeleceram com a chegada da globalização e uma reestruturação do sistema capitalista internacional, tornando o Estado como um Estado Regulador.

E é exatamente na confluência dessas duas lógicas educacionais que as docentes escolhidas para este estudo se inserem, pois iniciaram suas carreiras como alfabetizadoras no Estado Desenvolvimentista e, em seguida, vivenciaram um novo olhar da escola com marcas da qualidade, eficácia, diversificação, competitividade e outras competências exigidas no modelo do Estado Regulador.

Em relação a segunda intersecção temporal que legitimou a importância desse recorte diz respeito ao fato das décadas de 1960 e 1970 estarem inseridas no final da segunda fase da República a partir das subdivisões da história da alfabetização trazidas por Marcílio (2006). Essa marca de tempo traz ao estudo possibilidades de ser colocado em evidência a relação entre como as professoras aprenderam e como alfabetizaram, construindo suas práticas no chão da escola.

Nesse sentido, surgiram indagações norteadoras ao processo de pesquisa como: qual a relação entre as práticas de alfabetização utilizadas pelas professoras aposentadas e os aspectos de seus processos de alfabetização na infância? Como essas professoras foram alfabetizadas quando criança? Qual a relação entre a formação docente dessas professoras e suas práticas de alfabetização em sala de aula? Elas criaram estratégias diferenciadas de alfabetização ou reproduziram a forma como foram ensinadas? Qual o sentido de ser professora para essas docentes?

Assim, a referida pesquisa tem como objetivo geral apreender a história das práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras aposentadas que iniciaram suas carreiras entre 1960 a 1970 na rede pública da cidade de Fortaleza, por meio da memória e das narrativas da experiência escolar, individual e coletiva. E, como objetivos específicos: compreender a influência dos elementos centrais e periféricos das

experiências de alfabetização dessas professoras quando criança na construção de suas práticas docentes e perceber o sentido da escolha da profissão docente para essas professoras.

Esse estudo foi realizado com quatro professoras aposentadas que trabalharam entre os anos de 1960 a 2000 como alfabetizadoras na rede pública da cidade de Fortaleza. A escolha desses sujeitos se deu, também, por diversos fatores, dos quais se destacam os mais relevantes para a pesquisa. Um desses motivos diz respeito à narrativa, pois, para que seja possível resgatar, por meio do relato de memória, as suas vivências, é preciso que os sujeitos sejam articuladores dessa memória e da oralidade.

Em seu ensaio sobre a importância do ato de lembrar, Bosi (2012, p.68) debruça-se sobre a intersecção metodológica memória-velhice, conferindo um valor às narrativas memorialistas como fonte de pesquisa. Para ela, “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”, logo “há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar” (BOSI, 2012, p. 63).

Desse modo, a pesquisadora diz que é possível obter significações a partir das narrativas rememoradas pelos velhos. Assim, no tocante à História da Educação, é possível investigar a memória escolar por meio das narrativas das professoras aposentadas, tendo em vista a elaboração de uma base de entendimento pela preservação da sua memória para as gerações presentes. Os relatos das experiências, em forma de narrativas, são, portanto, entendidos como o caminho por meio do qual os indivíduos extraem sentido de suas vidas (BRUNER, 2001).

Em segundo lugar, esses sujeitos necessariamente devem ter sido alfabetizadores, pois o olhar interno das práticas de alfabetização por parte daqueles que se dedicaram a encontrar metodologias para ensinar as crianças a ler e escrever é primordial. Sabe-se que a profissão de pedagogo tem uma gama de possibilidades de atuação e, assim sendo, para esse trabalho em questão, é necessário experiência prática em salas de alfabetização para que as narrativas transmitam a notoriedade desse processo.

As ferramentas metodológicas para a construção dessas narrativas foram as entrevistas semiestruturadas com as professoras, na qual um roteiro de temas e perguntas

formuladas a medida do diálogo foi seguido. Além disso, cabe destacar que as seções de entrevistas foram compostas por três encontros, com o intuito de estreitar a ligação entre pesquisador-sujeito participante para que fosse possível uma confiança e abertura durante a narrativa.

Com todo exposto, essa pesquisa traz contribuições para a comunidade acadêmica, pois a memória e a história da experiência escolar de um povo passam pela representação que os docentes fazem do ambiente escolar. Trazer à baila narrativas docentes, pelas quais se contam a história da profissão, é uma ação oportuna para se refletir a importância da preservação da memória educacional de uma cidade e, ao mesmo tempo, para se refletir a representação do ambiente escolar no universo coletivo e individual dos sujeitos, proporcionando, aos professores, reflexões sobre suas raízes e sobre a constituição da identidade da profissão docente.

Admite-se que este estudo seja oportuno ao debate, de igual modo, por proporcionar, aos professores, reflexões sobre suas raízes e sobre a constituição da profissão, sendo possível justificar conceitos incorporados na prática de sala de aula. Além disso, evidencia-se a história de vida de quem lutou para alcançar afirmação na educação e os meios utilizados e sentimentos envolvidos nesse processo.

Para uma melhor compreensão do leitor, esta dissertação foi organizada na sequência apresentada a seguir:

Na introdução faz-se uma retrospectiva histórica à procura das motivações que impulsionaram a pesquisar sobre a construção das práticas de alfabetização de professoras que atuaram na escola pública na segunda metade do século XX na cidade de Fortaleza, bem como, delinea-se o objetivo geral dessa pesquisa, justifica-se a escolha do recorte temporal e dos sujeitos, levantam-se questões de pesquisa e traçam-se os objetivos específicos que visam responder às referidas questões. Na introdução, ainda, é feita uma breve apresentação da estrutura do trabalho.

O segundo capítulo intitulado “Elementos constitutivos da trama da tapeçaria: aportes teóricos” aborda os conceitos teóricos de historiografia, memória, narrativa, escrita de si, pesquisa autobiográfica, história de vida, identidade e formação docente, que servem de embasamento para a construção do tapete da história de práticas de alfabetização. Também expõe, no tópico “Refazendo os pontos da trama pelo lado do avesso: percurso metodológico da pesquisa” as escolhas metodológicas do estudo em

questão e as implicações dessas metodologias de pesquisa para a produção educacional acadêmica, tornando evidentes os motivos pelos quais foram escolhidos esses caminhos durante a produção do referido trabalho.

No terceiro capítulo, “A arte de tecer: Histórias de vida das professoras alfabetizadoras aposentadas da cidade de Fortaleza”, é apresentada a análise dos dados coletados durante a pesquisa, no qual foi feito uma sistematização dos temas emergentes nas falas dos sujeitos, bem como, foram examinados a luz das teorias estudadas ao longo dos primeiros capítulos desse trabalho. Para efeito didático, subdividiu-se este capítulo em cinco tópicos principais que abordam a biografia dos sujeitos, as memórias de infância no processo de alfabetização, os sentidos da escolha da profissão docente, a construção das práticas de alfabetização e os fatores centrais e periféricos à identidade docente, tomando as narrativas como objetos de pesquisa.

Nas considerações finais, são apresentadas as principais reflexões no entorno do objeto de estudo com a intenção de encontrar relação com suas práticas docentes de alfabetização. Nesta parte do trabalho também são destacadas as ponderações da temática exposta que auxiliarão no levantamento de novas questões de pesquisa no futuro.

2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TRAMA DA TAPEÇARIA: aportes teóricos

Nesta seção da dissertação será possível remeter a uma maneira de ver o mundo e de compreender o campo de fenômenos que estão sendo examinados no estudo em pauta. Aqui, encontrar-se-ão os conceitos e as categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade e da rede de elaborações mentais já fixadas por outros autores, dialogando entre si as percepções sobre o fazer histórico.

2.1 - Historiografia, domínios e dimensões da História: tecidos de fundo da obra de tapeçaria

Para iniciar uma obra de tapeçaria, é preciso, antes de tudo, escolher o tecido que servirá de base para o trabalho do artesão. Ele tem características próprias de solidez, flexibilidade, cor e textura que suportarão a trama de linhas e pontos sobrepostos. Logo, nesta pesquisa, é necessário, primeiramente, conhecer os tecidos escolhidos como plano de fundo, percebendo onde e como o trabalho se insere nos domínios da História e como a relação entre pesquisador e historiografia é estabelecida.

Para essa compreensão, um panorama da historiografia pode ser traçado a partir dos estudos de Barros (2013, 2015), Burke (2011), Cardoso (2012), Le Goff (2005) e Bloch (2001).

No mundo ocidental, de acordo com Barros (2015), a historiografia do século XIX havia se constituído tradicionalmente em torno de um campo político, direcionando-se, de forma mais específica, para o desenvolvimento dos Estados Nacionais, com a conhecida História dos Grandes Homens. Era o caso, por exemplo, do estudo descritivo e narrativo dos acontecimentos que marcaram guerras, revoluções e datas históricas importantes.

Nesse período, a história-disciplina se profissionalizou, com seus departamentos nas universidades, com as publicações específicas e com novos historiadores profissionais, tomando forma um consenso amplo em torno das regras do método que se deveria aplicar na geração do conhecimento histórico. Tratava-se de uma concepção empirista do trabalho histórico, centrada na manipulação rigorosa e imparcial, segundo

certas regras, das fontes primárias disponíveis, entendidas, à época, como sendo, quase sempre, textos escritos.

Acreditavam, segundo Cardoso (2012), que o conhecimento verdadeiro da história que os homens fizeram coletivamente no passado, a história-objeto, podia ser atingido pela história-disciplina, a que se dedicavam os historiadores profissionais, mediante um trabalho adequado de manipulação crítica e objetiva dos testemunhos ou fontes.

De modo geral, a historiografia tendia a ter um estilo de discurso narrativo, essencialmente com uma narrativa linear, não dialógica e não complexa. Com relação ao ponto de vista em torno do qual se organizava, era sempre o do poder instituído, e a história tinha uma tendência a ser quase sempre uma história institucional. Era neste modo historiográfico que os historiadores, os temas de suas pesquisas e as reflexões estavam habitualmente mergulhados.

Os passos no tratamento das fontes eram constituídos por procedimentos analíticos e sintéticos, especificados em detalhes nos manuais tradicionais de metodologia da história. Apesar da história ser considerada pelos seus estudiosos da época como uma ciência da observação indireta, muitos desses pesquisadores acreditavam que a reconstrução do passado poderia ser obtida mediante a investigação racional, independente e imparcial dos documentos deixados pelo passado em questão.

À medida que a crença na capacidade científica ilimitada foi declinando e que o sujeito compreendido como objetivo, contemplativo e imparcial foi dando lugar ao sujeito ativo e que interfere no objeto e no próprio processo do conhecimento, a visão da história-disciplina foi perdendo força.

A partir do século XX, pelo menos desde 1930, instalou-se ou reforçou-se uma nova tendência para a historiografia, com diversos movimentos intelectuais surgidos ao longo desses anos, impulsionados por ensaios e publicações espalhados do ocidente ao oriente.

Uma profunda renovação do domínio científico foi percebida, desde a incontestável crise das Ciências Sociais e da própria noção de social e, para Le Goff (2005), três fenômenos evidenciaram essa emergência de um novo campo do saber: a afirmação de ciências como sociologia, demografia, antropologia, etologia, ecologia, semiologia e outros; a renovação de ciências tradicionais; e a interdisciplinaridade,

gerando novas ciências que transgridem as fronteiras entre Ciências Humanas e da Natureza, como a matemática social, a psicofisiologia, sociobiologia e outras.

Dentre os movimentos mais expressivos desse século, a Escola dos Annales foi a mais influente na construção de uma história científica, em virtude da insistência na formulação de hipóteses verificáveis; por sua visão global, abrindo possibilidades de sistematização pela visão holística e estrutural; e por sua abertura a novos métodos, técnicas e problemáticas. (CARDOSO, 2012)

Como revista internacional de história, a Escola dos Annales abordava motivações de várias ordens. Antes de tudo, buscava tirar a história do marasmo da rotina e do confinamento das barreiras estritamente disciplinares e derrubar as velhas paredes antiquadas do fazer do historiador. Não é por acaso que os Annales nasceu em 1929, o ano da grande crise, combatendo a história política que, por um lado, era uma história narrativa e, por outro, uma história de acontecimentos, que se desenrolava nos bastidores e nas estruturas ocultas. Esse grupo, portanto, recusava a história superficial e simplista que se detinha na superfície dos acontecimentos e investia tudo em um único fator de análise e explicação.

Os Annales também criticavam a noção de fato histórico, pois, para eles, não havia realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador, assim como, consideravam a ausência da percepção, nas sociedades humanas, de uma instituição central unificadora; a ruptura com a noção historicista tradicional de um tempo uniforme em progressão linear, em favor da temporalidade múltiplas; e a forte institucionalização da tendência, favorecendo a interdisciplinaridade.

Uma maneira de descrever as realizações da Escola dos Annales é dizer que “eles mostraram que a história econômica, social e cultural pode atingir exatamente os padrões profissionais estabelecidos por Ranke para a história política” (BURKE, 2011, p.16) com o positivismo alemão.

Juntamente com esse grupo liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, seguidos de Braudel e Le Goff, novas formulações marxistas, weberianas e de outras contribuições historiográficas consolidaram um novo tipo de história, conhecida, principalmente, como História Nova na França, graças ao título da coleção de ensaios editados por Jacques Le Goff.

Para Barros (2015), ela também pode ser chamada de história-problema, em virtude de seu modo de constituir o objeto de estudo e o discurso do historiador como uma história problematizada em torno de hipóteses e de análises de profundidade, e não como uma história meramente centrada na ordenação factual ou descritiva dos acontecimentos, como, até então, era conhecida. Aos historiadores, impunha-se, agora, a tarefa não simplesmente de descrever as sociedades passadas, mas de analisá-las, compreendê-las e decifrá-las. Tratava-se, por um lado, de constituir um problema central que guiasse a reflexão historiográfica a ser realizada; e, do outro, cumpria trazer a discussão desenvolvida em torno do problema escolhido para a superfície do discurso.

Essa nova postura, então, caracterizava-se pela consciência de que o sujeito intervinha ativamente no processo de conhecimento, sendo percebido como presença necessária do elemento subjetivo na pesquisa científica e que o processo de conhecimento é objetivo, considerando o caráter ativo do sujeito epistêmico. Além disso, o processo metodológico passou a ser o hipotético-dedutivo, deixando de lado o indutivo usado, até então, na história tradicional. Fatos e dados eram, agora, dependentes do sujeito, intervindo na escolha, na construção e na delimitação dos dados e fatos utilizados. (CARDOSO, 2012).

O problema da pesquisa passou a ser um recorte que deveria ser feito necessariamente do tema, conforme novos parâmetros da própria disciplina histórica:

O pensamento historiográfico passou a ser cientificamente conduzido por hipóteses e não mais pela mera ambição descritiva ou narrativa. Levantar questões tornava-se, a partir de então, uma dimensão fundamental para este novo tipo de história, conduzindo-a para muito além das explicações de tipo linear dos antigos historiadores. (BARROS, 2015, p. 31)

Além disso, nessa história que passou a preponderar no século XX, reconheceu-se a existência de uma pluralidade de perspectivas possíveis, incluindo uma nova vertente chamada de História Vista de Baixo, atraindo o olhar para o indivíduo anônimo em contraposição à história das massas e dos heróis oficializados, tão tipicamente evidenciados nos séculos anteriores.

Assim, há dois domínios da história nova de acordo com Le Goff (2005): um que assume um caráter particular, o dos marginais, por se deter na história de grupos excluídos; e o outro que busca repensar a história literária, da arte, da psicanálise, da antropologia cultural e de outras áreas, que é o domínio do imaginário. Essa nova historiografia tem como horizonte e ambição uma história que englobe o conjunto da

evolução de uma sociedade segundo modelos globalizantes, atuando em estudos no simbólico e no imaginário. Ela evidencia que os grandes acontecimentos da história são, em geral, apenas a nuvem levantada pelos verdadeiros acontecimentos sobrevivendo antes deles, pelas mutações profundas da história.

A história nova, para Le Goff (2005), dessa forma, repensa os acontecimentos e as crises em função dos movimentos lentos e profundos da história e interessa-se menos pelas individualidades de primeiro plano do que pelos homens e grupos sociais que constituem a grande maioria de autores menos exibidos, porém mais efetivos, da história. Prefere a história das realidades concretas, materiais e mentais da vida cotidiana a fatos de manchetes efêmeras dos jornais; transforma a memória coletiva dos homens e obriga o conjunto das ciências e dos saberes a situar-se em outra duração, conforme outra concepção de mundo e de evolução.

Essa nova história era, desta maneira, uma história problemática e não automática, pois buscava colocar os problemas da história para o tempo presente, com o intuito de permitir viver e compreender um mundo em estado de instabilidade definitiva. Ela almejava estar atenta às relações entre presente e passado, compreendendo o presente pelo passado e o passado pelo presente, dada a necessidade de um método regressivo defendido por Bloch (2001).

Ademais, pretendia ser uma história escrita por homens livres ou em busca de liberdade, a serviço dos homens em sociedade, inscrevendo-se também na longa duração, longe das modas e das novidades efêmeras de circunstância, levando em consideração a fecundidade das múltiplas contribuições e a pluralidade dos sistemas de explicação para além da unidade da problemática.

Em suma, para Cardoso (2012), a história social ou história nova é caracterizada pela preferência por temáticas econômicas, sociais e demográficas, diminuindo a concentração nos estudos na política e nas instituições; por uma visão antissubjetivista e anti-individualista da sociedade; por compreender que a subjetividade, mais do que explicativa, deveria ser explicada e refletida em um contexto social; pelo sujeito ser social, coletivo e essa causalidade transcender as vontades individuais; pela esfera social e econômica formar uma estrutura objetiva e autônoma, cujo funcionamento produz significados intrínsecos, isto é, a esfera do mental e do cultural consistindo em representações do ser social.

Já Burke (2011) discute que definir categoricamente a nova história não é uma tarefa fácil, pois o movimento está unido apenas por aquilo a que se opõe, ao movimento da história tradicional política também conhecida como história rankeana, por ser, até então, considerada a maneira correta de se fazer história. O autor a conceitua em termos do que ela não é, ao dizer que “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional” (BURKE, 2011, p.10, grifo do autor).

Para trazer clareza, Burke (2011) resume seis pontos de contraste entre a antiga e nova história que auxiliam na definição deste novo fazer da historiografia:

- 1) De acordo com o paradigma tradicional, a história dizia respeito essencialmente à política, sendo, esta, uma política admitida no âmago das relações nacionais e internacionais em contraposição a ênfase no regional. Por outro lado, a nova história começou a se interessar por toda a atividade humana, pois, como já dizia Haldane (1951 *apud* BURKE, 2011), tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Esse olhar ampliado da nova história a fez também ser conhecida como história total.

O que era previamente considerado imutável é, agora, encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída, criando uma convergência entre as disciplinas e destruindo a distinção tradicional entre o que é central e o que periférico na história.

- 2) Os historiadores tradicionais pensavam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas.
- 3) A história tradicional oferecia uma visão de cima, no sentido de que se concentrava nos grandes feitos dos grandes homens, destinando ao resto da humanidade um papel secundário na história. Já a nova história se preocupa com a história vista de baixo, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social.
- 4) Segundo o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos escritos, registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos. Agora, com a nova história, o simples fato de os historiadores estarem mais preocupados com uma maior variedade de atividades humanas, também desenvolveu um exame maior na variedade de evidências, como visuais, orais, estatísticas e outras.

- 5) Na história tradicional, os questionamentos feitos na pesquisa eram focados a compreender a decisão que levou a ação estudada, enquanto na história nova há uma variedade de questionamentos dos historiadores, tanto em relação aos movimentos coletivos, quanto às ações individuais, às tendências e aos acontecimentos.
- 6) Segundo o paradigma tradicional, a história era objetiva. A tarefa do historiador era apresentar aos leitores os fatos como eles realmente aconteceram, com a ideia soberba de um olhar sem vícios por parte do historiador. Hoje, essa perspectiva é considerada irracional, pois não se é possível evitar olhar o passado de um ponto de vista particular, afinal, o mundo é percebido através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos variáveis de uma cultura para outra. O relativismo cultural se aplica na escrita e nos objetos da história.

Nessa perspectiva, o passado só pode ser entendido a partir do presente: o historiador pertence à sua própria época, à qual está vinculado, e a linguagem natural, que é seu instrumento de trabalho mais evidente ao construir suas sínteses, também pertence inescapavelmente a sua época, ou seja, o uso da linguagem nega-lhe, então, a neutralidade.

Assim sendo, a diversidade social de tipos de linguagens e de vozes variadas e opostas passaram a ser essenciais à nova história e essa abrangência da atividade humana teve como fruto a interdisciplinaridade entre a história e as mais diversas áreas como antropologia, economia, psicologia, sociologia, filosofia, literatura e outros.

Destarte, a história nova não se contentou em abrir novos horizontes esparsos para si. Ela se afirmou como história global, total e reivindicou a renovação de todo o campo da história, tentando dar uma hipótese global de explicação das sociedades em geral, conservando, até os dias atuais, essa proposta de uma ciência histórica que não mutile a vida das sociedades e que não eleve entre os diferentes pontos de vista sobre o devir dos homens às barreiras de subdisciplinas.

Não há mais uma história econômica e social. Há a história pura e simples em sua unidade. A história que é toda social por definição (LE GOFF, 2005). Logo, toda forma de história nova é uma tentativa de história total.

Contudo, é salutar destacar que as mudanças ocorridas na escrita da história no século XX são parte de uma tendência mais antiga, como, por exemplo, com a escrita da

Revista de Sociologia por Émile Durkheim, em que estudiosos se concentravam em novos horizontes de questionamentos sociais, ou até mesmo bem antes disso, ainda no século XVII, com os novos métodos de crítica da fonte por Jean Mabillon. Esses expoentes estavam interessados nas estruturas e não nos acontecimentos.

O próprio termo ‘história nova’ foi usado, de acordo com Burke (2011), pela primeira vez por James Robinson em 1912 para significar “todo traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde seu primeiro aparecimento sobre a terra” (ROBINSON, 1912 *apud* BURKE, 2011, p.18), trazendo as bases de uma história total.

Entretanto, com a evidência de uma ancestralidade relativamente longa, mesmo que não reconheça seus descendentes, o que de fato é novo nessa história é que seus profissionais agora são extremamente numerosos e se recusaram a ser marginalizados no fazer história.

Todavia, o novo paradigma tem também seus problemas, que Burke (2011) anuncia, dividindo-os em quatro categorias a saber:

- 1) Problemas de definição: Com a exploração de territórios não familiares pelos historiadores, há uma dificuldade de se definir o que estão procurando, quem são seus sujeitos e seus objetos de estudo nessa nova perspectiva de fazer história.
- 2) Problemas de fontes: É considerado, pelo autor, como o maior dos problemas da nova história, pois novos tipos de perguntas sobre o passado e novos objetos de pesquisa trouxeram, conseqüentemente, a necessidade de uma busca por novos tipos de fontes que suplantassem os documentos oficiais. Assim, abriu-se espaço para a história oral, para a evidência das imagens, para a estatística e muitas outras fontes.
- 3) Problemas de explicação: Com a expansão do campo do historiador, há também uma necessidade de se repensar a explicação histórica, pois as tendências culturais e sociais não podem ser analisadas da mesma maneira que os acontecimentos políticos. Elas requerem uma explicação estrutural, enveredando para o campo da sociologia, antropologia, filosofia e outros campos sociais.
- 4) Problemas de síntese: Embora a expansão do universo do historiador e o crescente diálogo com outras disciplinas sejam salutares, há como efeito uma fragmentação da disciplina da história. Essa proliferação de subdisciplinas é inevitável, mas a não comunicação entre as subdisciplinas é prevenível, com a busca por intercessões temáticas.

Com tantos novos desenvolvimentos, uma inédita diversidade de temáticas e de problemas possíveis para o trabalho historiográfico pôde ser pensado pelos pesquisadores do século XX, ao passo que outras temáticas mais tradicionais foram desaparecendo. Acompanhando as novas tendências, os domínios da história ampliaram-se extraordinariamente para âmbitos diversos, abrangendo desde a cultura material às mentalidades e chegando até ao presente como território de exploração para o historiador na proposta da História Imediata ou História do Tempo Presente.

Dessa forma, a historiografia moderna, nos últimos anos, de acordo com Barros (2013), tem sido caracterizada como um campo fragmentado, compartimentado, partilhado em uma gama de subespecialidades e atravessada por inúmeras tendências. No século XIX, os historiadores tinham uma ideia homogênea do seu ofício, enquanto que, nos dias atuais, falam-se em tipos de história e em tipos de historiadores, dando abertura a um oceano da historiografia, onde cada profissional encontra a sua conexão exata e particular.

Essa hiperespecialização do conhecimento histórico acompanhou o acentuar natural dos campos de pesquisa das ciências em geral no século XX. “A História, hoje em dia se vê tanto fragmentada em uma miríade de compartimentos internos [...] como também repartida em várias visões diferenciadas do que seja a própria História enquanto campo do conhecimento” (BARROS, 2013, p.10).

Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economistas, os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos, os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e dos antropólogos sociais, mas estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com o outro. (BURKE, 2011, p. 36)

Esse fenômeno da fragmentação de especialidades é a sustentação da modernidade e da pós-modernidade na historiografia, com a complexificação crescente do conhecimento humano. Os campos temáticos da historiografia, portanto, vêm e vão de acordo com as próprias flutuações histórico-sociais e em sintonia com as mudanças de paradigmas historiográficos. A sociedade, a instituição e a comunidade de historiadores na qual eles se inscrevem exercem o seu papel de criar um universo de temáticas possíveis a partir das quais os historiadores fazem as suas escolhas.

Após observar detalhadamente as nuances presentes nos fios que compõem o tecido de fundo por meio do conhecimento do contexto histórico do campo da

historiografia, é preciso passar para os conceitos e as categorias que serão operacionalizados na especificidade do tema em evidência.

No interior da história, podem ser descortinados vários domínios ou campos de conhecimento, ligados às dimensões da vida humana, na ordem de relação com a teoria, denominadas de subespecialidades. Essas não são determinadas pelo tipo de fato, mas sim pelo enfoque que o historiador dá a cada um desses tipos de fatos. “A história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas.” (BARROS, 2013, p.15)

Uma abordagem ou uma prática historiográfica não pode ser rigorosamente enquadrada dentro de um único campo, tornando confuso os esforços de classificar a história internamente em subáreas especializadas. Assim, não existem fatos exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem ou sequer existem como dimensões separadas.

Todavia, para melhor compreender o mundo, há recortes e operações simplificadoras que criam os compartimentos pelos próprios historiadores para enquadrar os seus vários tipos de estudos. É importante destacar que diversos estudiosos alertam para os perigos e empobrecimentos do isolamento e da compartimentação. A saída é não utilizar a classificação como limites ou pretexto para o isolamento.

Sendo assim, há diferentes critérios utilizados na classificação das várias histórias. O primeiro deles diz respeito aos fatores ou dimensões que ajudam a definir a realidade social. E, ao falar sobre a dimensão desta pesquisa em questão, corrobora-se à perspectiva de não aprisionar os estudos em subespecializações, mas em compreender a interdisciplinaridade dos campos e, como tal, percebe-se o referido trabalho na interseção da História Social e da História Cultural.

Neste caso, este estudo faz parte da dimensão da História Social, trazendo consigo as reflexões sobre as relações sociais, as classes, as ideologias e a compreensão de como certo grupo de professoras alfabetizaram diante de determinada conjuntura social. De semelhante modo, ao observar atentamente os sujeitos, é possível notar que se trabalha a subjetividade da história da mulher e da alfabetização, fazendo parte também da História Cultural, abrangendo os sistemas educativos, pois se volta para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada.

A História Social, categoria que surgiu com a Revista dos Annales em oposição à História Política tradicional, como abordado nas linhas anteriores, pode ser considerada uma especialidade, com objetos próprios e definidos, como também pode ser percebida como uma categoria transcendente que perpassa e engloba todas as outras especialidades da História. Ao ponderar a proposta dos Annales, é possível notar objetos evidentes que a fazem uma subespecialidade. A História Social é, portanto, de acordo com Barros (2013, p. 111), “o ramo da História que examina a ‘dimensão social’ de uma sociedade” e que tem nos círculos de sociabilidade o estudo dos meios educacionais.

Em interface com a História Cultural, esta enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, como também os seus mecanismos de recepção e os sujeitos produtores e receptores de cultura.

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural e, ao mesmo tempo, inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e viabilizar um determinado repertório linguístico e comunicativo que será vital para a vida social. [...] as práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais. (BARROS, 2013, p. 81)

De acordo com Chartier (1990, p. 17), a História Cultural tem na noção de representação um dos seus alicerces fundamentais, pois “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada a ler”.

Quanto ao domínio ou ao tema de estudo, referindo-se aos agentes históricos que serão examinados, aos ambientes sociais e aos objetos, sendo fundamentalmente um campo temático, escolhe-se, nesta pesquisa, a História da Educação para compreender o processo histórico de alfabetização das professoras aposentadas quando crianças no século XX na cidade de Fortaleza – CE e refletir as suas práticas de alfabetização desenvolvidas ao longo do magistério.

2.2 - Da memória à narrativa e à escrita de si: fios que se entrecruzam

Após conhecer os tecidos que servirão de sustentáculo para a obra de tapeçaria proposta neste trabalho, chega-se o momento de analisar com profundidade os fios escolhidos para a confecção desta arte. Enquanto o plano de fundo é construído como urdidura, agora os fios de tecelagem serão definidos para a trama, composta pelo cruzamento de estruturas de fibras flexíveis, cuja tenacidade, espessura e maleabilidade

são fundamentais. São esses atributos na composição que diferenciam a obra final e que, dessarte, implicam em um fazer historiográfico específico nesta pesquisa, com particularidades a serem guiadas a partir dos conceitos de memória, narrativa, história de vida e escrita de si.

Dentre as múltiplas perspectivas da História da Educação, é importante, primeiramente, compreender por que o conceito de educação é considerado o norteador de todas as bases presentes no âmbito escolar. A Educação é um processo que se estende para além dos limites da transmissão dos conhecimentos intelectuais de uma geração para outra, envolvendo, também, o desenvolvimento de valores, a percepção da cultura, a criação de laços afetivos, a produção de relacionamentos entre semelhantes, a construção da identidade social, o pertencimento grupal, a manifestação das práticas socialmente estabelecidas, e muitos outros que podem se desenvolver nas salas de aula, bem como no seio familiar, nas brincadeiras e no contexto social.

Conforme Saviani (2003, p.13), a Educação é:

o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade.

A educação, portanto, é caracterizada como um processo que está presente em toda a história da humanidade e, perdurando ao longo dos anos, tem como propósito principal procurar saídas e respostas ao enfrentamento das dificuldades educacionais que cada sociedade e época necessitam. Ainda de acordo com Saviani, a finalidade do trabalho educativo está relacionada à humanização do homem, pois

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e consequentemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13)

Assim, a educação é uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. De acordo com Ivo Tonet (2014), através dela, os seres humanos se apropriam do patrimônio material e intelectual acumulado pela sociedade em cada momento e contribuem, ao mesmo tempo, para a construção deste patrimônio, visto que diferentemente dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente.

Desse modo, a partir da necessidade da institucionalização da educação, surgiu a escola como instituição de ensino. Até então, as crianças eram vistas e consideradas adultos em miniaturas e, nesse sentido, Ariès (1981) afirma que, não havia uma compreensão de que a criança possuía características e necessidades específicas. Esta “adultização” prematura, de acordo com Amaro e Dieb (2015), levava as crianças a terem de trabalhar muito cedo, reduzindo sua infância para que se tornassem o quanto antes membros ativos da sociedade.

Naquele contexto, as crianças aprendiam um ofício e passavam a executá-lo por meio da prática junto aos adultos. Segundo Cambi (1999), com a expansão do comércio, das Grandes Navegações, da descoberta da América, e da nova classe social burguesa desencadearam-se reformas que alteraram o modo de pensar e agir da sociedade, como a Reforma Protestante, o Iluminismo e o Capitalismo. O conhecimento, até então, baseado na Igreja passou a ser centralizado agora na figura do homem, da razão e da ciência. O ser humano passou a acreditar que tudo poderia ser explicado pela razão e, com essa capacidade crítica, a real verdade seria encontrada não mais por uma imposição ou imitação, mas pelo próprio esforço e conhecimento. Essa ilimitada fé na razão valorizava não apenas a construção da individualidade, como também a crença em dois grandes ideais: progresso e perfectibilidade - derivados da Revolução Industrial e dos avanços científicos ocorridos entre os séculos XVI e XIX. Os saberes se tornaram fragmentados e amplos e, simultaneamente, surgiram as indústrias e o sentido de repetição, alienação e montagem em série.

Ainda segundo Ariès (1981), Amaro e Dieb (2015), as crianças aprendiam um ofício, por meio da prática junto aos adultos e passavam a executá-lo. Com o avanço das sociedades, aumentaram-se as demandas por diversos produtos e estes precisavam ser desenvolvidos com cada vez mais qualidade, e somente a educação no lar não preparava os cidadãos para as novas atividades de produção. Passou-se a ser necessário um sistema educacional que preparasse os sujeitos de maneira homogênea aumentando a mão de obra qualificada. Este lugar de educação coletiva recebeu o nome de escola.

2.2.1. Memória: substrato de conservação e reconstrução do passado no presente

Intrinsicamente ligada ao aspecto histórico da educação está a memória, pois é por meio dela que é possível realizar um intercâmbio entre o passado e o presente. Uma vez

que os sujeitos guardam lembranças de episódios, momentos, situações e sentimentos que os impulsionam a analisar o contexto atual, a memória tem o papel fundamental de formar o elo entre os acontecimentos da vida na linha do tempo e de proporcionar a influência da história na vida dos seres humanos.

A memória é, dessa forma, o processo pelo qual os seres humanos retomam o passado. De acordo com Le Goff (2013, p. 387) “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Ainda, de acordo com Delgado (2003, p.15), “tal como apreender a amplidão do passado é um desafio para o ser humano, ativar a memória também o é, pois a memória, além de incomensurável, é mutante e plena de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e usualmente se renovam”.

Antes da escrita, o saber humano era transmitido pela oralidade. Por essa razão, a memória sempre apresentou grande importância para as sociedades antigas, uma vez que, a partir dela, o conhecimento podia ser disseminado entre gerações. Deste modo, os mais velhos se encarregavam de difundir, por meio das palavras, os acontecimentos cotidianos e o conhecimento produzido por seus ancestrais. A memória, naquela época, era fundamental para os povos, pois sem a existência da cultura escrita, era pela memorização dos fatos, que se tornava possível a sua narração.

Quando o registro do conhecimento estava na oralidade ou pintado nas cavernas, os homens, segundo Delgado (2003) já identificavam a importância da memória como suporte construtor de identidades e solidificador das consciências. Santo Agostinho, no seu livro Confissões (1984), considera a memória como uma das categorias fundamentais da alma humana.

Complementando essa ideia e dando relevância, mais uma vez, ao ato de lembrar como fundamental à construção da coletividade, Le Goff (2013, p.435, grifo do autor) diz que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”.

Fundamentada na importância da narração dos velhos, a autora Ecléa Bosi (2012) coloca em evidência que a geração mais antiga teve acesso à todas as modificações

sofridas ao longo do tempo e, por consequência, tem a bagagem necessária para ativar a memória e agir como regente do processo de humanização e pertencimento no hoje.

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. (BOSI, 2012, p. 46 e 47).

Ainda conforme Bosi (2012, p. 63), a atividade de lembrar o passado é realizada pelos mais velhos como um trabalho, como uma ocupação consciente de sua mente, e não como um lazer ou momento de descanso como ocorre nas gerações mais novas. Essa ação é entendida como uma “espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os homens de outras idades: a obrigação de lembrar, e lembrar bem.” (BOSI, 2012, p. 63) e traz os mais variados benefícios desde a revitalização do consciente do que tem o trabalho de pensar até a transmissão da cultura e do passado às novas gerações. Assim, a memória tem a capacidade de interferir no curso atual das representações, já que permite a relação do corpo presente com o passado, tendo assim uma função decisiva na existência.

Além disso, a memória pode estar ligada a relatos vivenciados a partir de uma experiência coletiva, ao passo em que o indivíduo participa de um contexto social. Moreira (2011, p.1) afirma que a memória “[...] é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato, uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”.

Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, misturam-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento, como afirma Halbwachs (1990), ao considerar a existência de memórias individuais e coletivas e afirmar que os homens possuem os dois tipos de memórias:

De um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal. De outra parte, ele seria capaz, em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo (HALBWACHS, 1990, p.53).

Compreende-se a memória coletiva como sendo constituída por tempos passados e, dada sua importância, adquire significados, passando a influenciar a vida em grupo, posto que são usualmente lembrados, servindo de base para a reconstrução da memória, bem como de suas tradições, histórias e modos de vidas.

Ao lado dos estudos sobre memória coletiva, Halbwachs (1990, p.55) fala da

existência da memória social que “seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social”.

Para Le Goff (2013) a memória individual não possui capacidade para armazenar todos os acontecimentos passados, por isso há a necessidade da escrita e das instituições de memória para a permanência de uma memória coletiva, visto que esta é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2013, p. 423).

Logo, a memória coletiva traz subsídios individuais, permitidos pelo olhar atento do observador e do recordante, como também se apropria dos elementos do contexto social para complementar a recordação, afinal “as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva.” (BOSI, 2012, p. 56).

Corroborando com essa perspectiva, na condução analítica, o pensador Paul Ricoeur (2007) destaca a presença dos próximos entre a memória individual e a coletiva, capazes de dizerem aquilo que não foi possível se dizer em vida. Ao esboçar a fenomenologia da memória, o autor insiste em definir que, no processo da memória, há as lembranças e as reminiscências. As lembranças ocorrem de forma voluntária, independentemente da própria vontade. É uma espécie de fundo memorável que manifesta em estado de devaneio. As reminiscências, no entanto, são intencionais. Há um elemento externo que estimula a fazer o caminho de volta. É o intervalo de tempo percorrido entre real e o seu retorno.

Nesta pesquisa em questão, são as reminiscências, estimuladas pelo diálogo com o pesquisador, que servirão como fios condutores da construção da história das práticas de alfabetização da segunda metade do século XX.

2.2.2. Narrativas docentes e História da Educação: combatentes do esquecimento

Tal como os lugares da memória, as narrativas são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. As narrativas são produções da memória de quem exercita o ato de lembrar. Seja por meio da escrita ou da

oralidade, elas surgem como veículo das reminiscências da memória, articulando as passagens do tempo e organizando-as em uma linha cronológica ou não dos fatos mencionados. Conforme Catani (2003, p. 29): “O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”.

De acordo com Delgado (2003, p. 22-23), “a narrativa contém em si força ímpar, pois é também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar da memória”. Logo, “as narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam”, fazendo com que o fato biográfico se expresse pela narrativa, com o sujeito como personagem de sua própria vida.

Para realizar a interpretação narrativa, Bruner (2001) estrutura nove realidades universais, a saber: a narrativa é uma *estrutura de tempo consignada*, em que o tempo é dado pelos significados atribuídos aos eventos pelos sujeitos e/ou narrador; *particularidade genérica*, que faz do particular se tornar coletivo; *ações motivacionais*, pois as ações narrativas são resultados intencionais; *composição hermenêutica*, que permite inúmeras interpretações; *canonicidade implícita*, na qual a narrativa vai contra as expectativas do ouvinte para criar um interesse; *ambiguidade de referência*; *centralidade do problema*; *negociabilidade inerente* e *extensibilidade histórica*, para compreender que a vida são histórias narradas sobre bases próprias ao longo do tempo.

A partir das narrativas é possível mapear e identificar a construção das práticas, as influências do fazer, os motivos das ações e tudo aquilo que o olhar do narrador despertar. Assim como as memórias, as narrativas dependem dos interesses particulares que o sujeito escolhe para lembrar. Um único fato pode ser narrado de inúmeras maneiras, pois, para cada indivíduo, sensações e percepções são variáveis a partir de sua particularidade. Apropriando-se da concepção de Machado (2004), podem-se comparar as narrativas às paisagens que são contempladas de inúmeras janelas, ou seja, de diferentes pontos de vistas. A autora atesta que, ao se analisar uma obra literária, é possível que “cada estudioso, debruçado sobre uma das janelas, [possa] vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la” (MACHADO, 2004, p. 19). Logo, esse lugar de observação ou de narrativa depende do observador e do que ele pretende recordar.

As reflexões mais recentes sobre o uso das narrativas nas pesquisas educacionais também trazem à tona uma nova perspectiva que vai além da sua utilização como metodologia de coleta de dados para produção acadêmica, englobando a narração como método de autorreflexão e formação da prática docente. A partir dos estudos de Cunha (1997),

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. [...] Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos.

Contudo, sabe-se que a própria educação perpetuou, ao longo dos anos, a concepção de que o ato de lembrar ou de aprender com a atividade prática não condiz como forma de aprendizado docente. Ultrapassando essa bagagem histórica, a narrativa traz a possibilidade de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. É a ideia de reflexão-ação em que o discurso construído sobre esse diálogo torna possível transformá-lo em uma situação profundamente pedagógica.

Ampliando o olhar da memória e da narrativa para o contexto da referida pesquisa, encontramos a História. Tanto a História como a memória possuem um substrato comum: são antídotos do esquecimento e fontes de imortalidade (DELGADO, 2003). Em decorrência, como afirma Le Goff (2013), são também espaços de poder.

Conforme Delgado (2003), o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. A partir de suas visões, os indivíduos constroem os fatos históricos ao mesmo tempo em que fazem parte dele, já que o vivenciam. Sendo assim, a história, como manifestação do fazer coletivo, incorpora também vivências individuais através de uma dinâmica que reconstrói o passado ao tecer sua representação no presente, criando, em um único enredo, a trama das vivências coletivas.

Sendo o tempo essencial no estudo histórico, Le Goff (2013, p.36) continua a reflexão destacando que, apesar das narrativas e memórias serem particulares e revelarem as reminiscências específicas de um sujeito que lembra o passado, há um caráter coletivo ou geral nessa ação, pois

[...] a contradição mais flagrante da História é sem dúvida o fato de seu objeto ser singular, um acontecimento, uma série de acontecimentos, de personagens

que só existem uma vez, enquanto que seu objetivo, como o de todas as ciências é atingir o universal, o geral, o regular.

Para além disso, Jorge Larrosa (2018) instiga a refletir acerca da narrativa docente, colocando-a como categoria de repetição do ser professor:

Já se sabe que os professores, e ainda mais quando são velhos, tendem a se repetir, a contar várias e várias vezes as mesmas histórias, a pôr na boca, repetidamente, as mesmas citações e as mesmas fórmulas. Mas talvez sejam essas repetições (esse voltar novamente aos mesmos assuntos, aos mesmos motivos, às mesmas expressões) as que mais digam dessas maneiras que foram se cristalizando em nós e que, na idade mais avançada, aparecem com perfis mais simples e, talvez, mais nítidos. (2018, p.11)

As narrativas docentes, portanto, são compostas por sujeitos contando o que fazem e refletindo sobre isso. Ao abordar a questão da narratividade, em um aspecto contextual, Conceição, Porto e Oliveira (2018, p.189) elucidam que:

O ato de narrar acompanha o homem muito antes da invenção do livro ou da imprensa de Gutenberg. Encontramos suas raízes na época em que a oralidade predominava, passando pela era da escrita e, mais recente, pela era digital. Portanto, arte de contar histórias e vitalizar a imaginação de ouvinte/leitor marca um processo contínuo de evolução e inovação das técnicas de comunicação literária.

Logo, as narrativas estão intrinsecamente ligadas à história humana e a acompanha até os dias de hoje. Houston (2010) conceitua narrativa como o ato de “tecer ligações entre o passado e o presente, entre o presente e o futuro. Fazer existir o passado e o futuro no presente, singularmente pela escrita.” (p. 21) e complementa:

Para nós não basta registrar, construir, deduzir o sentido dos acontecimentos que se produzem em torno de nós. Não: precisamos que esse sentido se desdobre – e o que faz com que ele se desdobre não é a linguagem, mas a narrativa. (HOUSTON, 2010, p. 18)

A memória e a narrativa complementam o estudo do objeto da História da Educação, elaborando, assim, diferentes abordagens. Essa nova dimensão é capaz de abranger todas as possíveis ramificações da produção dos saberes, formais ou não formais, porque não se restringe à ressignificação da história e memória apenas pelas fontes documentais, mas compreende igualmente aos jornais, às práticas lúdicas, às fotografias e às memórias orais, como fontes capazes de ser monumentos, testemunhos e criadores de um poder polivalente.

A História da Educação, dessa maneira, de acordo com Andrade (2013), não trabalha apenas com o resgate do passado, mas é responsável por agir como mola propulsora entre as mais variadas áreas do conhecimento. Ela é um campo do saber capaz

de proporcionar uma compreensão simultânea das discontinuidades de cada tempo e das permanências e sobrevivências. Isso porque é uma construção de relações, de interações complexas no tempo e no espaço e uma superação das oposições. É um campo do saber que permite compreender, explicar e avaliar em que medida as ideias pedagógicas e as práticas educativas, de diferentes tempos e espaços, são elementos importantes de uma construção social.

Ainda consoante Andrade (2013, p.9), a História da Educação “é um campo disciplinar em movimento, não cristalizado e não indiferente às múltiplas abordagens metodológicas”, tendo como objetos de estudo um leque de possibilidades, desde as convencionais fontes históricas escritas ou fotográficas e até mesmo os costumes sociais e o mundo escolar, formando vínculos entre a sociedade, a educação e a história.

Conscientes da importância de se conhecer a História da Educação, Saviani (2008) também esclarece que a história constrói o homem, pois é através dela que o ser humano consegue entender plenamente seu papel dentro da sociedade por ser, também, agente do presente. A humanização é um processo contínuo que depende da história como combustível dessa transformação, porque quando se compreende as diversas realidades e sua evolução, é possível encaixar o homem como atuante das modificações do presente.

2.2.3. Histórias de vida e pesquisa autobiográfica: estruturas da experiência de vida na escrita de si

Correlacionados intimamente à memória e à narrativa, encontram-se as histórias de vida e os estudos autobiográficos, que, como objetos de investigação científica na área de educação, ganharam visibilidade no Brasil nos últimos quinze anos, de acordo com os estudos realizados por Delory-Momberger (2008), Nóvoa (2007), Larrosa (2018), Josso (2004) e outros, ampliando a discussão e permitindo que fosse possível enxergar os sujeitos pesquisados como autores de suas próprias histórias.

Segundo Farias (1994), as histórias de vida estão ligadas diretamente à memória e, conseqüentemente, com a seletividade, pois o sujeito decide quais fatores falará de forma mais ampla e quais irá afastar de sua fala. A história de vida é vista, assim, como uma ferramenta importantíssima por se colocar na posição de cruzamento da vida individual e do contexto social.

Camargo (1984) complementa ao dizer que a história de vida permite apreender a cultura pelo “lado de dentro”, colocando, mais uma vez, a história de vida como ferramenta valiosa por oportunizar essa visão do que vem de dentro do indivíduo e aquilo que é exterior a ele. “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem. Elas são exemplos singulares da ‘universalidade da história humana’” (SARTRE, 1981, p.43 *apud* DENZIM, 1984, p.30).

Outrossim, Delory-Momberger (2008) traz a conceituação dessa prática ainda mais clara quando diz que: “‘A história de vida’ não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.66, grifo da autora). Esse projeto de si faz parte da construção biográfica que vive na dinâmica temporal de passado, presente e futuro, porém na qual a projeção do porvir desempenha papel motriz, pois “[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (IBIDEM, p.56, grifo da autora).

A partir disso, a narrativa de formação, segundo Delory-Momberger (2008), é uma construção moderna que se fundamenta nas representações biográficas do século XVIII e se subdivide em autobiografia e romance, dependendo da relação entre “real” e “ficção”. Sua construção e seu desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à prática da escrita de si ou, também chamada de escrita pessoal.

No contexto histórico, a escrita de si surgiu na Antiguidade com o modelo de substância ou essência preestabelecida, que questionava a experiência do curso da existência humana. Em seguida, na Idade Média, as autobiografias assumiram um caráter espiritual que relatava os episódios de conversão e fé. Com o movimento de secularização dos modelos de narrativas, foram-se integradas as causas psicológicas internas nessa narração de formação, dando origem a autobiografia moderna que se conhece hoje.

Ao falar sobre autobiografia, entende-se que a escrita de si por si mesmo é o caminho percorrido individualmente em que há uma introspecção do passado para revivê-lo. Todavia, há ainda a escrita de si pela narrativa do outro, que a autora denomina de heterobiografia. De acordo com seus pensamentos, o ouvinte de uma narrativa não está no mesmo espaço-tempo do sujeito, pois não se pode ser o produto e o lugar de produção, logo, a compreensão do leitor também leva em consideração o mundo de vida do outro,

seu próprio mundo particular e a abertura que se dá a essa experiência. “No ato de recepção, a narrativa do outro é também *escrita de si*, pela e na relação com o outro” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.60, grifo da autora).

Outra questão relevante no entendimento da escrita de si é que, na heterobiografia, não há espaço para empatia, sentimentos ou altruísmo, porque não há uma equivalência ou identidade do ouvinte e do sujeito da narrativa. O leitor ou, no caso, o pesquisador tem o lugar de distanciamento e pragmatismo nessa relação. “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.62, grifo da autora).

Nesse viés, a narrativa biográfica é o caminho pelo qual o sujeito dá forma às suas experiências de vida, pois ele só tem acesso ao vivido pela mediação das narrativas, pelas figurações, palavras e imagens que articula para representar determinados fatos biográficos, e, assim, ressignificá-los.

De semelhante modo, para uma investigação sobre a vida de professores, António Nóvoa (2007) considera de suma importância o método autobiográfico, visto que transcende aos tradicionais métodos quantitativos das pesquisas em Ciências Sociais por dar voz às vivências e às lutas pela confirmação literária e artística dos depoimentos de cada sujeito.

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, as contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (NÓVOA, 2007, p. 75)

Para analisar a força do crescimento do movimento de estudos autobiográficos, o autor montou um quadro com nove tipos de estudos agrupados, entre eles, um que traz luz o trabalho em questão: “Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores)” (NÓVOA, 2007, p. 21):

[...] manifestando também uma preocupação essencialmente investigativa, este tipo de estudo procura compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições dos professores. [...] Algumas das investigações que incidem sobre “diários de classes” [...] ou sobre os “saberes pedagógicos” dos professores [...] podem também integrar-se nesta categoria.

Outrossim, Delory-Momberger traz a conceituação dessa prática ainda mais clara quando diz que é “um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Nesta perspectiva autobiográfica, o sujeito ocupa papel central no processo de construção da pesquisa, como autor de sua própria história e protagonista dos fatos por ele narrados (DELORY-MOMBERGER, 2008), pois à medida que os sujeitos entrevistados narram sobre si, eles também refletem sobre sua atuação e constroem um discurso repleto de subjetividades, sentimentos, vivências e valores morais.

Assim, inspirada em Souza (2006, p.49), busca-se entender que a pertinência da narrativa autobiográfica

[...] inscreve-se num amplo movimento de investigação [...] o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências. A opção e a inscrição desta pesquisa neste campo e nesta abordagem nascem da necessidade de ampliar os estudos sobre histórias de vida e mais, especificamente, sobre as narrativas.

Josso (2004) complementa ao afirmar que o trabalho biográfico com as narrativas constituídas por memórias compreendidas como experiências é significativo das aprendizagens do sujeito, do seu desenvolvimento na trajetória sociocultural, bem como das representações constituídas de si mesmo e do seu contexto. Por meio das narrativas, o sujeito constrói um conhecimento de si, sobre os outros e sobre o ambiente em que está inserido, qual se evidenciam através de seu interior de peculiaridade e de suas experiências e aprendizagens adquiridas.

As narrativas orais e escritas do trabalho autobiográfico, de acordo com Josso (2004), são um modo de se observar um aspecto singular dos contextos educativos, que oportunizam uma reflexão das representações do saber-fazer e das alusões que contribuem na descrição e compreensão de si e do ambiente vivido. Para compreender como tal formação se constitui, é preciso aprender, por meio da experiência direta, a observar tais experiências das quais se pode afirmar, com mais ou menos profundidade, em que elas foram constituídas.

Logo, as histórias de vida, as escritas de si pela narrativa do outro e a memória percorrerão como linhas o caminho das práticas de alfabetização, ponto a ponto, como uma dimensão de auto escuta pessoal e formativa.

2.3 – Identidade e formação docente: agulhas que compõem a tecitura

Com o conhecimento dos tecidos e fios escolhidos para a composição do tapete da história de vida das práticas de alfabetização de professoras aposentadas proposto na obra em questão, é preciso, também, escolher agulhas que manipularão manualmente a trama. Estas são acessórios exteriores do produto final, mas, são imprescindíveis para traçar voltas e desvios, fazendo parte do contexto em que a criação é compilada, compreendendo as noções de docência, identidade e formação que se relacionam com os sujeitos e suas narrativas e histórias de vida.

2.3.1. Identidade docente: um processo em construção frente ao neoliberalismo

Ser professor é atualmente uma das profissões mais desafiadoras do mundo globalizado. Libâneo (2010) diz que a pedagogia hoje, no Brasil, vive um grande paradoxo relacionado ao enaltecimento de uma sociedade pedagógica nos meios de comunicação social em contrapartida ao empobrecimento nos setores intelectuais e profissionais do meio educacional. Charlot (2013) também ressalta que o ambiente escolar hoje é demarcado por fronteiras conflituosas, onde se insere o trabalho docente de mediar o conhecimento. Na medida em que precisa mobilizar os alunos para o interesse do saber, a ação docente se insere em um universo não definido, não estático e desafiador, movido por forças as quais a racionalidade nem sempre se torna eficiente em controlá-las, caracterizando o professor na sociedade contemporâneas como um profissional da contradição.

No Brasil, esse embate e essa dualidade são históricos. Vieira (2002) traz à tona que o período imperial foi um campo fértil para análise da política educacional, pois foi a partir de 1822 que o país começou a reconhecer a importância da instituição escolar. Nessas circunstâncias, em outubro de 1827, foi promulgada a primeira Lei Geral de Educação do Brasil, que mesmo sem grandes avanços significativos na organização do ensino, mostrou a preocupação com os aspectos legais. Com o passar dos anos, novas legislações foram implementadas, como a Lei de 1836, que orientava o método de ensino mútuo concebido por Lancaster, até chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já na República, em 1961, e reformulada em 1996.

No novo milênio são novas as inquietações intrínsecas à escola e aos professores. Com o advento do capitalismo globalizado e dos processos de fabricação em série, a formação de uma nova mão de obra passou a ser necessária com características próprias de flexibilidade, competitividade, centralidade e individualidade, em busca de novos ideais e condicionada à qualificação constante. Libâneo (2011) expõe que a globalização adentrou a essa realidade, ajudada pela revolução da comunicação, com o surgimento da internet, incorporando novas exigências como rapidez do raciocínio, contato global entre as culturas, trocas de conhecimentos, velocidade de circulação, produção de saberes, entre outros.

É nesse contexto que a educação se insere, com a exigência de adaptação das escolas às novas realidades, para que sejam capazes de formar jovens aptos ao mercado de trabalho atual. A nova pretensão dos processos educativos é educar em massa e rapidamente porque o desafio essencial da educação “consiste [...] em preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna” (LIBÂNEO, 2012, p. 126).

A educação, consoante a Libâneo (2011) e Gauthier e Tardif (2010), passou a ter a finalidade de formar cidadãos mais produtivos, conhecedores de linguagem de informática, fluentes em dois ou mais idiomas e com uma bagagem de conhecimento amplo e diversificado. O currículo, tendo essa perspectiva de formação, apoia-se nas ênfases em Matemática, Língua Portuguesa e Informática; bem como, estimula novas áreas em crescimento como Robótica, Energia, Programação de Computadores e muito mais. O estudante precisa estar em constante aprimoramento dos conhecimentos com o estudo frequente e contínuo, pois apenas o diploma como conhecimento acabado foi substituído pelas diversas especializações em face da velocidade de produção de informação e saber. Simultaneamente, as escolas estimulam a competição com premiações em notas e participações em olimpíadas, buscando exatamente moldar o caráter dos alunos para serem vencedores, competitivos, lutadores e ambiciosos.

Com o neoliberalismo e a influência da economia de mercado, as perspectivas trabalhadas dentro do ambiente escolar de qualidade, avaliação e excelência estão diretamente relacionadas com o mercado, no qual os professores e discentes perdem identidade e ficam sem possibilidade para erro, defeito ou derrota, evidenciando o seu sistema global de competência e exame. A educação e o conhecimento passaram a ser dentro do mercado globalizado como

força motriz e eixos de transformação produtiva e do desenvolvimento econômico, [sendo], portanto, bens econômicos necessários à formação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição (LIBÂNEO, 2012, p. 124).

Assim, os professores precisam lidar com novos desafios: alunos menos interessados, informações espalhadas na rede, novos aparatos tecnológicos em sala, mudança do currículo, disseminando a criatividade ou reproduzindo a visão da atual sociedade de mercado. Meirieu (2000, apud KARSENTI, 2010, p. 342) diz que o pedagogo é agora um “ator-revezamento”.

O docente que assumia até agora a responsabilidade solitária dos procedimentos de transmissão dos saberes deve se tornar responsável, em colaboração com seus colegas de estabelecimento, pelo processo de aprendizagem dos alunos. Ele deve renunciar a ser o único mediador entre o aluno e o mundo, não para abandonar o seu poder educativo, mas para reencontrá-lo, ao contrário, na regulação do conjunto das mediações que ele pode propor.

Aflorando as elucubrações de Tardif e Lessard (2014), entende-se a docência como uma profissão de interações, cujas relações humanas se estabelecem entre seres capazes de resistir ou participar das ações no ambiente escolar, estabelecidas pelos professores na relação com o saber. Para além, Sacristán (1999) define a profissionalidade docente como aquela que se consolida pelas suas práticas socialmente compartilhadas para o processo ensino-aprendizagem, nutrida por contato com a cultura, configurada por um conjunto de aspectos relacionados com valores, currículo escolar, avaliação, práticas pedagógicas e rituais que a escola professa.

Logo, a docência pode ser compreendida como uma atividade complexa e situada por variáveis de diferentes naturezas, dando relevância aos macros e às condições objetivas do trabalho na configuração de práticas pedagógicas, de identidades profissionais e da construção da profissionalidade (MIZUKAMI, 2008).

Dentro dessa perspectiva, situa-se o processo identitário da profissão docente. O fazer e ser professor não podem ser separados da pessoa singular dessa ação, pois “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. (NÓVOA, 2007, p. 17). Paulo Freire (1988) se aproxima desse pensamento ao afirmar ser impossível a neutralidade na educação, em que as convicções e ideologias são expressas na forma de ser e de ensinar.

A busca por uma identidade profissional parte da própria busca de identidade do eu. Não é algo adquirido, mas sim construído. Uma construção do ser e do estar no exercício da profissão. Este estudo parte da dinâmica existente na individualidade de cada professor no sentir-se professor. Assim, a identidade docente é construída de forma individual e coletiva ao longo do tempo de experiência e vivências. Larrosa (2018, p.22) conceitua experiência:

[...]como maestria no ofício [...] não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um de fazer as coisas.

Considerando que a experiência é compreendida por princípios de subjetividade, reflexividade e transformação, faz-se necessário a abertura do sujeito à experiência, abrindo-se ao movimento de transformar a ação.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2002, p.6).

Então, para a construção da identidade docente é necessário, segundo Larrosa (2002), assumir a profissão docente e tornar-se sujeito dessa experiência, como algo que afeta, toca e transforma. As experiências empíricas vão constituindo a identidade docente e a própria profissão.

Nóvoa (2007) continua as inquietações quanto à influência das características pessoais e do percurso profissional na ação pedagógica e escolha da profissão sustentando a terminologia de AAA da identidade: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. O primeiro A refere-se à adesão de princípios e valores pessoais no fazer a profissão, o segundo A diz respeito à escolha das metodologias e decisões profissionais ligadas ao *eu* pessoal; e último A é a reflexão da própria ação. Essa autoconsciência, portanto, traz à tona o processo reflexivo da própria prática pedagógica com a autobiografia.

De acordo com Moita (2007), a identidade profissional caracteriza-se como uma estruturação que consiste em uma dimensão de espaço e tempo, permeando a vida profissional desde sua escolha a todos os ciclos por ela vividos. A autora diz, ainda, que a identidade profissional “é uma construção que tem marca das experiências feitas, das

opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das discontinuidades, quer no nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2007, p. 116)

Para Nóvoa (2007), a identidade é concebida como um espaço de lutas e crises que geram conflitos, configurando-se como um firmamento de constituição profissional. É como um movimento que requer tempo para reconstruir as identidades pessoais e de carreira, adequando-se ao novo no reconhecimento das transformações.

Já Souza (2006) defende que a identidade e a diversidade são construções históricas e provenientes do processo de produção simbólica e discursiva que se atrela ao poder, conhecimento, organização, inclusão e exclusão que se configuram em representações.

Nesse ponto de vista, Souza (2006) afirma que, se nos anos de 1980 a identidade dos professores se configurava em uma perspectiva do saber fazer e se pautava no ambiente escolar e na construção da escola em uma concepção de descentralização como formas de qualidade, a partir da década de 1990 as identidades, bem como as categorias de gerenciamento passaram a ser apresentadas nas políticas de formação e de certificação, nas quais se mantêm em estruturas inspiradas pelos paradigmas das competências, carregado de uma cultura da excelência, bem como nos diferentes olhares e representações docentes que são constituídos nos diversos modelos do universo escolar.

Contudo, Tardif (2004) defende a presença do que chama de socialização pré-profissional que se configura a partir das representações e capacidades sociais e culturais dos sujeitos, que são ricas e diversificadas, devido a um montante de saberes mais específicos em que possibilita compreender como essas representações são desenvolvidas. O pensamento central segundo o autor é que tais saberes

não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2004, p. 71)

O autor continua dizendo que, no percurso de sua história pessoal e escolar, o futuro professor internaliza uma determinada quantidade de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores, os quais constituem sua personalidade. Desse modo, os saberes originados da experiência do professor de profissão são provenientes, na maioria das vezes, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da vivência escolar.

É nesse sentido que a referida pesquisa opta por inquirir às professoras alfabetizadoras aposentadas a construção de suas práticas de alfabetização e o significado de ser docente, pois ao narrar sobre motivações, expectativas, receios, lembranças escolares, formação inicial e continuada, experiências em sala de aula e muito mais, serão postos em relevo significações pessoais e sociais dos processos do saber e da identidade docente. Sendo assim, ao recuperar suas histórias de relações com a escola, as docentes reviverão situações e experiências do seu fazer pedagógico.

2.3.2. A formação docente para o magistério na perspectiva histórica

Concebendo as reflexões acerca do ser docente, a última agulha para tecer os fios desta obra é apreender acerca da formação docente para o magistério. Para montar essa corrente histórica, propõe-se observar o viés da História da Educação desde a antiguidade, perpassando pelo surgimento das escolas no Brasil até a necessidade de um curso de formação específico em Pedagogia na cidade de Fortaleza.

Gauthier e Tardif (2010) fazem esse percurso partindo da instrução dos alunos na Grécia. Na Antiguidade grega, a instrução recebida pelo estudante vinha de vários professores diferentes, sem nenhuma ligação ou interdependência. Eram ensinamentos isolados, soltos, sem nenhum objetivo em comum, e com práticas totalmente separadas. Já na Idade Média, os mestres se preocupavam com algo maior que a inteligência: a moral. Cada um ensinava sua matéria individualmente e com seus métodos, mas todos tinham a finalidade maior que era de converter o jovem ao catolicismo, sendo, portanto, um local organizado, com as mesmas práticas e finalidades.

Essa educação era um ensino completo, total, pois atingia todas as partes do indivíduo: corpo, intelecto e espírito. Essa ideia de meio moral organizado se perdurou com o surgimento da Pedagogia que visava à ordem e a disciplina para formar um aluno por inteiro.

Sendo assim, segundo Ariès (1981), a institucionalização da educação originou a escola moderna, o que fez com que algumas crianças passassem a entrar mais tarde no mundo do trabalho, pois antes de executar o ofício precisavam ser preparadas para o mesmo. Após terem aprendido seu serviço, passavam a vender sua força de trabalho, sendo possível perceber que havia aquelas pessoas que compravam e as que vendiam

força de trabalho, e tendo cada grupo deste um modelo educacional com elementos e características que favoreciam a formação para um trabalho físico ou para a intelectualidade. É importante atentarmos ao que lembra Saviani (2007), pois, já neste período, os modelos educacionais eram segregacionistas e visavam formar para o trabalho físico ou para intelectualidade:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade deu origem a escola. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Nadal (2009, p.21) afirma que a escola surge com a necessidade de educar o povo, ligada a dois grandes objetivos: “o interesse do Estado democrático, de se consolidar e legitimar, e o interesse do capital, de se expandir”. A ideia da escola pública, gratuita e universal era compreendida como fundamental na transição e na consolidação para essa nova sociedade, carregada, agora de direitos civis, políticos e ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, o que aconteceu, na realidade, foi a perda dessas funções da educação de promover o desenvolvimento cognitivo, a cidadania e o social, em virtude da falta de investimentos e interesses nessa formação da geração mais igualitária. Nadal (2009, p. 25) novamente nos explica que “a ideia de formação do povo deixou de ser uma intenção real, e o Estado burguês não assumiu a educação como política social que estava na base do projeto moderno idealizado”, projetando sua instrução na escola voltada para a manutenção do sistema econômico capitalista e força de trabalho.

Em todo caso, a escolarização deu força à concepção de que a criança precisava ser bem formada para que, futuramente, fosse um bom adulto, um bom cidadão, exercendo um ofício físico ou para as atividades intelectuais. Em outros termos, isso significa que tanto a criança das classes mais abastadas como a criança das classes menos favorecidas precisavam ser formadas para exercer sua atividade futura, sendo constantemente submetidas a processos preparativos para vida adulta como, por exemplo, tendo de apreender técnicas de trabalho, deixando de lado elementos importantes da infância como a brincadeira.

A Pedagogia, de acordo com Gauthier e Tardif (2010, p. 121-134), então, surgiu no século XVII em consonância a três grandes fatores que traziam em si uma prerrogativa – a importância do método. Eram esses: a Reforma Protestante e a Contrarreforma, que efervesceram a escolarização das massas; o problema urbano, no qual houve um grande aumento de crianças ociosas nas cidades e, principalmente, devido o surgimento da preocupação com a infância, que até então não existia.

Assim, a educação passou a ser mais do que simplesmente administrar um conteúdo, dividi-lo em sequências e transmiti-lo, mas sim preocupar-se com o outro. A pedagogia, apesar de ser essencialmente método, também carregava o sentimento de cuidado com a infância, buscando a melhor maneira de modificar a realidade infantil.

Para conseguir agir de forma efetiva, a pedagogia passou a ser uma prática de ordem, pois se preocupava com a ordem e o controle minucioso de todos os elementos da sala, como pode ser encontrado nas suas características listadas, a seguir, por Gauthier e Tardif (2010): o domínio do grupo, através do ensino simultâneo com o surgimento das salas de aula estruturadas nas pequenas escolas, com carteiras, quadros, livros individuais e material coletivo, assim como o estudo coletivo, no qual o mestre ensinava a todos simultaneamente. A gestão do tempo, para que todos os minutos passados na escola tenham sido aproveitados para formação do conhecimento e não para diversão ou ociosidade, criando um cronograma fielmente respeitado. A gestão do espaço, com salas de aula fechadas, sem perturbação externa para distrair os alunos; carteiras alinhadas e consideravelmente espaçadas para evitar conversas paralelas e os locais marcados de cada estudante segundo seu nível educacional. A direção da criança na postura durante todas as atividades e a ordem nos deslocamentos entre os ambientes da escola, bem como a conduta em todos os momentos, sendo constantemente vigiados pelos mestres, auxiliares e pelo próprio Deus, podendo receber castigos ou recompensas.

Porém o surgimento da pedagogia não significou que se tratava de um campo do saber estagnado, contudo, em contrapartida, evidenciava seu caráter volátil, rápido e transcendente à medida que os sujeitos da educação se transformavam. A pedagogia tradicional ou antiga, que transmitia uma “cultura objetiva”, capaz de formar e moldar a criança com valores diretos como o bem, foi, ao longo dos anos, dando lugar a uma pedagogia nova.

Agora, a educação transmitia a cultura a partir das forças vivas das crianças, isto é, pela espontaneidade, permitindo o desenvolvimento dos valores e da força pessoal. Nesse novo modelo, a criança passou a ser a principal importância, e não um humano reduzido, sendo aperfeiçoados métodos e programas que confirmassem esse foco para desenvolver as habilidades e o pensar individuais. A pedagogia recebeu outro nome, ainda segundo Gauthier e Tardif (2010, p.195), chamada de origem “a pedagogia do sujeito” ou “pedagogia da ordem espontânea”.

O sistema não era mais de fora para dentro, baseado no enciclopedismo e na passividade, com um esforço enorme do aluno para acompanhar os conteúdos, mas sim uma educação interior e subjetiva, estudando as matérias de interesse mútuo, realistas e funcionais, na qual o estudante também desempenhava um papel ativo no processo de formação do seu conhecimento. As atividades passaram a ser elaboradas de acordo com a curiosidade infantil, favorecendo o aprendizado e a evolução, e, nas salas de aula, passou a ser comum a aplicação de atividades recreativas, atividades de desenhos, brincadeiras e conversas que fazem parte do cotidiano delas.

O mestre deixou de ser o centro da ação, da verdade e da imitação, passando a não somente transmitir o conteúdo, como também guiar, auxiliar, despertar o interesse e responder às necessidades das crianças, que agora são o foco da ação. A disciplina também ganha outra expressão, deixando de ser autoritária com o uso de castigos até mesmo físicos como a palmatoria para coagir, para, agora, se preocupar em manter o aluno motivado pelo que acontece em sala, despertando a própria disciplina interior.

A preocupação com o preparo dos professores para a escola secundária criou, no Brasil, o curso de Pedagogia. Consoante Scheibe e Aguiar (1999), o pedagogo como bacharel poderia exercer cargos técnicos em educação, sendo este um campo de inúmeras funções. Já como licenciado, o seu campo de trabalho era exclusivamente a docência.

Araújo (2012) esclarece que, de maneira geral, embora os movimentos de Reforma e Contrarreforma tenham sido os primeiros passos em prol da escola para todos, a formação de professores somente se concretizou com o suporte da Revolução Francesa com o Estado como gestor dessa instituição. Em 1834, as províncias criaram as primeiras Escolas Normais para os profissionais das séries iniciais.

No Ceará, até 1930, de acordo com Fernandes (2014, p.33), a formação do educador era leiga, pois as primeiras Escolas Normais que apareceram, a partir de 1800, não tinham qualquer consistência, abrindo e fechando quase que imediatamente por falta de condições de funcionamento. Foi somente a partir de 1920, ainda segundo Fernandes (2014), com o aparecimento da Escola Nova e, no Ceará, com a vinda de Lourenço Filho, que a questão de formação do educador e, conseqüentemente, da eficácia das Escolas Normais, foi colocada como prioritária na discussão educacional.

No SISTEMA ESCOLAR brasileiro a formação especializada de pessoal para os cargos docentes das escolas elementares é, idealmente a principal função manifesta das escolas normais que, assim, fazem parte do que se chamaria complexo do ensino primário (ou, mais amplamente, do ensino elementar) no interior do sistema escolar global. (PEREIRA, 1969, p.62)

O objetivo principal das escolas normais era a formação profissional de professores primários, quase unicamente formado por mulheres. “As escolas normais funcionam como “colégio para moças”, dado que ponderável parcela da sua clientela se destina exclusivamente ao padrão doméstico, via casamento” (PEREIRA, 1969, p.67). Para além, também tinha a finalidade de habilitar administradores escolares e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 2 de janeiro de 1946, as diretrizes foram centralizadas, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, ou seja, tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto de alçada dos Estados, ficando restritas às reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem, e as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional foram fixadas com a subdivisão em cursos de dois níveis. (ROMANELLI, 2014)

A formação docente, desde às escolas normais, acontecia concomitante a prática, ou melhor, era na prática que nascia a formação. O currículo de formação nos cursos era enciclopédico, com mais de 25 matérias, pautado na ênfase às matérias de cultura geral, deixando as de formação profissional, como as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática do Ensino, apenas no ano final, compondo menos de 30% da carga horária. (MARCÍLIO, 2006). A negação de uma formação teórica para profissionalizar a profissão do professor era e continua sendo muito forte, já que, segundo essa mentalidade, o professor aprende no cotidiano da sala de aula.

Embora haja muitos aspectos da perspectiva tecnicista que são úteis ao desenvolvimento profissional[...] o predomínio dos materiais e procedimentos estandardizados pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores e das suas personalidades (mentalidades). (NÓVOA, 2007, p. 87)

Segundo Almeida (2014), as mulheres que decidiram percorrer a carreira docente se depararam com vários obstáculos de natureza discriminatória e preconceituosa, por serem mulheres em uma sociedade altamente masculina e por se enquadrarem em uma classe trabalhadora extremamente desvalorizada do ponto de vista salarial e da própria formação profissional. A luta dessas professoras ia para além da conjuntura da sala de aula, fazendo com que seu trabalho não fosse apenas ensinar a ler, escrever e contar.

Nas décadas iniciais do século XX, o Brasil continuava retrógrado no tocante à educação feminina. Apesar de haver uma escola normal nas várias unidades da federação e esta ser frequentada por moças desejosas de instruir-se e educar-se, o ensino era precário e não permitia o prolongamento de estudos. (ALMEIDA, 2014, p.179)

Dessa forma, fica claro que a carreira docente sempre foi tomada de dúvidas e incertezas. A aprendizagem mútua acontecia na troca dos ensinamentos da professora mais experiente para as mais jovens, que ainda não tinham entrado no curso pedagógico de nível médio ou nas escolas normais.

O conhecimento cresce e alarga-se quando partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente (Berger e Luckmann, 1996) e o essencial a reter da acção é que as pessoas aprendam fazendo (Dewey, 1916). (NÓVOA, 2007, p.86)

A Escola Normal Cearense, consoante Araújo (2012), começou a funcionar em 1884, no prédio ao lado do Theatro José de Alencar, e em 1923 foi transferida para o edifício próprio, atual Colégio Estadual Justiniano de Serpa, e desde 1961 até hoje, funciona no Instituto de Educação do Ceará, no bairro de Fátima.

As discussões quanto o surgimento de Instituições de Ensino Superior ficaram mais acaloradas, e dessa forma, deram origem ao curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará em 1961,

em um momento político de muita efervescência e de muita mobilização popular, em que a educação se enriquecia com os Movimentos de Cultura Popular emergentes, [...] integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei nº 3866, de 25/1/61 (FERNANDES, 2014, p.74)

Com todo o exposto dessa revisão bibliográfica, a mentalidade predominante na formação docente até meados da década de 1970 fica revelada, em que a escola é concebida não só como uma instituição educativa, mas como uma instituição permeada de histórias e cultura. É nesse contexto histórico-educacional que as carreiras das professoras entrevistadas tiveram início.

2.4 – Refazendo os pontos da trama pelo lado do avesso: percurso metodológico da pesquisa

Após revelar os elementos constitutivos da trama da tapeçaria que se propõe tecer ao longo desta pesquisa, um olhar se faz necessário pelo lado do avesso do tapete. O tapeceiro, durante o manuseio das linhas, agulhas, mãos e urdidura, mesmo com as voltas, desvios e sobreposições, não perde o fio da composição. Esta, se vista de frente, ganha forma, contorno e cores definidos ao longo do trabalho, entretanto, se analisada pelo avesso, não é possível imaginar o desfecho, pois um emaranhado de pontos se formam, aparentemente sem encaixe ou explicação.

Contudo, é exatamente no refazer os pontos pela parte de trás que se pode efetivamente compreender a visão final do tapeceiro e seu plano de ação. Sendo assim, neste capítulo buscar-se-á entender as escolhas metodológicas deste trabalho.

O estudo em pauta é de natureza qualitativa, uma vez que o mesmo se aprofunda no mundo dos elementos subjetivos e significados das ações e relações humanas, um lado não captável em equações e estatísticas. Nessa abordagem, as técnicas e os instrumentos de coletas de dados devem estar diretamente relacionados aos sujeitos e aos objetivos da pesquisa, nesse caso, tratando-se de questões e respostas ligadas fortemente às experiências humanas vividas com outras pessoas.

Na definição de Minayo, a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares, além de se preocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondente ao espaço mais profundo das relações sociais, os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Em contraposição às pesquisas quantitativas, que fornecem índices e apresentam os dados da mesma maneira em que foram coletados, sem agregar interpretações, a

pesquisa qualitativa, de acordo com Patton (2014), tem como característica principal a compreensão e a interpretação, sendo escolhida a partir da concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados

Segundo Zanette (2017), o uso do método qualitativo no contexto da educação brasileira gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo, pois reconfigurou a compreensão da aprendizagem; das relações internas e externas nas instâncias institucionais; das exigências, de modo histórico-cultural, de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

Buscando destacar mais quatro pontos importantes desta contribuição, Gatti e André (2011, p. 34) afirmam que:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Após essa definição de natureza da pesquisa, é salutar discorrer sobre a escolha do tema para este trabalho: História de práticas de alfabetização de professoras aposentadas, que iniciaram suas carreiras entre 1960 a 1970, na rede pública da cidade de Fortaleza. De acordo com Barros (2015), a seleção de uma temática mostra-se diretamente interferida por alguns fatores combinados que são: o interesse do pesquisador, a relevância atribuída pelo próprio autor ao tema cogitado, a viabilidade da investigação e a originalidade envolvida. Todavia, ao focalizar o olhar para a escolha de um tema de pesquisa histórica, este deve ser relevante não apenas para o próprio pesquisador, como também para os homens de seu tempo. Um tema é considerado socialmente relevante a partir dos olhares ancorados em um lugar e em uma época.

Ao escrever uma pesquisa histórica, o pesquisador parte dos olhares possíveis de sua época e, necessariamente, escreve tanto aquilo que é relevante para sua parte como também sobre aquilo que tem relevância para os próprios contemporâneos. Barros (2015)

continua dizendo que todo historiador tem pelo menos um de seus pés apoiado no seu tempo e, por trás de sua escrita, é a um leitor que ele busca conscientemente ou não alcançar.

A escolha de um tema, enfim, frequentemente se faz sob a força de ondas de impacto que nem sempre são percebidas pelos pesquisadores. Ao debruçar-se sobre os domínios da História no capítulo 2.1 deste trabalho, percebe-se que a velha história política, com suas escolhas temáticas entre o institucional e o individual de elite, com seu olhar de cima e sua perspectiva eurocêntrica, teve de ceder espaço para uma nova história com sua imensidão de temas, problemas e hipóteses. Os campos temáticos da historiografia, de forma evidente, seguem as flutuações histórico-sociais em sintomia com as mudanças de paradigmas historiográficos.

Logo, as escolhas de temas e problemas para pesquisas historiográficas não se constituem inteiramente uma escolha dos historiadores. Já dizia Michel de Certeau (1982 *apud* Barros, 2015) que a historiografia se inscreve em um lugar de produção bem definido. Diante da compartimentação dos campos historiográficos já apresentados nos aportes teóricos dessa dissertação, é necessário saber que definir o ambiente intradisciplinar em que florescerá a pesquisa ou no qual se consolidará uma atuação historiográfica dever ser encarado como um esforço de autoconhecimento, de definir pontos de partidas mais significativos e não como uma profissão de fé no isolamento intradisciplinar. (BARROS, 2013).

Já no campo das abordagens, que corresponde aos métodos de fazer a historiografia e o modo de tratamento das fontes, articula-se à este estudo a História Oral. Esta subdivisão historiográfica refere-se a um tipo de fonte com a qual o historiador trabalha, a saber, os testemunhos orais.

A História Oral remete a um dos caminhos metodológicos oferecidos pela História, e não a um enfoque, a um caminho teórico ou a um caminho temático. “Esse tipo de História tem ocupado a maior parte da prática historiográfica até os dias de hoje: a historiografia baseada nos registros já existentes que foram deixados voluntaria ou involuntariamente no passado” (BARROS, 2013, p. 133).

Para Prins (2011), a história oral é a história escrita com a evidência acumulada de uma pessoa viva, em oposição a fontes inanimadas. De acordo com Thompson (1992, p. 44) “é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da

própria história e isso alarga seu campo de ação”. Assim, contribui para formar seres humanos mais completos e oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história.

Nas últimas duas décadas grandes transformações marcaram o debate historiográfico e a objetividade das fontes escritas foi definitivamente posta em questão. A consolidação da disciplina da história e a profissionalização do historiador no século XIX impuseram o domínio absoluto dos documentos escritos como fonte, em detrimento da tradição oral, expulsando a memória em favor do fato.

Thompson (1992) afirma que a história oral foi a primeira espécie de história e, apenas muito recentemente, é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador. Antes que se passasse um século, a profissão de historiador se afastou de suas habilidades tradicionais, fazendo a história oral perder sua preeminência original. A história oral passou a estar relacionada à um campo de ação da tradição oral nas sociedades pré-letradas. Nesse estágio, toda a história era história oral.

Com a disseminação da documentação nas sociedades letradas, entretanto, o historiador oral perdeu o prestígio, tornando supérfluos esses momentos públicos de revelação histórica. A memória foi rebaixada do status de autoridade pública para o de um recurso auxiliar privado, sendo o documento o que se mantinha como autoridade final e garantia de transmissão para o futuro. Em contraposição, a reminiscência pessoal e as tradições particulares das famílias se tornaram tipo padrão de evidência oral. Com a disseminação da alfabetização, o documento escrito pôde ser, então, considerado forma primária e a palavra falada uma forma subsidiária de registro.

Ferreira (2012) diz que a criação dos arquivos nacionais, paradigmas de instituição organizada em torno da fonte escrita, conduziu ao desenvolvimento dos estudos dos períodos mais remotos, assegurando a supremacia da história medieval e erigindo a análise do político em abordagem essencial para se chegar a uma história científica. Esse modelo, o reconstrucionismo, dominante no século XIX, privilegiava a história política e, do ponto de vista da periodização, enquanto a história antiga e medieval recebiam maior atenção e constituíam objeto de reflexões mais aprofundadas, a história contemporânea era marginalizada, pois, para esses historiadores tradicionais, a história só nascia para uma época quando esta já estava totalmente morta, colocando-se uma condição indispensável para se fazer uma história científica: a visão retrospectiva, em que apenas

o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica e, portanto, consagrando o uso de documentos físicos nas pesquisas.

Se era verdade que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados, visto que, para que os traços pudessem ser interpretados, era necessário que estivessem sido arquivados. (FERREIRA, 2012, p. 173).

No construcionismo, a partir de 1930, a história nova reafirmou o predomínio absoluto das fontes escritas. Não obstante, em meados da década de 1980, novas transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica revalorizaram a análise qualitativa e resgataram a importância das experiências individuais, alocando o interesse para as situações vividas e para as situações singulares, dando à história cultural um novo impulso, à política um renascimento do interesse e ao estudo do contemporâneo e debates em torno da memória uma incorporação na história.

Um dos primeiros autores a chamar atenção para o tema da memória foi Philippe Ariès (1981), com destaque ao papel dos rituais comemorativos no fortalecimento dos laços familiares. Nesse contexto, Halbwachs (1990) ganhou destaque compreendendo que a memória envolve uma relação entre a repetição e a rememoração. Pierre Nora (1993) também propõe uma nova distinção entre o relato histórico e o discurso da memória e das recordações.

Em geral, o processo da memória depende da percepção. Para Thompson (1992), para aprender alguma coisa, tem que primeiro compreendê-la. Logo, o processo da memória depende não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse, sendo muito mais provável que a precisão na lembrança aconteça quando corresponder a um interesse e necessidade social. Relacionado a isso, a fidedignidade depende, em parte, do interesse que determinado assunto tem para o informante.

Recordar é um processo ativo e, para tal fim, é essencial, também, um dos traços da memória no processo de entrevista: a disposição para lembrar. A lembrança pode ser inibida pela relutância, quer uma fuga consciente a fatos desagradáveis, quer uma repressão inconsciente. O estudo da memória ensina que todas as fontes históricas estão impregnadas de subjetividade desde o início, que os pesquisadores levam para a entrevista tanto suas expectativas quanto um estilo social que afeta suas descobertas e que não há neutralidade no fazer da história oral.

Dessa forma, a história oral, de acordo com Ferreira (2012), vista como método de investigação, estabelece e ordena procedimentos de trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática. Ela é capaz de suscitar, e não de solucionar questões, ou seja, formula as perguntas da pesquisa, porém não pode oferecer as respostas. As conclusões e as explicações devem ser buscadas na historiografia e na teoria da história, em que se agrupam conceitos capazes de pensar os problemas metodológicos gerados pela pesquisa histórica.

A história oral consegue, como metodologia, enunciar perguntas, mas exatamente por isso, não dispõe de instrumentos capazes de compreender os tipos de comportamentos. Apenas a teoria da história é capaz de fazê-lo, pois se dedica, entre outras coisas, a pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos. Essa interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico.

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que, às vezes, não têm como serem entendidos ou elucidados de outra forma. Todavia a história oral vai além. Nela existe a geração de documentos, por meio das entrevistas, que possuem uma característica singular, isto é, são resultados do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo, o que leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito e objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação.

O material dessas entrevistas representam, quer a partir de posições pessoais ou de agregados, a percepção social dos fatos, sendo essa percepção sujeita a pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essas formas de evidência, o que chega ao pesquisador é o significado social e é este que deve ser avaliado (THOMPSON, 1992, p. 145)

Dentro das fontes orais, um tipo é conhecida como reminiscência pessoal, caracterizada pela experiência de vida do informante, não sendo passada de geração em geração como a evidência oral, e sendo profundamente utilizada no movimento da história oral pelos historiadores sociais. Os dados orais, dessa forma, são utilizados para dar voz àqueles que não se expressam pelo registro documental, sendo a história oral a que melhor reconstrói os particulares triviais das vidas das pessoas comuns. Prins (2011) continua dizendo que a revisão da vida é o produto final de uma vida de reminiscências e essa

reminiscência pessoal pode proporcionar uma atualidade e riqueza de detalhes que de outra maneira não poderiam ser encontradas.

Diante da explicitação da escolha pela abordagem da história oral como parte constitutiva do método autobiográfico no referido estudo, de modo semelhante, esse trabalho apoia-se no uso da narrativa em pesquisas educacionais como principal instrumento investigativo, que Connelly e Clandinin (1995, p.2) teorizam que:

[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação (cação) é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Reforçando as contribuições teórico-metodológicas da utilização da entrevista narrativa nos meandros da pesquisa científica, Souza (2011, p. 217) implementa, de forma sistemática, conceitos que sustentam a viabilidade e a precisão desse instrumento de coleta de dados, como se registra a seguir:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

Para se fazer uma análise desse processo no passado através das narrativas de histórias de vida, o viés utilizado é a linguagem das professoras. Partindo da concepção de que o pensamento acompanha a fala, a medida em que as professoras trazem à memória a sua trajetória de vida, o simples fato de lembrar o passado no presente, reconstrói esse passado sob uma nova ótica, somando-se as atuais ideias, o juízo de realidade e de valor.

Esse espaço-tempo encontrado nas narrativas dos sujeitos, segundo a autora Delory-Momberger (2008), não são criações espontâneas, mas trazem a marca de uma inserção social e cultural, tendo origem nas relações dos sujeitos consigo mesmo e com o outro, a partir do contexto social vivido. Ou seja, as narrativas de história de vida são capazes de integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos.

Com a compreensão das escolhas de caminhos e pontos feitos pelo tapeceiro na obra em destaque, este estudo dividiu-se em três momentos em seu percurso metodológico. No primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas historiografia, memória, narrativas docentes, escrita de si, histórias de vida, pesquisa autobiográfica e identidade e formação docente à luz de diferentes autores, como elucidado no capítulo anterior.

O segundo passo foi a realização de entrevistas narrativas gravadas com perguntas norteadoras com quatro professoras alfabetizadoras aposentadas, que iniciaram sua carreira nas décadas de 1960 a 1970 na rede pública da cidade de Fortaleza. Para isso, seguiu-se um roteiro de temas e perguntas, cujos novos assuntos e inquietações imergiram em paralelo aos posicionamentos docentes no curso do diálogo.

A escolha de entrevistas se deu porque estas valorizam a presença do investigador e oferecem várias perspectivas para que o entrevistado tenha a liberdade e a espontaneidade necessárias para expressar seus pensamentos, enriquecendo a investigação. Além disso, a entrevista é compreendida, nesse trabalho, conforme lembra Silveira (2002), como um momento discursivo complexo, formado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, concepções e expectativas que circulam de ambas as partes durante a sua realização.

Segundo Duarte (2004), a aplicação de entrevistas na pesquisa qualitativa é um trabalho que exige rigor científico, competência e se constitui como uma etapa fundamental para inserção no universo de histórias e memórias do sujeito da pesquisa.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 216)

Nas entrevistas, tudo que é narrado é de natureza profundamente subjetiva, pois refere-se exclusivamente a maneira que o sujeito entrevistado observa, vivencia e analisa seu período histórico. Deste modo, as histórias de vida vão constituindo narrativas que consagram olhares singulares e estruturantes no tangente a produção da própria profissão, partindo da concepção particular e agregando a uma concepção coletiva.

Thompson (1992, p. 146 e 147) também corrobora com esse pensamento ao dizer que a entrevista gravada é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito, pois “todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto”, transmitindo todas as qualidades distintivas da comunicação oral. A diferença do texto escrito e do testemunho falado é que este jamais se repetirá exatamente do mesmo modo.

É importante salientar que as entrevistas foram realizadas uma de cada vez, sem que as professoras tivessem contato entre si, para não haver interferência na memória e nem cruzamento de informações. As seções foram compostas por três encontros, com o intuito de estreitar a ligação entre pesquisador-sujeito participante tornando possível uma confiança e abertura durante a narrativa. Cada uma das seções focalizou em um tema específico das indagações iniciais, seguindo a ordem:

- 1) Memórias do processo de alfabetização quando criança: como ocorreu e quais as estratégias sua professora utilizava para o aprendizado?
- 2) Reminiscências da escolha da profissão: qual o sentido de ser docente.
- 3) Práticas de alfabetização realizadas em sala de aula: influências, desenvolvimento autoral e aplicação.

O lócus escolhido para a realização das entrevistas foi a própria residência das professoras, seguindo os protocolos de cuidados sanitários necessários devido a pandemia de COVID19 com o uso obrigatório de máscara e distanciamento social. Esta escolha pelo próprio lar se justificou por ser este o âmbito em que se sentem mais seguras, confortáveis e ligadas emocionalmente para trazer à consciência as memórias antigas, e também por ser o local onde guardam recordações físicas de grande ajuda para a efervescência de falas.

No início de cada entrevista, as participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecimento, tiveram acesso a todas as perguntas antecipadamente e foram informadas sobre a importância da pesquisa para a contribuição com a formação da identidade docente. Os registros das falas foram feitos por meio de um gravador de áudio.

Sobre o recorte temporal da referida pesquisa, é sabido que o problema define o recorte. Logo, ao buscar apreender a construção histórica das práticas de alfabetização de professoras aposentadas que atuaram na segunda metade do século XX na cidade de Fortaleza – CE, tem-se como recorte que o início da carreira docente dessas protagonistas se deu nos anos de 1960 a 1970, baseada na crise da lógica educacional elucidada em Bernard Charlot (2013) e na subdivisão da história da alfabetização trazida por Maria Luiza Marcílio (2016), sendo estas décadas inseridas no final da segunda fase da República. Essa marca de tempo traz ao estudo possibilidades de ser colocado em evidência a relação entre como aprenderam e como alfabetizaram a partir de fatores intrínsecos e extrínsecos à formação docente e às contradições estruturais do Brasil, como apresentadas na introdução desta dissertação.

Por fim, o último momento da pesquisa foi de elaboração do texto narrativo sobre a história de vida de cada uma das protagonistas, a partir da análise, identificação, revisão e catalogação das memórias, baseando-se nos autores e nas teorias que fundamentam o presente estudo, divulgado por meio desta obra.

3. A ARTE DE TECER: Histórias de vida das professoras alfabetizadoras aposentadas da cidade de Fortaleza

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. (MOITA, 2007, p.116)

Após descortinar os elementos constitutivos da trama da tapeçaria desta obra em pauta, com seus tecidos de fundo, fios, agulhas e outros instrumentos usados pelo mestre tecelão no fazer historiográfico, assim como, analisar o lado do avesso para compreender os caminhos dos cruzamentos dos pontos, chega-se o momento de, como tapeceiro, construir o tapete da história das práticas de alfabetização, observando cada cor de linha, entrelace e formas utilizadas para evidenciar as memórias e as reminiscências.

À luz dos referenciais teóricos abordados, compreende-se a trajetória das docentes escolhidas com sujeitos desta pesquisa, desde a sua infância até a sua prática de alfabetização em sala de aula, por meio da construção das suas narrativas de vida. Tais narrativas buscam identificar a visão que as professoras possuem sobre a sua experiência escolar, a escolha da carreira, o processo de formação docente, a influência da formação como aluna na prática docente e as experiências no processo de ensino-aprendizagem de crianças no período da alfabetização.

É salutar mencionar que as memórias das professoras são aqui expostas com a preocupação da veracidade da narração, pois o interesse está no que foi lembrado e no que foi escolhido narrar da história de suas vidas. Suas memórias, contadas oralmente, foram transcritas tal como colhidas no fluxo de sua voz, pois “o narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira” (BOSI, 2012, p.91), portanto “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 2012, p.39).

Para preservação da identidade, as quatro professoras foram denominadas com nomes de fios utilizados na tecelagem, a saber: Lã, Algodão, Seda e Linho.

3.1. Histórias de vidas: conhecendo as singularidades dos tipos de linhas

Para compor a obra da tapeçaria da história das práticas de alfabetização, é necessário, antes de qualquer coisa, fazer aflorar a singularidade das histórias de vida

dessas professoras como tipos de linhas no perfil biográfico de cada uma das entrevistadas.

As narrativas, de modo geral, revelaram que as vivências pessoais estão atreladas às profissionais em que há influências do percurso de vida ao decurso da trajetória e escolha profissional, pois, conforme Moita (2007), ninguém se forma sozinho. Moraes (2009) também diz que formar-se requer troca de experiências com os pares, interações sociais e aprendizagens. Conhecer a maneira como cada pessoa se formou é considerar as especificidades de suas experiências de vida e, principalmente, o modo peculiar de agir e interagir com a sua realidade. Uma trajetória de vida, então, está atrelada ao desenrolar da formação. Nesse sentido, o processo de formação do 'eu' pode ser considerado como mais um elemento que vai constituindo a identidade de uma pessoa.

Dessa forma, as histórias de vidas narradas oralmente nas entrevistas ganham forma na escrita textual, entrelaçando partes menores a fim de se obter um todo interrelacionado capaz de conhecer os sujeitos deste trabalho:

LÃ:

Aos 81 anos de idade, Lã é mãe de três mulheres, duas de sangue e uma de criação. Nascida no interior do Estado, na cidade de Fortim, mudou-se para a capital aos 7 anos, com seu pai que era ferreiro e sua mãe que era lavadeira. Na infância, ainda nas estradas de areal, lembra-se de brincar com os bichinhos da fazenda como se fossem seus bonecos. Colocava retalhos de tecidos costurados em coelhos e porcos, e juntos os ensinava o pouco que já sabia, fossem os números ou as cores.

Com um ar de frescor assim como a lã usada nas roupas de verão, seu discurso foi sempre inebriado por piadas e sorrisos de lembranças que encontravam um jeito de aparecer. Na maioria das vezes, as conversas aconteceram na beira da mesa, com uma xícara de café ou no jardim de sua casa, ouvindo os pássaros cantar. Para ela, nada mais gratificante do que rememorar o seu passado em companhia dos seus fiéis escudeiros: a cafeína e a natureza.

Quando veio para Fortaleza, sentiu o impacto da grande cidade. A sua mãe precisava lavar mais trouxas de roupas nas casas dos patrões e o seu pai trabalhava quase 12 horas na estação de trem. Ficava em casa com seus dois irmãos, um mais velho e um

mais novo, e precisava ajudar no que pudesse, fosse cortar uma fatia de queijo, fazer almoço fazer um suco de fruta. Por essa necessidade desde cedo de amadurecer, Lã lutou para estudar e ingressou na Escola Normal com 16 anos para formar-se professora e ingressar no magistério do ensino primário. Essa era praticamente a única alternativa de uma garota que queria ter uma profissão mais decente e um salário naquela época. Foi professora alfabetizadora por 20 anos na rede pública e, depois, nos últimos anos de sua carreira, lotada na educação infantil, com crianças menores, até se aposentar.

Ainda durante o curso normal, conheceu, na parada de ônibus, o seu futuro esposo, com o qual se casou pouco tempo depois, e teve duas filhas. Anos seguintes, seu irmão mais velho ficou viúvo, e ela se ofereceu para criar a filha do casal que tinha apenas 2 anos de idade. Uma das maiores alegrias para Lã foi ter sido professora alfabetizadora de suas próprias meninas e vê-las seguir sua carreira docente na área de Letras e Geografia. Além disso, hoje também é avó de quatro garotos e duas meninas, ajudando-os sempre nas tarefas de casa com muito orgulho.

ALGODÃO:

A professora Algodão, com 78 anos de idade, cabelos brancos e rugas no rosto que evidenciam o passado de guerreira do seu tempo e fazem lembrar a flor do algodoeiro, não economizou nas palavras e na delicadeza de costurar sua própria história pela voz, tantas vezes, silenciada. Nascida no interior do Ceará, mais precisamente, em uma fazenda em Viçosa, é filha de um agricultor e uma dona de casa. É a filha mais velha de cinco irmãos e sempre teve a responsabilidade de ser o exemplo e o sustentáculo da casa.

Desde muito nova, ajudava o pai na lavoura e na venda das mercadorias no centro da pequena cidade. Não tinha grandes expectativas para o futuro, até conhecer um rapaz de 23 anos, filho de uma família mais abastada, que a desposou ainda com 13 anos. Mudou-se para Fortaleza para constituir sua nova família. A princípio tudo foi difícil, novo e perturbador. Não sabia ler, mal conseguia conversar e teve quatro filhos em cinco anos. Era tão nova que mal sabia cuidar das crianças. Mas, nesse interim, para sua grande alegria, foi aprendendo as letras com suas cunhadas que moravam na mesma casa.

Teve oportunidade de estudar, com ajuda da família de seu esposo, que cuidavam dos filhos enquanto Algodão ia para a escola. Com 23 anos, começou a trabalhar como

professora primária, antes mesmo de entrar no curso normal, já ministrando aulas e ensinando aos pequeninos, tendo, inclusive, a oportunidade de ter sido professora de sua filha caçula. Após quase 7 anos em sala de aula, cursou o magistério e continuou como professora em salas de alfabetização da rede pública até se aposentar, pois, para ela, a melhor forma de presentear à nova geração era com seu maior orgulho: as letras.

SEDA:

A professora Seda, com 75 anos de idade, é uma mulher cheia de vida. A armação de óculos fina que enquadra seu rosto a deixa com ar mais intelectual, assim como, a enorme biblioteca que possui em sua casa, fazendo lembrar a fineza do fio de seda. Filha de professores, Narizinho cresceu rodeada de livros, jornais e muito material impresso. O mundo das letras sempre fez parte de seu cotidiano, e lembra-se com clareza dos domingos em que a mãe juntava os dois filhos para ler histórias ou colunas do jornal. Assim que começou a ler, ensinada pela mãe na mesa da cozinha, esse encontro dominical tornou-se um reforço da leitura, pois ambos tinham que exercitar, lendo em voz alta, um livro inteiro para seus pais.

Quando chegou a idade de escolher uma carreira não teve dúvidas que seria o magistério, pois sempre se viu imersa na escola e nas letras pelo exemplo dos pais. Além de querer ser professora, queria também ser alfabetizadora como sua mãe. Ministrou aulas na alfabetização por 14 anos, até que, em 1980, foi trabalhar com turmas do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, em seguida, continuou mergulhada em salas de alfabetização para jovens e adultos até se aposentar com 28 anos de carreira. O desafio de alfabetizar crianças e adultos ao longo dos anos foi enorme, mas a recompensa de ver pequeninos e trabalhadores reconhecerem seu próprio nome valia a pena.

Durante sua carreira, casou-se e teve um filho. Mesmo fora do ambiente escolar, não limitou suas potencialidades e, após a aposentadoria, abriu um reforço escolar na sua casa para continuar ensinando a algumas crianças do bairro e filhos de conhecidos.

LINHO:

A professora Linho tem 72 anos de idade e vive em Fortaleza desde o seu nascimento. Filha de um juiz e de uma enfermeira, é a caçula de sete filhos do casal. Como o linho, com sua sofisticação e durabilidade, cresceu em um ambiente mais abastado, imerso em diversas culturas, estímulos e oportunidades. Muito pequena, com 4 anos ainda, aprendeu a ler enquanto seus irmãos estudavam, pois observava atentamente as letras e as sílabas enquanto faziam o dever de casa. Seu pai também sempre a incentivou a aprender o mais rápido possível, pois dizia que quanto mais cedo aprendesse a ler e escrever, mais nobre seria seu futuro.

Ao completar sete anos, ingressou no antigo colegial, já sabendo ler e escrever fluentemente. Sempre aprendeu com muita facilidade e amava a escola. Tinha o maior respeito pelas suas professoras que, na época, eram freiras. No enorme casarão, se encantou com a possibilidade de ensinar aos pequeninos, e tomou a decisão de seguir a carreira docente, mesmo em contraposição a opinião de seus pais.

Com muito entusiasmo, ingressou na Escola Normal e, ao concluí-la, iniciou sua carreira de docente em salas de alfabetização. Como sempre se dedicou a arte de ensinar, decidiu não se casar e romper com as obrigações da sociedade imposta na época. Preferia ser professora a ser mãe e esposa, porque com seus alunos tinha liberdade para falar e tempo para estudar e todos os afazeres necessários para ser uma boa docente, o que não seria possível, de acordo com Linho, se tivesse se casado. Apesar de não ter tido filhos, ajudou a criar os sobrinhos e, hoje, vive cercada com muito afeto dos netos de coração que viu nascer de parentes e ex-alunos. Ao longo da carreira, foi também coordenadora, professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil, mas sempre, em um dos turnos, se dedicou a turmas de alfabetização.

Em face às especificidades das histórias de vida das professoras alfabetizadoras aposentadas, pode-se vislumbrar seu percurso até chegar à profissão docente, um caminho na qual encontram-se elementos importantes e decisivos em sua escolha pela profissão e na orientação e práticas pedagógicas.

3.2. Como aprendi: compondo figuras de memória da infância no processo de execução da trama

Para costurar os retalhos de histórias do percurso desenvolvido por cada docente ainda na infância em seu processo de alfabetização entre as décadas 1940 a 1960, apropria-se da afirmação de Davis (2003, *apud* Demartini, 2008, p.42) em que clarifica que “deixamos nossos informantes contar suas histórias sem interrupção e apresentamos estas histórias, posteriormente, como representações suficientemente verdadeiras e precisas de seus universos sociais”.

Buscar a memória da infância nas narrativas dos adultos não é uma tarefa fácil, pois segundo Gullestad (2005) há uma diferença entre o eu que narra hoje com o eu do passado. As vivências de outrora e as preocupações de quem narra no presente dão outros sentidos às lembranças de infância, tornando as narrativas de vida inerentemente instáveis. As memórias de infância costumam ser permanentemente reinterpretadas, refeitas e repetidas conforme o tipo de vida que um sujeito leva. Sob o prisma de novas experiências, a avaliação de certos acontecimentos ou períodos costuma se transformar, ocorrendo no presente do narrador.

As lembranças da infância, segundo a autora, demonstram que a infância não é apenas compreendida como um momento na vida de cada sujeito, mas também como uma manifestação de certas qualidades de vida. Enquanto as histórias das crianças costumam ser histórias sobre como se tornar um adulto, as lembranças da infância narradas por meio da escrita ou oralmente pelos adultos, costumam mostrá-los como estão lutando para recuperar sua infância.

Assim, traz-se a baila as reminiscências de infância de como os sujeitos foram alfabetizados quando criança:

Quando eu era criança? Me lembro da cartilha. Eu fui alfabetizada com cartilha, não sei nem se você conhece. Era um livro, com repetições de letras, sílabas, palavras que íamos repetindo, repetindo até aprender. Me recordo da minha professora lendo, todos os dias, a mesma sentença, as mesmas palavras e eu achava, lindamente, que estava lendo, mas na verdade tinha só decorado. Ai depois fui entendendo como juntar essas letras para ler. (Algodão)

Me lembro muito da sala de aula. Tinha um quadro negro de giz e uma mesa de madeira maciça para a professora. As carteiras eram de madeira também separadas e enfileiradas, era mesa e cadeira para dois alunos. Eu sempre sentava próximo da janela na alfabetização, não sei porquê. Só tinha essa janela e a sala, por vezes, ficava muito quente. O espaço em si não era muito alfabetizador. Tudo muito formal, sério, porque a escola era assim na minha época. Alfabetizar era como um trabalho que determinaria seu futuro. (Lã)

A alfabetização foi mágica para mim. Conseguir ler e escrever. Não tinha nada mais poderoso do que essa façanha. Eu me sentia adulta, entende? Eu me lembro da primeira vez que consegui escrever um bilhete para minha professora e entreguei, com muita vergonha, na hora de levar o caderno para ela corrigir o ditado diário. Ai ela pegou o bilhete, silenciosamente leu, e meu coração gelava: “Será que eu já sabia mesmo escrever”. Ela sorriu com o canto da boca e disse obrigada. Eu tinha escrito: Muito obrigada por me ensinar. Eu aprendi com essa repetição, com as famílias silábicas, com o uso de caligrafia, cartilha e tabuada. (Seda)

Na minha época tinha palmatória. Minha professora usava em sala nos dias de sabatina. Estudávamos o conteúdo da cartilha em casa e, em dias específicos, a professora fazia a sabatina. Eu sempre tomava bolo porque ficava nervosa. Eu sabia tudo, tudinho decorado e era ótima em matemática, mas eu tinha medo, vergonha, e sempre recebia o castigo. Vê se pode? Eu já entrei na escola sabendo ler e apanhava porque não conseguia. Minha alfabetização não foi tão esplendorosa assim. (Linho)

À vista disso, Gullestad (2005) define que narrar a vida não é somente um diálogo entre o narrador e leitor, mas também entre o narrador e seus eus do passado. E é nesse contexto do diálogo reflexivo que faz de tais narrativas uma fonte concorrida e desafiadora para as Ciências Sociais. Mesmo a narrativa sendo um recurso privilegiado, devido à sua influência na escolha de fatos do passado que têm o domínio de embelezar a explanação, a infância do passado também é privilegiada, em certo sentido por serem vivências que favorecem a base para a aprendizagem e a criatividade anteriores.

3.3. Sentidos da escolha da profissão docente: primeiros pontos da tecelagem

Para que seja possível compreender o percurso desenvolvido por cada docente ao realizar sua escolha de profissão, as memórias da infância carregam elementos substanciais. É sabido, de acordo com Charlot (2000), que a escolha da carreira se molda por meio da mobilização do sujeito a partir das atividades vivenciadas, logo, tomando as narrativas orais como objetos de análise, foi possível identificar mobilizações, em cada entrevistada, que as levaram a escolher a carreira do magistério, sendo elencados três principais sentidos para a profissão docente a partir de então:

- *Exemplo*

A primeira compreensão do sentido de docência emergida nas falas faz parte das memórias de infâncias, pois estas carregam elementos substanciais que evidenciaram a influência de seus professores, do exemplo e do espelhamento de escolhas profissionais

com os quais viveram, em relação aos seus antigos mestres, como é visível nos recortes de suas entrevistas a seguir:

Eu sempre fui uma boa aluna. Adorava ir para a escola porque minha alegria era ver aquela professora imponente, arrumada, maquiada e amorosa me esperando na porta. Pouco depois de já conseguir entender que ela era o maior patamar da sociedade que eu poderia atingir, bem, eu, eu decidi que queria ser professora e juntava meus irmãos para ensinar. Minha mãe não gostava muito porque eu rasgava as folhas do caderno, sabe, aquele caderno de linhas, colava na parede e com lápis mesmo treinava como falar, escrever e meus irmãos tinham que ficar quietos, senão eu brigava do mesmo jeito que ela fazia conosco na sala. Era já um estágio que eu fazia em casa mesmo, tipo adiantando o processo do futuro. (Lã)

[...] outra grande mulher também foi responsável por aquilo que me tornei hoje. Minha professora alfabetizadora Antônia. Eu aprendi a ler na cozinha da minha casa, com minha mãe, mas era diferente com ela. A professora Antônia, na escola, era muito especial. Ela tentava várias coisas, ria com a gente, nos deixava ser criança, sabe? E ela ainda ajudava quem estava tendo dificuldades na sua casa mesmo. Como ela morava pertinho de mim, às vezes eu ia lá só para ficar olhando para ela e fazia de conta que eu ainda não sabia ler ou estava tendo dificuldade para escrever, só para ela deixar eu ficar indo para o grupo de estudo. Devo minha vida como professora a ela, não me esqueço de vê-la como algo que eu queria ser um dia. (Seda).

Minha escolha, com certeza, começou com a minha professora Anita. Ela não foi quem me alfabetizou, porque, como eu disse, entrei na escola já sabendo ler e escrever, mas ela foi minha professora por quatro anos seguidos, no que hoje chamamos de Ensino Fundamental I. Ela era incrível. Amorosa sabe? Uma mãe que eu não tive, porque ela era doce, amável [olhos marejados], foi até para meu aniversário de 15 anos e me deu meu primeiro relógio de pulso. Guardo até hoje a pulseira de couro já desgastada para lembrar de quem me incentivou lá no começo. Eu queria ser como ela quando crescesse. (Linho)

Por meio das memórias das docentes é possível identificar que o gosto pela sala de aula, pelas relações entre professor-aluno e pela figura que a profissão possuía na sua infância foram fundamentais para a escolha da profissão no futuro. Para cada uma delas, uma professora foi essencial no empenho e no apoio dado aos estudos e no carinho dispendido diariamente na escola. Essas práticas escolares, então, saíram do plano de admiração para tornarem-se uma ação de brincadeira em casa.

Isso remete a considerar que a vivência escolar na infância foi uma importante influência na formação de identidade pessoal e profissional dessas professoras. Essas informações corroboram com estudos de Tardif (2004), os quais certificam que, no percurso da história de vida e escolar, o futuro docente interioriza certo montante de crenças, valores, aprendizagens e outros, que acabam influenciando nas suas escolhas e tomadas de decisões.

Para além, de acordo com as pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2014), diversos professores, ao refletirem sobre a escolha do magistério, abordam a origem

infantil de sua predileção, principalmente as mulheres, trazendo a influência familiar quanto à escolha de sua carreira, seja pelo motivo da valorização dessa profissão no meio em que vivem ou e por pertencer a uma família de professores.

Atkinson e Delamont (1985 apud TARDIF, 2004) corroboram trazendo um pensamento interessante a respeito do auto regulamento para o magistério: mesmo a vivência escolar sendo significativa na escolha do magistério, ela é menos importante do que o fato de possuir parentes próximos na área da educação, influenciando um recrutamento relacionado à tradição oral dessa ocupação e às consequências da socialização por antecipação no ofício de professor, induzidas pela observação em casa, do habitus familiar e de um dos pais concentrado em atividades vinculadas ao ensino, como é visível nos recortes a seguir:

Meus pais eram professores, então o gosto pela área da docência teve início particularmente com minha mãe. Eu ajudava desde, mais ou menos, com 13, 14 anos de idade em escrever plano de aula e também na área administrativa. Ajudava a passar as notas pra caderneta, cortava os papéis, e adorava pintar as capas de provas e desenhar os cartazes que seriam colados na sala durante as atividades dos meus pais. Eu via todo o esforço deles em casa preparando tudo para os alunos, então, não tinha como eu não me apaixonar e querer ser professora também. (Seda)

Mas também tive outra pessoa que me fez querer ser professora. Minha mãe trabalhava o dia todo no hospital, então, uma das nossas tias, a tia Marieta, irmã da minha mãe, morava conosco para ajudar a dona Elita, que cuidava da casa e fazia tudo. A tia Marieta era professora de uma escolinha pequena que tinha perto do trilho do trem. Ela não tinha formação mesmo eu acho, mas ensinava lá e, quando percebeu que eu já tinha aprendido a ler e escrever tão pequena, ela passou a minha infância toda incentivando meus estudos. Ela trazia livros da escola dela, fazia caligrafia comigo, me influenciava a ler muito e pegar livros emprestados da biblioteca e até deixava eu dormir mais tarde para ficar lendo e estudando em cima do pé de carambola que tínhamos no quintal. (Linho)

Logo, o exemplo de uma figura docente, na família ou na escola, contribuiu para a escolha, anos depois, da profissão, carregando consigo o ideal imaginário e infantil de se atingir um determinado modelo de professor.

- Vocação:

Mais além que o exemplo de seus antigos mestres e pais, as professoras, ora entrevistadas, transpareceram em suas falas, que outra mobilização para escolha dessa profissão se fez pela vocação. Larrosa (2018, p.40) indica a “escola como um dos lugares de descobrimento da vocação”. Porém, com o processo de industrialização, a vocação perde o sentido, desaparece com a necessidade de valorizar a profissionalização

do ofício do professor. “[...] é, talvez por isso, fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras. Talvez por isso que se fale sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação.” (LARROSA, 2018, p.41).

Contudo, Maia (2009), ao realizar um percurso sobre a profissão docente no Brasil no século XXI, por meio dos depoimentos de professores em exercício, identificou que muitas características ainda do século passado se fazem presente na educação do cenário atual. É o caso, por exemplo, do trinômio “amor-dedicação-vocação”, onde “a vocação e o dom para exercer a profissão vêm da formação moral e intelectual recebida em casa” (MAIA, 2009, p.119), como é notório nas falas a seguir:

Por que eu escolhi ser professora? Porque eu nasci para isso! Já ouviu dizer que tem pessoas que gostam de ensinar e tem pessoas que são chamadas para ensinar? Pois então, eu fui chamada para ensinar. Está no meu sangue, no meu olhar, é algo interior. Eu não faria nada diferente na minha vida se não fosse ser professora. É o que sempre me trouxe felicidade. (Linho)

Eu acho que para ser professora, você já nasce. Eu acho que você já nasce com aquela abnegação de ser, porque parece que o emprego é fácil, mas não é e nunca será. Eu decidi ser professora porque queria aquela vida, e sentia que tinha nascido com essa vocação, com uma espécie de dom. Nunca pensei em ser outra coisa a não ser professora. (Lã).

Não é apenas saber ler que já pode ser professora. Os outros pensam que nossa profissão é a mais fácil de todas porque é só brincar com as crianças. Mas é muito mais que isso... Olha, tem que nascer professora. Tem que ter o dom de falar, de cuidar, de paciência, de amor, de tudo. Nem todos nascem para ser professores. Só alguns, e nem todos esses que nascem querem essa carreira. Eu aceitei e fui ser a melhor que pude. (Linho)

Essa concepção de docência pode ser remetida, dessa forma, à perspectiva do otimismo ingênuo proposto por Cortella (2011 p. 111) que atribui à educação um caráter messiânico. Segundo o autor “nessa concepção, o educador se assemelha a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação”. Essa vocação, portanto, impõe a nobre missão de ajudar na superação da realidade em que vivem as crianças, com apoio amoroso, financeiro e educacional.

Quem diria que uma mulher mãe de quatro filhos poderia ser professora aprendendo a ler tão tarde? Só pode ser a vocação. Não tenho dúvidas que sempre levei jeito para a coisa, para colocar no braço, pra acalantar o choro e pra ter o maior cuidado com os materiais. (Algodão).

Quando eu decidi escolher ser professora, me recordo de ouvir muitos gritos da minha mãe porque ela sempre esperou uma carreira maior, como a dela, por exemplo na Medicina. Mas meu pai não. Ela enxergou em mim a vocação. Ele ficou dizendo para minha mãe: Filhinha, ela nasceu com essa missão. Ela foi escolhida para ser professora, ela tem o dom de conversar com as crianças, de ensinar e ela será uma professora espetacular. (Linho)

A docência, portanto, é concebida por elas como algo inato, congênito e inerente à profissão, argumentando que não há como exercê-la sem que haja essa predisposição natural no indivíduo para atuar no magistério. Seda também traz uma lembrança para justificar essa condição:

Quer saber como eu descobri que seria professora? Eu tinha 7 anos de idade. Quebrei a perna brincando na escola e, no dia seguinte, não pude ir estudar porque estava com dor ainda da colocação do gesso, mas minha mãe também não podia faltar no emprego. Então, ela me levou para a escola dela. Entrei na sala e, incrivelmente, o cheiro era inebriante. O local parecia ensolarado. Não sei explicar, já tinha ido lá outras vezes, mas foi uma sensação diferente. Então, ela precisou sair da sala para resolver alguma coisa e estava ensinando as formas. Disse assim para mim: Filha, só não deixa eles fugirem da sala tá? Os alunos dela tinham uns quatro ou cinco anos de idade. Ali eu me senti professora, como se recebesse o bastão, o sacerdócio. Eu me sentei no lugar da minha mãe e continuei explicando as formas e as cores. Nenhuma criança saiu do lugar e eu me lembro, ainda hoje, dos seus olhinhos prestando atenção em mim. Ali eu soube que era o meu chamado. Eu nasci para ser professora. (Seda).

Dessa forma, é possível vislumbrar que a vocação também foi um dos fatores que levaram as professoras a escolherem a carreira docente, compreendendo seu fazer pedagógico como um sentimento de naturalizar o saber ensinar como saber instintivo e de escolha involuntária.

- Maternidade:

A terceira compreensão do sentido e da escolha da docência a despontar nas reminiscências das entrevistadas relaciona-se com a maternidade. Maia (2009, p.120) continua a discussão sobre a identidade da docência com a evocação das funções maternas da professora, pois “a vocação para a maternidade foi transferida para o magistério e as professoras deveriam atuar nas escolas como atuavam em seus lares, sendo aquela extensão destes, o que evidencia um trânsito entre o *habitus* doméstico e o *habitus* escolar”.

Assim, a maternidade andava atrelada ao papel desempenhado pelas docentes. Seus alunos ocupavam um lugar similar ao de seus filhos e essa forte associação refletia diretamente em seu trabalho pedagógico, como ao atribuir-se a função de “mãe” de seus alunos para cumprir seu papel de professora.

Para mim ser professora era também ser mãe. Quando eu via chegar na sala, aquele pequenino com cheiro de leite, baba no rosto e, às vezes, até fralda, o que eu poderia fazer? Deixá-lo no canto para crescer sozinho? Claro que não porque eu também já era mãe. Minha função naquele espaço era cuidar, então, eu limpava, tirava o sujo, cheguei até a dar banho, acredita? Naquela época não

tinha auxiliar e eu dava banho na sala mesmo, enquanto os outros meninos estavam brincando. Era quase impossível, digo, impossível mesmo distanciar meus sentimentos de mãe da escola. (Lã)

A parte de ser mãe sempre esteve presente comigo. Quando eu via uma criança chorar porque não sabia identificar a letra, eu lembrava do meu filho que teve muita dificuldade pra ler. Então, eu sempre tentava ter mais paciência e explicar de outro jeito para ajudá-lo. (Seda)

Outra preocupação estava em oferecer e demonstrar afeto aos estudantes, explicada pela razão de que se isso não fosse feito pela professora, talvez o aluno não recebesse de mais ninguém, retomando a visão, no fazer pedagógico, do trato materno.

Ser professora, querida, também é ser afeto. É quase ser mãe de seus alunos, porque tem alguns deles que nem recebiam atenção e carinho em casa. Que não recebiam um abraço, um incentivo, um você consegue. E ali na sala de aula era o único lugar. Os alunos estavam vivendo uma fase difícil que é se alfabetizar, então, como poderia não usar da afetividade para criar um laço de incentivo, de coragem? Eu abraçava, dava beijo, escolhia ajudante do dia, e sempre escrevia uma frase motivacional no quadro quando eles já estavam conseguindo ler, tipo “Você consegue”, “Confio em você”, “Acredito no seu potencial”, porque era como se fosse meu carinho individual para cada um deles. (Algodão)

E eu tentei ser o que a professora Anita foi para mim. Tentei ser uma segunda mãe para meus alunos, ou, em alguns casos, a única que eles tinham, fosse pela ausência física ou pela ausência afetiva de suas mães. Eu sempre fiz lembrancinhas para os aniversários de meus alunos, todos os anos. Comemorava na sala no dia do aniversário deles, com bolo, suco, pipoca. Eu levava tudo, até balão. Alguns alunos nunca tinham recebido um abraço no seu aniversário. Tive pais que, quando iam buscar a criança, e eu dizia: “Fulano, fizemos o aniversário do fulustreco aqui na sala com os colegas. Parabéns”, o pai olhava e respondia: “E o aniversário dele é hoje?”. Ai minha filha, aquilo doía no meu coração. Ser professora é ser mãe, é ser coração latente, é amar seu aluno e deixar neles um pedacinho de você. Você pode ter certeza que nunca esquecerá nenhum de seus alunos, e nossa esperança é que alguns nunca esqueçam de nós. (Linho)

Concomitante a esse sentimento de afetividade, surgia, igualmente, a ideia de uma responsabilidade materna quanto a formação do indivíduo de maneira integral, levando a docência para além das paredes da sala de aula, pois, para as professoras aposentadas, o trabalho consistia, também, em adentrar na vida dos alunos e conseguir conquistá-los e trazer-lhes a consciência da importância de estudar.

E nosso trabalho não se encerrava ali na sala. Não era apenas ensinar a ler e escrever. Era formação aquele cidadão como um todo, ensinar os valores, as responsabilidades, os caminhos corretos, o respeito. Como alguns não recebiam esses ensinamentos em casa, nosso papel como professora também servia para isso. E isso me motivava a ser professora. Eu queria poder fazer isso pelos alunos. (Seda)

Ora, mãe que é mãe cuida e educa não é mesmo? Então, a gente não só cuidava, a gente se preocupava que eles gostassem de estudar para serem alguém na vida. Eu dizia muito isso para eles que eu sai do interior, que eu consegui o que tinha conquistado para minha família por meio do estudo, então eles precisavam querer e se dedicar àquilo, entendeu? Isso também é cuidar. E eu

escolhi ser professora também por isso porque queria passar essa minha história de vida, a importância dos estudos para as novas gerações. Não podia guardar esse tesouro de transformação de vida só para mim. (Lã)

Segundo os recortes, a construção de bons princípios, caráter, dignidade, honestidade e todas essas atribuições fundamentais para a formação do ser que vive em sociedade era uma responsabilidade conjunta da escola e da família. Para a professora Linho, o ensino de antigamente conseguia fazer essa articulação entre família e escola, proporcionando a construção de princípios no aluno, ao dizer que: “ser docente é também ter uma troca com a família porque juntos somos responsáveis por uma nova geração desse mundo e nós conseguíamos isso. Havia esse respeito, essa possibilidade e essa confiança no ser docente”.

Evidencia-se, assim, que as histórias de vidas dessas professoras são intrinsecamente ligadas à própria constituição da profissão e dos sentidos construídos e atribuídos ao ser docente, não sendo possível dissociar-se, pois seus percursos familiar, escolar e social foram fundamentais para a conceber a educação e o fazer pedagógico individual, vislumbrando seu percurso até chegar à escolha da profissão docente

3.4. Como ensinei: fios coloridos no entrelaçamento autoral de práticas da alfabetização

A vida tecida em sentimentos e memórias ganha volume nesse tópico ao buscar responder às práticas pedagógicas de alfabetização pelo olhar das próprias professoras. Nesse contexto, corroborando com o pensamento de Souza (2006), volta-se o olhar para o entendimento de como as professoras alfabetizadoras construíram seus conhecimentos, crenças e aprendizagens na sua trajetória de formação, composta por diferentes identidades, seguindo modelos controlados, padronizados e performatizados pela determinação do poder maior.

Tal qual os tópicos anteriores, nas próximas linhas, as recordações serão postas em evidência para entender as mobilizações dos sujeitos (CHARLOT, 2000) quanto a sua percepção do significado de alfabetização e da ação de alfabetizar. Aqui é importante diferenciar essas duas questões, pois na primeira cuidou-se de compreender o que a professora entendia por ser alfabetização, enquanto na segunda, preocupou-se em rememorar o fazer inerente à alfabetização das crianças.

E, como fios coloridos no entrelaçamento da tapeçaria, que compõem um padrão único de cores e formas, o significado de alfabetização encontra dois móveis principais nas falas das entrevistadas:

- Decodificação

Para mim, alfabetização é quando a criança consegue ler sozinha. Ela reconhece as letras, junta as sílabas e lê as palavras. Depois, ela consegue ler frases inteiras e até livros, mesmo que devagarzinho. É um caminho longo que demora para ser atingido. Também é saber escrever seja bilhetes, frases, pequenos textos. É quando dizemos que a criança está alfabetizada, ela sabe ler e escrever. (Lã).

Alfabetização é ler e escrever, ora. Não tem segredo. Alfabetização é o processo de pegar um papel cheio de palavras e conseguir ler e compreender. Alfabetização é pegar uma folha em branco e conseguir escrever um texto capaz de ser lido por outro. É automático lê, escrever e entender (Algodão).

É possível apreender das narrativas que duas entrevistadas entendem a alfabetização como um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever como um código de comunicação por meio da decodificação das letras e sons.

Através da alfabetização, o sujeito será capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever. Estar alfabetizado é, portanto, nessa mobilização, saber as letras, juntar sílabas e formar palavras. Esse processo também habilita o sujeito a desenvolver diversos métodos de aprendizado da língua.

Historicamente, segundo Viñao Frago (1993), há várias formas de conceber a alfabetização, visto que, elas são práticas sociais, pertencentes às diferentes culturas. Porém, ao longo da história, foi-se colocando que a alfabetização é sinônima de escolarização. Assim, alfabetizado seria aquele que domina uma técnica de codificação e decodificação, e a finalidade desta leitura e escrita depende do local onde se é alfabetizado: se é na escola, como é mais valorizada socialmente, a alfabetização terá um fim em si mesma, um fim acadêmico, como fica evidente no comentário a seguir da professora Lã:

Sabe, estar alfabetizado significa ter ido para a escola. Se a escola não consegue fazer o aluno aprender a ler e escrever, ela não cumpriu seu papel. O adulto do futuro tem um carimbo de escolarização quando ele consegue ler, escrever e contar fluentemente. Isso é o básico, é o cartão de visitas de ter passado por uma escola. (Lã).

Em contrapartida à essa visão, outra mobilização quanto ao significado da alfabetização pôde ser encontrada nas entrevistas:

- Leitura de mundo

Alfabetização é um processo. Existe a diferença entre letramento e alfabetização, Na EJA, por exemplo, o letramento está mais latente porque os adultos já têm sua própria leitura de mundo. Tive um aluno que era dono de uma mercearia. Ele já tinha visto as palavras estampadas todos os dias nos rótulos, então já lia o mundo, mesmo sem saber decodificar os símbolos. Alfabetização é muito mais do que só saber decodificar algo que está escrito ou escrever umas simples frases, é ler o mundo. (Seda)

Alfabetizar. [risos]. Não é uma resposta simples, porque são muitas percepções não é mesmo. Mas para mim, alfabetização é o conhecimento de ler, escrever, e contar, mas é também saber usar essa escrita e leitura nas práticas do cotidiano, no meio social, nos contextos diferentes entende? Tipo, é entender a funcionalidade de um jornal, é pegar uma crônica e entender a ironia, é ler uma charge. Tudo isso é ser alfabetizado, ser letrado. (Linho)

Nessa perspectiva, a alfabetização ganha cores do letramento, em que é desenvolvido o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, se ocupando da função social de ler e escrever.

Soares (2004) considera que alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita. Ou seja, é um processo que vai muito além de decodificação de letras e sílabas.

Para Freire (1991), a alfabetização não é a reiteração sistemática das famílias silábicas, nem a memorização de palavras, mas, sim, a árdua experiência de nomear o mundo. Dessa forma, aprender a ler e escrever envolve observação e ação sobre a realidade na qual os sujeitos pesquisados estão inseridos. Assim, tal processo, como bem nos lembra Pérez (2001), não se reduz a mera aprendizagem da relação entre letras e sons. A alfabetização é também um meio de acesso a cultura, onde a leitura e a escrita são instrumentos culturais para a criança compreender o mundo.

Mas do que um processo de alfabetização, a apropriação da escrita na perspectiva freiriana é uma conquista que possibilita a ampliação das percepções políticas, sociais e de mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire na obra intitulada “A Importância do Ato de Ler” (1991). Esse fato estará intrinsecamente ligado à conscientização de cada um, pois:

Considera a alfabetização como a principal tarefa capaz de trazer para si mesmo e para os outros, um novo significado: Possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar - se existenciar-se, historizar-se (FREIRE, 1988, p.8).

Nesse mesmo encadeamento, buscou-se compreender as mobilizações da ação de alfabetizar por parte das docentes, tecendo as suas práticas de alfabetização ao longo dos anos na carreira docente, podendo ser postas em evidência quatro principais categorias, a saber: uso do alfabeto, repetição, cartilhas e autonomia.

- Uso do alfabeto

Quando solicitadas a descrever suas práticas de alfabetizar, as professoras iniciaram suas memórias falando sobre a utilização do alfabeto como estratégia de ensino, deixando claro a perpetuação dos mesmos exercícios e práticas de quando foram alunas.

Como eu alfabetizava? Bem, eu ensinava do jeito que aprendi. Primeiro, eu ensinava o alfabeto. Escrevia em cartões, colava na parede e ensinava as letras na ordem certa. Depois, passávamos para as famílias, sempre dos sons mais próximos a vida, como bola, peteca, boneca, lata. Então, ensinava que B + A = BA, que P + E = PE e assim ia. Depois, eu ensinava a escrever essas sílabas, copiando nas folhas e quadro de giz. (Algodão).

É doloroso alfabetizar. Pra criança e pra professora. Não é natural, sabe? Na Escola Normal aprendemos a fazer cartazes lindos, com desenhos e letras bem grandes. Eu enchia minha sala de cartazes que eu mesma inventava. Cada família silábica, eu escrevia um textinho para eles copiarem do cartaz e esse texto surgia da minha cabeça. Tipo, essa semana trabalhávamos a família do B. Na segunda, ensinava o BA e escrevia e desenhava no cartaz por exemplo BALA. Na terça, estudávamos o BE. E eu fazia outro cartaz com BELO. Na quarta, na quinta e na sexta até concluir aquela família. E deixava tudo colado pra eles sempre lerem. A maior parte da minha carreira ensinei assim. (Lã)

Para alfabetizar, o mais fácil é começar com o alfabeto. Começa ensinando as letras, na ordem correta, separando primeiro as vogais e, depois as consoantes. Depois vamos para as famílias, e, mais para frente, juntamos para formar as palavras. E uma das coisas que sempre fiz foi escreverem esse alfabeto. Todo dia. Eles escreviam no caderno, em cartões, em papel madeira para colocarmos na parede, no quadro, cada dia alguém vinha escrever. Ah! E eu também sempre fiz uma chamada diferente com o alfabeto. Quando eu chamava o nome da criança, por exemplo, aquele dia era o dia da letra F, aí cada criança tinha que dizer uma palavra com F. (Linho)

O processo de alfabetização, para a maioria das professoras entrevistadas, foi pautado no método sintético, em que atende certo padrão, partindo da letra à palavra por meio da soletração e silabação. Esse método, o mais antigo, utilizado desde os gregos e romanos, começa com o estudo das letras em vários formatos, passa para as sílabas, em seguida, às palavras e, finalmente, às frases, priorizando a repetição e memorização para a montagem e decifração do código escrito.

Mortatti (2006), divide o método sintético em alfabético, fônico e silábico, de acordo com o elemento que o aluno tem que aprender, mas apesar disso, em qualquer desses, a criança aprende com o elemento de forma isolada. No primeiro, aprende pelas

letras; no segundo, a unidade central é o fonema, sons e letras associados; e no último, a unidade inicial é a sílaba. Em todas essas conjunturas, se aprende através da repetição de sons, na relação de dependência da escrita com a oralidade, pois repete letra por letra, sílaba por sílaba, seja oralizada ou escrita pelos professores.

No método sintético de alfabetizar, de acordo com Caglari (1998), o aluno precisava decorar o alfabeto e utilizava os nomes das letras como base, como por exemplo, a de avião, b de bola, e assim por diante, partindo da parte para chegar no todo.

Contudo, outro método de alfabetizar, o método analítico ou também conhecido como método intuitivo, que alfabetiza pelo reconhecimento visual e global das palavras ou orações, era utilizado pelas docentes:

O processo de alfabetizar era o analítico. Nem sei como vocês chamam hoje. Era mais difícil porque a gente ia desmembrando as frases com palavras-chaves para depois chegar nas sílabas e letras. Ai eu ensinava brincando mesmo, com a criança participando. A gente ia jogar futebol, ai eu perguntava: “Quantas bolas você pegou?” Depois, a gente ia escrever o nome dos jogadores, as regras, fazia as continhas dos gols. Ai a criança aprendia brincando, participando, num instante tudo fluía. (Seda)

Sabe, mas eu não alfabetizei sempre assim. Anos depois, passei a usar outro método, que partia das palavras. Não era mais do alfabeto como base inicial, mas sim frases e palavras-chaves. Então, eu apresentava primeiro frases simples com a composição de palavras com sílabas simples também, e a partir dai, trabalhávamos cada palavra, para depois ir para as sílabas e letras do alfabeto. Esse outro método aprendi como normalista, mas só comecei a usar efetivamente depois de alguns anos, porque fui vendo outras possibilidades de alfabetizar. Nem todas as crianças aprendem do mesmo jeito, e nesse outro processo, as crianças vão sendo inseridas em um contexto. (Algodão)

Apesar de achar o método alfabético mais fácil, eu, geralmente, mescliei com o método global porque é mais contextualizado. No começo da minha carreira, eu só ensinava pelo tradicional, como eu fui alfabetizada, sabe? Mas, com um pouquinho de experiência, usei o que aprendi na prática e fui introduzindo o global aos poucos, variando de acordo com minha turma. Tive turmas que só usei partindo do alfabeto, e outras que só usei partindo das palavras. Fui mudando com a mudança do mundo também né? (Linho)

Nessa proposta, a unidade de análise é a palavra, a frase, o texto, dentro da compreensão global. Em seguida, passa-se para a análise das unidades menores, as sílabas, para, finalmente, o alfabeto. O método analítico também tem subdivisões: palavração, sentencição e método global. No primeiro, após apresentar as palavras, os alunos são levados a reconhecê-las pela memorização de sua forma gráfica. No segundo, o aluno reconhece na frase trabalhada globalmente, a sua decomposição em palavras e depois em sílabas. No terceiro, a unidade inicial são contos e pequenas histórias, como uma extensão ou aperfeiçoamento do método da sentencição. (MORTATTI, 2006),

O método analítico de aprendizagem na alfabetização trata desse processo como algo muito maior que a decodificação de letras e sílabas. Ele trata do reconhecimento das palavras e orações como um todo, para depois tratar dos componentes (FERREIRO & TEBEROSKY, 1995, p.19).

Diante dessas duas concepções de métodos utilizados em sala de aula para alfabetizar, um ponto relevante surgiu nas reminiscências docentes: o fato delas terem iniciado suas carreiras inseridas no final da segunda fase da República a partir das subdivisões da história da alfabetização trazidas por Marcílio (2006), pois, a por meio das memórias, foi possível perceber que, nos primeiros anos de carreira, Linho e Algodão tiveram contato com o método mais tradicional e antigo, o método com as quais foram alfabetizadas na infância e reproduziam esse fazer docente, mas, em seguida, com as mudanças do mundo globalizado, começaram a utilizar o sistema de ensino novo, tão efervescente na fase seguinte da alfabetização demarcada pela autora.

- Repetição

Embora as mobilizações sobre o método de alfabetização levem à duas formas diferentes de unidade inicial de aprendizagem, tanto o método sintético quanto o analítico trabalham elementos isolados, assemelhando-se na forma de alfabetizar. Em ambos, a tarefa é sempre a mesma: fazer a criança compor e decompor letras, sílabas, frases, indo do mais simples ao mais complexo ou vice-versa.

Intimamente ligada ao uso dos métodos, a repetição era uma das práticas mais comuns utilizadas pelas docentes entrevistadas, como apresentado nos recortes a seguir:

Alfabetizar é uma ciência. Não é fácil. É fazer a criança sair da infância para ter responsabilidade de ler o mundo. Antes, ela não tinha que se preocupar com nada. Agora, ler e escrever era sinônimo do amadurecimento e da emancipação do colo dos pais. Eu gostava muito de cópias. Não tem pra onde fugir, só se alfabetiza copiando, repetindo e ensinando a lógica da escrita. Eu nomeava todos os objetos da sala e escrevia com canetinha num cartão e colava em cada lugar. Se você entrasse na minha sala, tinha papel no lixeiro, na porta, no quadro. Tudo tinha seu nome pras crianças já irem se familiarizando com as letras. (Linho)

Outra coisa que eu fazia era o mesmo de quando eu aprendi a ler e escrever: cópia. Copiar, copiar, copiar, fosse o alfabeto, as famílias, as palavras, as frases. Todo dia tinha, no meu planejamento, o momento da cópia. E essa repetição era que ajudava a criança a aprender, porque ela precisava escrever, não só ouvir e ver as palavras. Fazíamos a repetição de cada família várias vezes até eles decorarem. (Algodão).

Um elemento muito presente nas minhas salas de alfabetização era a repetição. Repetíamos o mesmo tema, o mesmo conjunto de palavras, o mesmo contexto das famílias silábicas. Claro que eu introduzia novos elementos aos poucos, mas para os pequeninos, a repetição é uma base do processo de alfabetização. Eles esquecem com muita facilidade e, para aprender, precisam repetir, copiar do quadro, escrever no caderno de caligrafia, fazer as tarefas de casa. (Seda).

Esse movimento de uma rotina de repetição de atividades que englobavam as letras, palavras e frases, diariamente, compunham o fazer pedagógico dessas professoras em suas salas de alfabetização, embasadas, inclusive, pela ideia da tendência tradicional da criança como uma tábula rasa, como afirmava John Locke, e o professor como o detentor do saber. Assim, o aluno, ao receber o estímulo repetidamente, de acordo com o behaviorismo, alcançava a aprendizagem.

O uso dos ditados também exemplificam essa percepção de uma repetição para que houvesse o processo de alfabetização, como quando Lã diz:

Eu sempre usei os ditados na minha rotina. Todos os dias, as crianças precisavam fazer o ditado. Ai, o ditado era da família silábica estudada naquele momento, mais as famílias já trabalhadas. Eles sentavam, sempre de costas para a parede que eu colocava os painéis, e escreviam a partir do que eu falava. Esse era um ótimo exercício de alfabetização porque eles só aprendem assim, com um quadro em branco que de tanto ser estimulado consegue avançar. (Algodão).

O exercício de cópias de lições variadas e ditado eram, então, utilizados como forma de treinar a habilidade motora da criança, bem como para desenvolver a atenção e para fixar a língua escrita. (MARCÍLIO, 2006).

- Uso das cartilhas de ABC

A terceira mobilização quanto a ação de alfabetizar comum nas práticas docentes foi o uso das cartilhas padronizadas como ferramentas de aprendizagem e, segundo Marcílio (2006), era um instrumento por excelência da alfabetização da criança em pouco tempo e na idade certa, como um precioso guia e apoio do professor, como fica exposto nas falas a seguir:

Outro recurso que usávamos eram as cartilhas. Eu aprendi a ler e escrever com uma cartilha. Então, eu sempre usava em sala. Eram ótimos porque já vinha tudo pronto. Só seguir o método, que as crianças iam aprendendo. Até mesmo o conjunto de palavras que eu usava na sistematização, tirava de lá. Muitos pequenos textos eram ótimos para serem transcritos quando eles estavam no estágio maior da alfabetização. (Lã)

E, claro, tinham as cartilhas que ajudavam a continuar o processo em casa. Eu sempre enviava como tarefa de casa uma página da cartilha. Eram como livros, sabe? Mas é diferente porque era bem repetitivo. A criança lia e os pais, que

sabiam ler, ajudavam, mas outros tinham que fazer sozinhos com o irmão mais velho. (Seda)

Ah algo que eu não ficava sem era a cartilha. Ela trazia as letras, as sílabas, as palavras, as frases, tudo bem explicadinho. Seguíamos e em seis meses a criança estava alfabetizada. Era um método mesmo de aprendizagem, bem fundamentado e pensado mesmo para ensinar a ler e escrever. (Algodão)

Essas cartilhas eram livros utilizados como material didático e tiveram sua fase de ouro na história da alfabetização, segundo Marcílio (2006), desde a Proclamação da República até os anos de 1980. As mais tradicionais contavam com leituras restritas que partiam da apresentação das cinco vogais, seguidas de suas combinações com ditongos, em diferentes tipos de letras. Seguia-se utilizando as consoantes em combinações das diferentes sílabas para depois montar frases e pequenos textos, priorizando o método sintético.

Na década de 1950, as cartilhas passaram a primar pela qualidade e a incorporar novos métodos de ensino, passando a ter como base o método misto ou eclético, isto é, a junção do analítico-sintético, com base na palavra, com vocábulos familiares à criança e com gravuras. Nessa perspectiva, as cartilhas partiam de frases-chave ou pequenos textos.

Após concluírem o uso da cartilha e as crianças estarem alfabetizadas, as docentes usavam os primeiros livros de leitura, com histórias de contos de fadas, fábulas, ditados e outros instrumentos para aprimoramento e treinamento real da leitura e da escrita:

Quando a cartilha terminava, produzíamos nosso próprio material didático por assim dizer. Eu usava livros de contos e fábulas por serem histórias curtas e que as crianças geralmente se envolviam e, a partir delas, elaborava atividades como lista de palavras, escrita de frases, ditados, cópias de partes do texto, identificação de determinadas palavras em cartazes com trechos do conto lido e outros. Tudo para que a crianças saísse com a compreensão total do processo de leitura e escrita. (Linho)

- Autonomia

Com cautela e zelo, outra mobilização pôde ser encontrada nas práticas das docentes relacionada não ao entendimento do conceito de alfabetização, mas à elaboração do material didático, recorrente à atenção e ao ritmo de cada aluno a partir da autonomia que as professoras possuíam em seu processo de alfabetizar.

Essas passagens apontam para as ideias de Vygotsky (1994 apud GUARÁ, 2009) sobre o processo de aprendizagem como fruto da interação entre as atividades cotidianas realizadas em um contexto mais amplo de mediação social e cultural.

Cada criança tem o seu tempo. Cada tempo é diferente. Eu mesma demorei para aprender a ler. E tive vários alunos assim. Então, para esses, eu tentava estratégias diferenciadas. Eu ficava depois da aula com eles, lia muitos textos e fazia mais cópias. Eu até fazia cartazes maiores quando tinha alunos com problemas de vista e comprava cadernos quando as famílias não tinham dinheiro para isso. (Algodão)

Ah! Eu lembro de uma aluna que foi marcante. Ela não conseguia aprender a ler, mas ela era boa de memória. Ela decorava a minha cartilha completa. Tinha lição de cachorro, de bebê e só de ouvir seus colegas lendo, já decorava. Mas eu descobri que ela decorava, porque quando ela dizia a lição de cor, eu tampava as palavras e pedia para que ela lesse apenas o que estava escrito ali. Ai a bichinha perdia o raciocínio, porque não sabia decodificar. Tinham três colunas na cartilha e ela dizia tudo certo, mas quando eu pedia para ela ler só as palavras da segunda coluna, ela não sabia. Mas eu passei a ir na casa dela a noite para ensinar. Acredita que ela passou de ano e foi uma das melhores leitoras da biblioteca? Foi um orgulho só (Linho).

Sentindo a dificuldade no processo de alfabetização dos seus discentes, as professoras usavam a memorização para decorar o conteúdo da cartilha, exercícios de cópia, leituras repetitivas e complementares, bem como, horários extras de aulas sem remuneração.

Demartini (2008, p.51) reflete as memórias docentes dizendo que “sem recursos materiais, desenvolviam-se práticas pedagógicas com resultados eficazes e, principalmente, prazerosas para os professores e para os alunos”. Sem controle sobre o seu trabalho, no dia a dia, muitas delas usavam sua autonomia para criar situações e métodos que permitissem o aprendizado dos alunos: ensinar cantando, brincando, desenhando, fazendo experiências, sentando a criança no colo, interagindo e incorporando na prática pedagógica as atividades e os problemas das famílias dos educandos, como pode-se comprovar a seguir.

Eu gostava de deixar as crianças escolherem o que íamos escrever. Mesmo com as cartilhas, eu queria que eles tivessem liberdade para pensar e refletir sobre as palavras. Então, cada semana, escolhíamos um tema em votação, tipo, frutas, e a gente fazia várias atividades a partir de então. Escrevia o nome das frutas, comia as frutas, fazia receita escrita e depois copiada, lia textos que eu escrevia de cabeça em cartazes e tudo mais. Sempre reservei um tempo da aula para essas outras práticas de alfabetização que fui criando ao longo dos meus anos de docência. (Linho)

As intervenções eram sempre diferenciadas. Não tem turma igual. Mesmo com tantos anos em sala de aula, eu nunca usei o mesmo material o ano todo. Aproveitava alguns cartazes e cartões de letras, mas cada ano tinha suas particularidades. Com os adultos, essa realidade é ainda mais visível. Como eu ia ensinar os adultos com listas de brinquedos que tinham nas cartilhas? Era chato. Então, eu pensei em novas estratégias usando o que eles tinham no cotidiano, como lista de compras do supermercado, lista de profissões, reportagens de jornais e músicas sertanejas. Eles já vinham com uma bagagem, eu só tinha que aprender a abri-la e a fazerem enxergá-la de verdade. (Seda)

Para alfabetizar, pude ir criando meu método, encontrando minha forma de ensinar. Sempre tive autonomia da coordenação e usava tudo que eu tinha à mão, podia ser frutinhas, desenhos, brinquedos, seja lá o que for pra criança aprender com vontade, eu usava. Uma das coisas que sempre gostei de fazer foi um acervo de palavras da semana que ficava exposta para repetir todos os dias quantidade de letras, identificação dessas letras, brincadeiras envolvendo-as para mover de posição e criar novas palavras, recortar de jornais essas letras móveis e compô-las. Sempre achei que palavras estáveis ajudaram no processo de alfabetização e eu fui usando minha forma mesmo de ensinar. (Lã).

Eu usava muito a literatura em sala. As crianças embarcam mesmo no mundo da imaginação e, depois de ler tantas vezes em sala, elas têm até a coragem de pegar no livro e tentar ler sozinhas alguma palavra memorizada. Quando tinha livros velhos, eu recortava as imagens e fazia cartazes grandes, escrevendo mesmo as partes do texto. Ai fazia um livro grandão! Ooo.. que tempo bom que não volta mais. (Algodão)

Dessa maneira, mesmo sendo possível que as narrativas tecidas pelos sujeitos sobre a infância e os primeiros anos de docência corram o risco de possuir marcas de instabilidades, reinterpretações e transformações por conta de outras vivências ocorridas, são consideradas como um elemento dialógico que acontece entre a criança que o sujeito foi com o que se tornou hoje, bem como, entre o adulto que era anteriormente com a pessoa atualmente, contribuindo para a riqueza dos fatos que se apresentam como contínuos, pois são narrados por intermédio das lembranças.

Dessa forma, os registros referentes às experiências desenvolvidas pelas docentes durante o magistério levaram não apenas a compreender o significado da alfabetização e as práticas pedagógicas utilizadas, mas influenciaram na orientação e nas práticas pedagógicas delas como professoras.

3.5. Fatores centrais e periféricos à identidade e ao fazer docente: últimos arremates na tapeçaria

Os relatos trazidos pelas narrativas orais das docentes entrevistadas foram ricamente tecidos com profundidade e contornos que permitiram uma análise substancial, de igual forma, acerca de fatores centrais e periféricos à identidade e ao fazer docente, categorizados em quatro subgrupos:

- *Estrutura escolar*

O primeiro a manifestar-se foi a categoria referente às circunstâncias de ser professora em sala de aula no período em que começaram a carreira, bem como, os desafios do início do trabalho, podendo ser entendidos a seguir:

Minha filha, ser professora na minha época não era fácil. Você pensa que era tudo como vocês fazem hoje, já recebem o livro prontinho pra cada criança escrever? Era muito trabalho. Na primeira escola que trabalhei nem tinha banheiro com água encanada. Tinha um tonel de água que as crianças levavam um baldinho para dar descarga. Eu levava papel higiênico na bolsa pro menino não ir pra casa sujos. Eram outros tempos, outra realidade, quase outra vida. (Algodão)

As circunstâncias de ensinar na minha época era melhor, sabe? Não falo de material não, porque ai sim, hoje vocês têm de sobra nos armários das coordenações. Mas falo de carinho, de companheirismo das famílias, de respeito dos alunos. Não tinha essa história de aluno gritando com professora ou batendo não. Eu me assusto quando vejo essas reportagens na televisão de professores que são ameaçados pelas famílias e pelos estudantes. Quando eu fiz o Normal, a gente era professora dentro e fora da escola. Se um pai visse na parada do trem ou na padaria, eles cumprimentavam e até compravam um sonho pra nos presentear. Era um respeito que vocês nem têm ideia. (Seda).

Assim, ao lançar olhar sobre o significado da docência, o papel do pedagogo vai além de ensinar a contar e escrever. De acordo com Libâneo (2010, p. 52) “pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. Nesse sentido, o ato educativo está envolto em todas as relações externas concernentes ao indivíduo, referentes à família, à moradia, às condições financeiras, aos relacionamentos sociais, e, principalmente, nas relações internas da escola, como estrutura física, materiais, gestão, professores, e até nas relações psicológicas do aluno, como afetividade, estado emocional, percepção dos sentimentos, e muito mais.

Era outra estrutura sabe? Tínhamos desafios diferentes dos dias de hoje. Hoje, vocês lutam com as crianças que já nascem nessa era da internet, do computador, mas quando eu comecei a carreira, nossa luta era contra a desvalorização da educação, contra o trabalho infantil, contra a falta de estrutura do governo, porque tudo era muito sem direcionamento, muito solto. Quando tinha cartilha, não tinha material. Quando tinha material, faltava professor. E tantos outros desafios, mas fazem parte de ser professor não é mesmo? (Lã)

- Disciplina

Outra questão recorrente nas memórias foi a importância do ato disciplinador no início da carreira docente:

Os desafios eram imensos. Quando eu fui entrar em uma sala de aula pela primeira vez foi quase a morte. Se as crianças conversassem e não me ouvissem? Se elas ficassem brincando na hora da explicação? Ai a coordenadora do colégio em que eu comecei disse que se alguém me desrespeitasse era só colocar no canto da sala, ou ajoelhado, ou até mesmo mandar pra diretoria que elas faziam coisa pior. (Lã).

Olhe, não acho que é fácil para ninguém ser professor de primeira viagem. Não dizem que ser mãe de primeira viagem é difícil porque você não sabe dar banho no bebê, trocar fralda e essas coisas? É a mesma coisa! A gente não sabe como

falar, como agir e como ensinar. Eu aprendi muita coisa na Escola Normal, mas nunca saímos sabendo de tudo. Eu me aposentei e ainda não sei de tudo. No começo mesmo da minha jornada, eu batia nas crianças que não recitavam a cartilha. Eu não usava a palmatória, mas usava a régua. (Seda).

O meu susto na minha primeira turma foi quando os meninos olharam pra mim na chegada e começaram a chorar. Eu não sabia o que fazer. Pensei que como já eram crianças 6 anos não chorassem mais, mas o quê? Passaram quase uma semana chorando e eu tentando de tudo pra parar. Ameaçava, gritava, depois desistia, e cantava, dava pirulito e fazia o escambal para prestarem atenção em mim. Depois foi ficando fácil, e eu já sabia os macetes. (Linho)

Tais afirmações chamam a atenção para o fato de os métodos disciplinares serem baseados nos castigos corporais. A reação a essas práticas já existia no século XIX e se consolidou no século XX. Moraes (2009) comenta o texto de Olinda (2004) sobre o Regulamento da Instrução Primária Pública de 1836 no estado do Ceará, no trecho que aponta que o disciplinamento dos castigos iniciava pela palmatória que, “não poderiam exceder a quatro bolos diários”.

A mesma autora afirma que, em 1881, o educador cearense Amaro Cavalcante defendeu um relatório publicado na imprensa que o professor se imponha moralmente, sem lançar mão de castigos corporais: “quando o professor quer demonstrar insatisfação com algum desvio de conduta ou quebra de silêncio, apenas bate levemente com a régua em sua mesa” (IBIDEM, p.81).

- Exigências de mercado

Eu sempre fui alfabetizadora, mas quando envelheci, antes de me aposentar, fui substituída pelas novas professoras que estavam se formando as faculdades. Então, fui remanejada. Fiquei na biblioteca, depois me mandaram ser Orientadora Educacional e, por fim, eu já nem sabia qual era meu papel na escola. Mais parecia um fantasma ou aquela velha que todo mundo deixa de lado porque já é velha. Mas tive grandes oportunidades de ajudar às novas professoras que chegaram na escola e me pediam ajuda porque sabiam que eu tinha sido alfabetizadora por tantos anos. (Lã)

O mundo mudou enquanto estávamos na escola. E tudo passou a ser exigido como se nós conseguíssemos acompanhar. Não era verdade. Nós aprendemos de uma forma, aprendemos a ser professora com o método tradicional, aprendemos a ensinar na prática de sala de aula dentro de uma sociedade que respeitava os professores, mas, com os anos, vivemos a mudança do mundo, e queriam que a gente se adaptasse rápido. Era tanta da novidade que aparecia, método novo, cartilha nova, depois chega livro didático, muda a forma de ensinar, por fim, chegou o construtivismo e, com ele, chegaram professores novos, mais capacitados, e, aos poucos, nós fomos saindo. Mesmo com o emprego público, vi colegas serem tiradas de sala de aula para ficar ajudando a coordenadora, ajudando na entrada dos alunos, meio que fazendo nada, só porque não tinha acompanhado as exigências do mercado. (Linho)

Conforme às reminiscências acima, é possível determinar que, entre as principais dificuldades enfrentadas pelas docentes nas suas trajetórias profissionais, uma delas é a

estabilidade na carreira, seja em virtude das condições intrínsecas à escola, como remanejamento de função ou apoio a outros parceiros de profissão, ou àquelas exteriores ao ambiente de trabalho, relacionadas ao fazer pedagógico e às exigências de mercado, como Libâneo (2012) ressalta sobre o contexto atual da educação, em que é necessário que as escolas também se adaptem às novas realidades, e sejam capazes de formar jovens aptos ao mercado de trabalho atual.

Nesse contexto, colocamos em pauta que a nova pretensão dos processos educativos é educar em massa e rapidamente, porque o desafio essencial da educação “consiste [...] em preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna” (LIBÂNEO, 2012, p. 126).

Em outro trecho, Seda assume que gosta da profissão docente, ressalta as potencialidades das atividades que podem ser exercidas dentro dessa profissão e reconhece que, quando o profissional se compromete com uma causa, há uma realização inata, mesmo que não haja uma valorização econômica desse trabalho:

[...] eu fui privilegiada porque sempre gostei do que fazia. Eu gosto da educação, eu gostava não só do trabalho de sala de aula, porque a educação tem isso né?... Gostava das crianças, da gestão e até de planejar. O magistério abre um caminho de trabalho e aí se aprofunda como um leque aberto. Você se dedica e se realiza profissionalmente, mesmo que financeiramente não seja valorizado. (Seda)

- *Influência dos órgãos educacionais*

Por fim, a última categoria relaciona-se com a influência dos órgãos responsáveis pela Educação nas práticas pedagógicas, como verificado nas falas a seguir:

A política sempre influenciava na prática. Em épocas de campanha, minha escola ganhava de tudo, mas a maioria era só promessa. Teve uma vez que um amigo da minha família ganhou para ser vereador, e ele me colocou pra trabalhar em uma escola mais próxima da minha casa. Só fiquei um ano porque eu tinha que abaixar a cabeça pra tudo que estava errado porque qualquer coisa a gestão dizia: “Lembra que você está aqui por favor do vereador?”. Eu não aguentava e preferi ter minha própria liberdade e voltei para a escola que era lotada antes. Mas eu também não ficava calada não. Juntava os pais pra brigarem lá por melhores condições de materiais e água encanada. (Lã)

A Secretaria sempre passava na escola. Não era uma avaliação se a gente como professora sabia ensinar, ou se estávamos fazendo o trabalho direito. Era pra ajudar mesmo. Eles iam e viam às crianças com mais dificuldade. Se fosse por falta de material, mandavam alguns cadernos e lápis. Às vezes, era falta de comida, então reforçavam a merenda e, teve até um ano que meu problema era a turma que estava muito grande, eu acho que tinha uns 44 alunos, então, abriram outra turma de alfabetização no meio do ano para dividir a classe. Era

bom contar com o apoio de profissionais externos, mas sei que não é mais assim hoje. (Linho)

Os alunos precisavam ter coragem e sentido na ação de ler. Então, eu usava muito livro que tinham em casa. Pedia para trazerem cada um em uma semana do mês, e até o fim do ano, tínhamos lido um livro de cada um. A Secretaria adorou a ideia, e uns dois anos depois, sugeriram um projeto parecido em outras escolas de educação de jovens e adultos. (Seda).

A dimensão política não pode ser ignorada: os professores estavam diretamente envolvidos nas disputas entre os partidos políticos, sujeitando-se em suas carreiras às ingerências e injustiças praticadas, mas também enfrentando as autoridades e promovendo movimentos reivindicatórios junto aos pais, visando a melhoria educacional.

Diante do exposto, como afirma Bosi (2012, p.37), o registro “alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar, é também uma memória social, familiar e grupal”, sendo possível sentir, nas costuras das falas, que a docência na alfabetização é um caminho de buscas, descobertas, desafios e situações de produção, pois conforme afirma Demartini (2008, p. 46)

todas as vidas são importantes, todas as experiências merecem atenção. Debruçar-se sobre as mesmas pode levar a novos conhecimentos e a novos posicionamentos. E esse “debruçamento” pode/deve ser realizado pelo próprio sujeito (a reflexão sobre si) ou por outros. A tarefa de reflexão e análise das histórias de vida permite caminhos vários.

Além de tudo, ser alfabetizadora é um caminho inacabado e cheio de potencialidades:

Eu sempre fui uma eterna aluna buscando metodologias para utilizar na minha turma e, com toda certeza, vivi uma experiência enriquecedora através dos projetos que foram realizados com minhas turmas de jovens e adultos. (Seda)

Nunca se para de aprender e nunca se para de ensinar. Quando você for tão velha como eu, vai entender que a vida gira e que todo o esforço valeu a pena porque de pouquinho você mudou o mundo (Lã).

Lembrar me faz viver novamente, porque quando uso minha mente para lhe contar como eu ensinava é quase como se eu estivesse em sala de novo. Mas agora minha cabeça está serena e a lembrança é polida como um diamante lapidado pelo tempo (Algodão).

Nunca perca a coragem de ensinar porque um dia será lembrada pela sua força, sua coragem e suas ações. E saiba que o que eu disse aqui não serve para mais ninguém a não ser eu mesma, porque cada um aprende com seus erros e acertos, seus métodos e seu jeito. Não tem um jeito certo de alfabetizar, tem uma maneira de sentir e ser alfabetizadora. (Linho).

É incontestável que as experiências relatadas pelas entrevistadas evidenciam como, ao longo da segunda metade do século XX, o campo educacional estruturou-se

com uma rede de escolas abrangentes, com funções e cargos definidos, e preenchidos através de critérios geralmente ligados aos interesses públicos. Todavia, o que mais se destaca nos relatos são a dedicação e os saberes que as próprias docentes carregavam, não de modo negativo, mas sim encorajador e engajador de uma instituição chamada escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Sem perder o fio do tear

O presente estudo, conforme se procurou tecer ao longo desta dissertação, é um instrumento que logra estabelecer uma relação entre o planejar e o concretizar. Construir previamente um esboço mental de algo que se verá concretizado no plano real através de um esforço sistemático é precisamente o que diferencia o homem dos animais. Já dizia Karl Marx (1985, p. 149-150):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

E essa obra de tapeçaria da história de vida das práticas escolares de professoras alfabetizadoras aposentadas da cidade de Fortaleza, tecida nas páginas e nos meses de pesquisa, estudo e aprofundamentos pessoais e profissionais, partiu de um problema central: qual a relação entre as práticas de alfabetização utilizadas pelas professoras aposentadas na segunda metade do século XX e os aspectos de seus processos de alfabetização na infância e formação docente?

Tal indagação levou à investigação de se compreender, por meio do processo identitário e do percurso de formação vivido por elas, como lidavam com os conhecimentos necessários para atuarem como alfabetizadoras. Mediante um novo olhar, foram reveladas as construções significativas provenientes do processo vivenciado na investigação, pois “toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças, recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado” (LOWENTHAL, 1981, p.75).

Pensar na construção da profissão docente a partir das narrativas das professoras aposentadas é permitir traçar e evidenciar diferentes caminhos que se encontram e se entrelaçam a medida em que as falas vão se aproximando e se confundindo. Nessa conjuntura, o estudo em pauta teve como objetivo geral apreender a história das práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras aposentadas que iniciaram suas carreiras entre 1960 a 1970 na rede pública da cidade de Fortaleza, por meio da memória e das narrativas da experiência escolar, individual e coletiva. E, como objetivos específicos: compreender a influência dos elementos centrais e periféricos das experiências de

alfabetização dessas professoras quando criança na construção de suas práticas docentes e perceber o sentido da escolha da profissão docente para essas professoras.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados por meio da riqueza de detalhes percebidos, a partir das memórias e lembranças das professoras aposentadas, que se constituíram em forma de narrativas. Concluiu-se, com os dados e análises, ancorados nas narrativas e histórias de vida, que as *vivências pessoais e experiências escolares* das docentes, evidenciadas no percurso de sua infância, contribuíram para *o sentido da escolha profissional*, mostrando o desejo da docência ainda latente na juventude e as mobilizações de vocação, maternidade e exemplo. De semelhante modo, foi possível descortinar as *práticas de alfabetização*, que perpetuaram ou transcenderam às suas próprias vivências anteriores, compreendendo a alfabetização como processo de decodificação ou letramento e estabelecendo quatro principais categorias de práticas, a saber: uso do alfabeto, repetição, uso de cartilhas e autonomia. Por fim, foram expostos os *fatores centrais e periféricos à identidade e ao fazer docente*, divididos em estrutura escolar, disciplina, exigência de mercado e influência dos órgãos educacionais

Apesar de terem seus próprios percursos de vida, é possível perceber uma mesma linha de pensamento entre as quatro professoras alfabetizadoras aposentadas acerca da docência, do ensino e das práticas de alfabetização. As compreensões se assemelham e ganham forma na mesma direção por estarem imersas dentro do mesmo contexto de formação e exercício docente, permitindo, assim, que elas tivessem experiências similares, levando a esse panorama ora apresentado.

A conjuntura desses conceitos e contradições leva a refletir que a identidade do professor não é algo inerte, mas uma constante no curso de mudança. O exercício profissional molda o sentido atribuído à docência e passa a fazer parte da própria história de vida das professoras, misturando-se com o que pensam, com o que sentem, com imagens e autoimagens, com possibilidades e limites. Com auxílio da pesquisa autobiográfica e das narrativas de vida, ao narrar tanto suas experiências formadoras, quanto suas aprendizagens experienciais, as docentes exprimiram suas subjetividades, o conhecimento que têm de si, assim como, refletiram sua prática e ressignificaram suas experiências.

Nesse sentido, constata-se que as práticas no processo de alfabetização são de diferentes naturezas que tecem a vivência cotidiana do fazer pedagógico e as especificidades dos conhecimentos gerados pelo contato com os alunos e com os seus pares, em um contexto específico institucional e organizacional.

Pesquisas como esta trazem grandes contribuições à comunidade acadêmica e a todos os estudantes que estão em processo de descoberta da sua identidade, pois, a partir dos dados e acontecimentos históricos presentes nas falas, pode-se chegar à conclusão de quem são enquanto educadores em formação para compreender a sua própria história na educação brasileira e refletirem criticamente seu trabalho.

Essa temática, semelhantemente, é bastante pertinente na educação, pois conduz os docentes à reflexão e a propiciar-se do entendimento sobre as raízes do professorado, sendo, desta forma, possível justificar conceitos que foram incorporados na prática docente ao longo dos anos e entender que eles não foram concebidos prontos, mas houveram originadores. Essa tomada de consciência eleva o nível de responsabilidade do educador, melhora a prática pedagógica, preserva a memória da educação escolar do município e evidencia a história de vida de quem lutou para que houvesse a propagação e afirmação da educação, os meios utilizados e os sentimentos envolvidos.

Este estudo não se esgota aqui. Nasce, então, uma gama de indagações que convidam a novas investigações. Dentre estas, aliar as ricas narrativas das professoras aposentadas à observação das práticas pedagógicas de alfabetizadoras na educação contemporânea; aplicar a mesma entrevista com professoras recém-ingressas no magistério e perceber as nuances da docência como alfabetizadoras no século XXI; pesquisar as professoras alfabetizadoras a partir do olhar pessoal de seu diário íntimo; entre outras ínfimas possibilidades, dando voz às protagonistas desse tapete, as professoras, sem perder o fio do tear.

Tapeceiro
Não se engana
Sabe o fim desde o começo
Trança voltas, mil desvios
Sem perder o fio

(MARCIUS, Stênio. O Tapeceiro)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. A Imprensa Periódica Feminina e Educacional no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XIX**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

AGOSTINHO, Santo Bispo de Hipona. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

AMARO, Lo-Ruama; DIEB, Messias Holanda. **A representação social sobre “o ser criança” por crianças**. In: XXII Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE: 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos.html>. Acesso em 29 de abril de 2022.

ANDRADE, Francisco Ari de. Política, legislação e organização do ensino primário no Brasil: A experiência da Província do Ceará, sob os auspícios da Lei Geral de 1827. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2013.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **Escola normal cearense em foco: perspectiva histórica e da prática docente no estágio supervisionado**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARROS, José D’Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, M.H.P.T. Coincidência, docência e educação especial. In: SILVA, D.N.H. (org.) **Educação especial: memórias e narrativas docentes**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória de Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- BRASIL, Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 116, 4 de janeiro de 1946.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMARGO, Aspácia. Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.27, n.1, pp.5-28, 1984.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (org.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e conhecimento: uma abordagem epistemológica. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 1 a 19.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.
- CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos, PORTO, Cristiane de Magalhães, OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. Eu narro. Quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, v.11, n. 1, p. 187–201, 2018.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge et al (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p.11-59.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, p. 9-25, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DENZIM, Norman K. Interpretando as Vidas de Pessoas Comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.27, n.1 pp. 29 a 43, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarter: FAPERJ, 2008, p. 39-61

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. **O Curso de Pedagogia da UFC**: uma resenha histórica (1963-1990). Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 169 a 186.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FURTADO, Celso. **Análise do modelo brasileiro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GAUTHIER, Clermonte; TARDIF, Maurice (org). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2010.

- GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**. Brasília, vl.22, n. 80, p.65-81, abril 2009.
- GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças". **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 509-534, maio/ago. 2005
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOUSSEON, Nancy. **A Espécie Fabuladora**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KARSENTI, Thierry. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. *In*: GAUTHIER, Clermonte; TARDIF, Maurice (org). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2010, p. 327 – 350
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, p 20 - 28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não sabe-se o quê**: sobre o ofício do professor. Trad. Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LE GOFF, Jacques. **A História nova**. Tradução Eduardo Brandão. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João e TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 69-140.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História (17)**. São Paulo: EDUC, 1981.
- MAIA, Helenice. Trabalho docente nas séries iniciais. *In*: BERNADINI. C. H. (org). **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2016.

MARCIUS, Stênio. **O Tapeceiro**. In: Álbum O Tapeceiro. SM, 1999, CD, faixa 01.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 9-27.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

MORAES, Ana Paula Gomes de. **Narrativas de vida e de formação**: as aprendizagens dos professores de educação de jovens e adultos. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. História e memória: algumas observações. **Práxis: Revista eletrônica de História e Educação**. Ano II, n. 2, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2006.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMAN, M. G. (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História** – História & Cultura, São Paulo, nº 10, dez. 1993, p. 7-28.

NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Tradução de Maria dos Anhos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PATTON, Michael Quinn. **Pesquisa qualitativa e métodos de avaliação: Integrando teoria e prática**. Califórnia: Publicações Sage, 2014.

PEREIRA, Luís. **O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969

PÉREZ, C. L. V. **O Prazer de Descobrir e Conhecer**. Alfabetização dos Alunos das Classes populares. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 55-68.

PRINS, Gwyn. História Oral. *In*: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999, p. 63-96.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, jan/abr, 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 119-141.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2004, n.25, pp.05-17.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan/jun 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017