PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: memórias de professoras alfabetizadoras de Carandaí, Minas Gerais, nas décadas de 1940 a 1970.

Vivian Cristina Matos da Trindade

Belo Horizonte
2006

Vivian Cristina Matos da Trindade

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: memórias de professoras alfabetizadoras de Carandaí, Minas Gerais, nas décadas de 1940 a 1970.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto

Belo Horizonte
2006

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Trindade, Vivian Cristina Matos da.

T833c Concepções e práticas pedagógicas: memória de professoras alfabetizadoras de Carandaí, Minas Gerais, nas décadas de 1940 a 1970 / Vivian Cristina Matos da Trindade. – Belo Horizonte, 2006.

123f. : il.

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Professores alfabetizadores. – Carandaí (MG). 2. Alfabetização – Métodos de ensino. 3. Alfabetização – Aspectos sociais. I. Peixoto, Ana Maria Casasanta. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.4

Vivian Cristina Matos da Trindade
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: memórias de professoras alfabetizadoras de Carandaí/MG nas décadas de 1940 a 1970.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e aprovada em 31 de julho de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Ana Maria Casasanta Peixoto (Orientadora) - PUC Minas

Francisca Isabel Pereira Maciel - UFMG

Rita Amélia Teixeira Vilela - PUC Minas

Dedico este trabalho a “mami Lou”. Meu porto-seguro, minha fonte de energia. O seu amor me fez acreditar que era possível.

AGRADECIMENTOS

Ao Odilon, que começou essa jornada como namorado, tornou-se noivo e terminou como meu marido. Fonte imensa de amor, apoio, companheirismo e muita paciência.

À professora Ana Maria, que nem de longe imagina a sua grande contribuição em minha vida.

À Lu e ao Marco, pelo carinho e pela companhia quando a solidão apertava em Belo Horizonte.

À Pretinha, minha irmã de alma, pela força constante.

Ao meu irmão e amigo Bred, pela sua presença sempre inesperada e pela torcida certa.

Ao Alexis, pela grande vibração.

A todos os meus amigos, tão especiais, pela torcida e pelos momentos de diversão e descanso.

Às diretoras e amigas Aparecida Baêta e Maria da Glória, pela compreensão em minhas ausências e pelo grande apoio.

Ao querido afilhado Matheus, por ter chegado ao mundo e colorido a minha vida.

Aos familiares MELO, MATOS e TRINDADE: base que sustenta minhas conquistas.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC/MG, pelos conhecimentos compartilhados.

Às professoras que participaram dessa pesquisa, pela maravilhosa experiência.

“Ter acesso à palavra escrita significa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal.”

Alberto Manguel

RESUMO

A importância da alfabetização para o homem é indiscutível. Por meio dela, o indivíduo passa a ter uma nova forma de apreender o mundo, uma capacidade mais ampla de percepção da existência, pela possibilidade de acesso à cultura socialmente valorizada. Embora o processo de alfabetização ultrapasse em muito os limites da escola, cabe a essa instituição e, sobretudo ao professor, o papel de proporcionar à criança as condições para apropriação do sistema de leitura e escrita. Entretanto, a escola vem fracassando no desempenho dessa função, que, historicamente, justificou e justifica a sua existência. No Brasil, conforme indicam as estatísticas oficiais do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), existem aproximadamente 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que, apesar de codificarem e decodificarem os sons da linguagem oral e desenvolverem ações de ler e escrever, não conseguem interpretar ou atribuir sentido aos textos que lêem e produzem, vendo-se, portanto, privadas do domínio de instrumentos básicos ao exercício da cidadania. A busca de caminhos para reverter esse quadro vem determinando o desenvolvimento de estudos e pesquisas, que visam analisar as causas do fracasso da escola na alfabetização e encontrar soluções. Esta pesquisa se insere no conjunto desses trabalhos. Com a sua realização, buscou-se recuperar práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras que obtiveram sucesso nessa área, lecionando em classes de 1º ano do antigo Curso Primário, na cidade de Carandaí, Minas Gerais, entre 1940 e 1970, período visto pelo senso comum como um momento em que a escola e os professores eram melhores e os alunos aprendiam mais. A recuperação das práticas desenvolvidas pelas professoras, bem como a análise das concepções e dos saberes a elas subjacentes, enfatizam o importante papel desempenhado pelas professoras no processo de alfabetização e reforçam a necessidade de se considerar a alfabetização como um processo dinâmico, que envolve a mobilização, a construção e a reconstrução de saberes, ao longo da vida profissional dos docentes.

Palavras-chave: professora - métodos- práticas de alfabetização - saberes docentes.

ABSTRACT

The importance of the literacy process for human kind is unquestionable. Through it, the individual comes to have a new way of learning the world, a wider capability of perceiving the own existence through the access to the culture socially worthy. Although the literacy process exceed widely the boundaries of the school, it is up to this institution, especially to the teacher, the rule to provide to the child the conditions for the acquisition of the reading and writing system. However, the school is failing in the performance of this function that justified and still justifying historically its existence. In Brazil, according to the official statistics of the *Inep* (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*), there are approximately 16 millions of illiterates with 15 years old or more, and 30 millions of functional illiterates, that is, people who, spite of encode and decode the oral language sounds and develop the reading and writing action, can not interpret or attribute meaning to the texts they read and produce, seeing themselves deprived from basic instruments to the citizenship exercise. The search for ways to revert this situation comes to determine the studies and researches' development, which aim to analyze the failure's causes of the school in the literacy process, and find out solutions. This paper insert itself in the group of these works. With the realization of this paper, it was searched to regain the literacy practices developed by the teachers who got succeed in this area, teaching in classes of 1º year of the former Primary Curse, in Carandaí city, Minas Gerais, between 1940 and 1970, period seen, by the common sense, as a moment in which the school and the teachers were better, and the students learnt more. The recovery of the practices developed by teachers, and the analysis of the conceptions and knowledge inherent to them as well, highlight the important rule performed by these teachers in the literacy process, and reinforcing the need of considering the literacy as a dynamic process, which involve the mobility, the construction, and the reconstruction of the knowledge throughout the teachers' professional life.

Key-words: teacher – methods – literacy process' practices – teachers' knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Localização da cidade de Carandaí/ Minas Gerais 117

Ilustração 2 – As Professoras da Pesquisa 118

Maria de Lourdes Melo Mateus 118

Dona Maria de Lourdes com a filha e a neta 119

Senhora Lourdes Batista de Moraes 120

Professora Maria Pereira de Oliveira 121

Professora, orientadora rural e inspetora de ensino, Noeme Calvário 122

Ilustração 3 – Cartilha da Infância de Tomaz Galhardo 123

LISTA DE TABELAS

Produções Acadêmicas e Científicas Desenvolvidas sobre Aspectos Relevantes da Alfabetização no Período de 1961 a 1989 21

Professores da Rede Municipal de Ensino de Carandaí/2006 45

Analfabetos com 10 anos ou mais – Brasil/1950
Quadro Urbano
Quadro Rural 47

Indicadores do Censo Demográfico e do Censo Escolar de 2000 48

Os Saberes dos Professores 65

Evasão Escolar No Ensino Primário/ 1945-1951 95

Ensino Primário: Relação Aprovação/Matrícula Final, segundo a Zona/Minas Gerais/ 1958-1961 97

Ensino Primário: Deserção por Série - MG/1961 – 1964 97

Porcentagem da População de 6 anos e de mais, segundo o Grau de Instrução – MG 98

Gráfico

Teses e Dissertações produzidas sobre Alfabetização 1967-1997 22

LISTA DE ABREVIATURAS

UNESCO – United National Educational Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PISA – Programa Internacional de Avaliação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

NICHD – National Institute Of Child Health And Human Development

CEASA – Centrais de Abastecimento S/A de Minas Gerais

DRE – Delegacia Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. A ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA: BREVE RETROSPECTIVA 15

2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA 26
2.1 Os Métodos Alfabetizadores 28
2.2 Alfabetização e Letramento 36

3. A PESQUISA E SEUS APORTES METODOLÓGICOS 40
3.1 O Campo de Pesquisa 45
3.2 Um Foco sobre as Entrevistadas 50

4. APORTES TEÓRICOS 61

5. PORQUE E COMO ALFABETIZAR: AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS 69

6. ANÁLISE DAS ANÁLISES 104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

ANEXOS 117

INTRODUÇÃO

Primeiras letras, alfabetização, alfabetismo, analfabeto, letramento, iletrado, alfabetização funcional... Terminologias variadas que revelam a preocupação do homem em apropriar-se de habilidades que permitem sua inclusão em uma vida social muito mais ampla. A capacidade de expressar-se através da palavra escrita e de compreender aquilo que lhe é dito por ela.

Nos dias de hoje, quando nós, educadores, deparamo-nos com tantos problemas na educação brasileira, tendemos a acreditar que, nos tempos mais antigos, o panorama era melhor: as escolas alfabetizavam com sucesso, os professores eram mais dedicados, os alunos queriam aprender e eram disciplinados. Formada em pedagogia, exerço a função de supervisora educacional em Carandaí, e vivencio diariamente o processo de alfabetização na escola e os problemas nele enfrentados. Também, como professora do curso de graduação formador de novos professores, na mesma cidade, deparo-me com incertezas e inseguranças naqueles que serão alfabetizadores de muitas crianças. Desta forma, tornou-se fundamental aprofundar-me nos estudos sobre o processo de ensino da língua materna na escola, na tentativa de analisar os seus elementos fundamentais, necessários ao êxito desse trabalho. Nessa perspectiva, esta pesquisa apresentou como objetivo reconstruir a história das práticas pedagógicas levadas a efeito por professoras alfabetizadoras em Carandaí, Minas Gerais, no período compreendido entre 1940 e 1970. A escolha desse período deve-se ao fato de haver uma mística a seu respeito de que este seria um período em que a escola era boa. O estudo foi realizado com quatro professoras, já aposentadas, que desenvolveram trabalhos de alfabetização nas escolas urbanas e rurais do município de Carandaí, escolhidas em função de seu reconhecimento social nesse trabalho. Desse modo, buscamos identificar e analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas, seus fundamentos teóricos, as razões de sua escolha e os recursos mobilizados no desenvolvimento dessas práticas.

Para tanto, a fim de se compreender a dimensão alfabetizadora em que as professoras estavam inseridas, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- captar e analisar o sentido atribuído pelas professoras à alfabetização e à sua importância para o aluno e a sociedade;
- detectar e analisar o sentido atribuído à sua própria formação em relação ao trabalho docente;
- captar permanências e mudanças nas práticas de alfabetização, no âmbito da escola.

Do ponto de vista da apresentação, os resultados da pesquisa foram assim organizados:

- Capítulo 1 – contextualiza historicamente o processo de alfabetização. Aborda a importância atribuída à sua aprendizagem, o papel da escola nesse processo, as relações entre a alfabetização e o fracasso escolar, assim como os estudos desenvolvidos pela comunidade científica sobre o assunto.
- Capítulo 2 – mostra a dificuldade na aprendizagem da língua escrita nos dias atuais e apresenta a análise das mudanças na concepção de alfabetização. Esse capítulo foi subdividido em duas partes: a primeira trata dos métodos alfabetizadores; a segunda parte traz a análise da relação entre a alfabetização e o letramento.
- Capítulo 3 – apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, a delimitação do objeto, a trajetória da pesquisa, a breve descrição do *locus* da pesquisa e das entrevistadas.
- Capítulo 4 – focaliza as referências teóricas que sustentaram a análise dos dados.
- Capítulo 5 – apresenta a análise das práticas de alfabetização das professoras, tendo em vista seus elementos constitutivos e o sentido atribuído, pelas alfabetizadoras, à educação e ao trabalho docente.

No capítulo final, realizamos reflexões sobre as análises construídas em que os aspectos mais relevantes, observados nos discursos das entrevistadas, são evidenciados.

1. A ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA: BREVE RETROSPECTIVA

> “Para o homem, o 'aqui' não é apenas um espaço físico. O homem transforma o mundo incessantemente. O mundo, para o homem, além de um espaço físico, é também um espaço histórico.”
>
> Paulo Freire

Os estudos históricos sobre a alfabetização escolar demonstram que, ao longo dos séculos, a população vem sendo alfabetizada; porém, em pequenas frações e muito gradualmente. Isso se deve à dificuldade do acesso à escolarização, principalmente por motivos sócio-econômicos. Somente no final dos anos 1990, o país conseguiu universalizar esse acesso, embora ainda haja crianças fora da escola.

As análises sobre o significado da aquisição da leitura e da escrita para o homem e a sociedade remontam a períodos distantes na história:

> Nos primeiros tempos, o alfabetismo (ocidental) era altamente restrito e uma habilidade relativamente sem prestígio; carregava relativamente pouco da associação com riqueza, poder, status e conhecimento que adquiriu mais tarde. Era um instrumento, útil, tal como continuaria primeiro para as necessidades do estado e da burocracia, da igreja e do comércio. (...) À medida que a leitura e a escrita começaram a se espalhar, irregular e inconsistentemente, entre a população (especialmente entre os varões livres), seus laços com o mundo cultural mais amplo da fala e da escuta (e também da visão) foram articulados de forma cada vez mais complexa. (GRAFF, 1990, p.42).
>
> Saber ler e escrever, já entre os romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p.22).

Nesse momento inicial, temos o conceito de alfabetização definido pelo ensino e pela aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O que, segundo Batista e Ribas (2005, p.03) “significa, na leitura, desenvolver a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. O avanço das atividades, das relações e da vida humana propriamente dita, oriundo da utilização desse sistema

de comunicação, fez com que a alfabetização se tornasse um processo da maior importância na inserção social do indivíduo. Por essa razão, o ensino da leitura e da escrita ocupa posição central no processo de escolarização:

> O sistema de escrita é um conhecimento historicamente constituído a partir da ação humana. Dessa forma, o seu domínio pelas crianças envolve a apropriação de um conhecimento universal e, portanto, necessário à formação da humanidade (GONTIJO, 2002, p.41).

A importância atribuída à aquisição dos sistemas de leitura e escrita, vista como indispensável ao usufruto de bens sociais relacionados ao exercício da cidadania, faz com que o êxito ou o fracasso no domínio de suas ferramentas básicas determine o futuro escolar do aluno e influencie sua integração ao universo social, particularmente, ao mundo do trabalho. No entanto, tal consciência social e a própria inserção da criança ao aprendizado da escrita e da leitura não aconteceram de uma hora para outra.

Segundo Frago, até o início do século XIX, poucos eram aqueles que dominavam a leitura e a escrita, principalmente entre as mulheres. Durante alguns anos, o ato da escrita era, além de tudo, considerado perigoso. Outra característica interessante, ainda de acordo com Frago, diz respeito aos tipos de escrita:

> Não era estranho, por outro lado, que uma pessoa estivesse familiarizada apenas com um certo tipo de escrita – maiúscula ou minúscula, manuscrita ou impressa, letra gótica ou redonda etc. Em tais casos sabia ler, mas um tipo de texto e não outros (FRAGO,1993,p.16).

No Brasil, um século mais tarde, e em meio a uma população quase toda analfabeta, encontra-se a escola acessível apenas à classe fundiária dominante, à burguesia industrial em ascensão e às classes médias emergentes que já viam um certo valor em possuir algum conhecimento sistematizado. Percebemos isto na análise de Faria Filho:

> Estudos têm demonstrado que já nas primeiras décadas do século XX, se a batalha não estava terminada, havia já uma tendência bastante cristalizada, mesmo entre as populações pobres e trabalhadoras, no sentido de considerar a escolarização e os atributos do alfabetismo como sendo a forma de acesso a uma cultura superior àquela das camadas populares e de seu usufruto (FARIA FILHO, 2002, p.147).

No entanto, as taxas de crianças brasileiras fora da escola eram bastante significativas, conforme se pode observar na constatação de Teixeira, ao afirmar que, mesmo entre as crianças matriculadas, poucas concluíam o ensino primário:

> Para dar idéia das proporções desse ensino bastará indicar as matrículas globais em 1927: no ensino primário, para uma população em idade escolar estimada em 4.700.000, encontravam-se nas escolas cerca de 1.780.000; no secundário, para uma população em idade escolar de 4.350.000, o número de alunos não excedia de 52.500(...) (TEIXEIRA, 1957, p.16).

Da segunda década do século XX em diante, com a expansão da indústria, ocorreram o crescimento urbano e o aumento da migração, intensificando a luta por oportunidades de emprego e exigindo o aprimoramento do trabalhador por meio de sua melhor capacitação, o que implicou num processo de escolarização sistemático. Esse movimento em busca de maiores oportunidades de acesso à escola é respaldado pelo ideário da Escola Nova, a partir do final da década de 1920. A favor de uma educação que fosse capaz de desenvolver as habilidades básicas do homem para atuar na sociedade, a Escola Nova atribuiu à educação uma função de equalização social. Cresce, portanto, a preocupação com o combate ao analfabetismo o que resulta numa atenção maior à educação primária e à formação do professorado, nas escolas normais.

> (...) não bastaria expandir o sistema arcaico e ornamental do ensino de antes de 20, mas reconstruí-lo em novas bases, para atender, não já apenas a imperativos de sobrevivência de uma elite, e sim a imperativos de formação de todo um povo em vigoroso processo de mudança de civilização (TEIXEIRA,1957, p.17)

Por volta de 1945, em decorrência do processo de redemocratização do país, as pressões para ampliação de vagas na escola conduziram a uma expansão do ensino público. Apesar do discurso oficial enfatizar a importância do acesso à educação, a “escola” não tardou a encontrar formas de priorizar o ensino dos alunos oriundos de camadas economicamente favorecidas, excluindo os que dela não faziam parte.

Nesse contexto, os métodos de avaliação e os conteúdos eram utilizados como “mecanismos seletivos da escola”, uma vez que tendiam a ignorar as diferenças

sociais. Esse quadro tende a se agravar nas décadas posteriores, em virtude da pressão crescente por mais oportunidades de ensino.

De acordo com Castanheira e Santiago, as análises realizadas no período tendiam a "culpar" o aluno pelo insucesso na aprendizagem:

> Uma das explicações dadas para o fracasso da alfabetização no Brasil é a que a democratização do acesso à escola, ocorrida a partir dos anos 70 do século passado, levou a escola a lidar com crianças que teriam, em razão de suas condições de vida, sérias deficiências culturais e lingüísticas que acarretariam dificuldades de aprendizagem. Teriam problemas de indisciplina e não valorizariam a escola. Sua linguagem oral seria muito distante da língua escrita. Em seu ambiente familiar, não vivenciariam usos da escrita nem um ambiente que as valorizasse e motivasse seu aprendizado. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004, p.30)

Diferentes estudos, contudo, discordam desse argumento único, relacionado à questão econômico-sócio-cultural para a explicação do fracasso na alfabetização. Nessa perspectiva,

> Não há grupos sociais "culturalmente deficientes em si"; o que existe são grupos desfavorecidos em face da escola, em relação à escola. E é a própria escola que é, em grande parte, responsável pelo fracasso escolar das crianças de meios populares porque veicula uma cultura e uma simbólica fundamentalmente estranhas à sua cultura, destruidoras de sua identidade e que as desqualificam ao pretender "salvá-las" (FORQUIN, 1995, p. 47).

Peixoto, por sua vez, enfatiza o papel da escola e do próprio processo educativo nesse contexto:

> Enquanto privilégio de uma classe, enquanto instituição abertamente destinada às classes dominantes, a escola merecia atenção das autoridades, sendo vista, como indicam seus prédios, seu mobiliário, o rigor com o conteúdo a ser ensinado, uma instituição importante para a inserção do indivíduo na sociedade. À medida que ela passa a ser proclamada 'um direito de todos' torna-se uma instituição produtora de analfabetos, expressando em seu ambiente, em suas práticas, nas condições para a realização do ato pedagógico, os padrões de democratização de uma sociedade que tem no acesso a melhores condições ao exercício da cidadania um privilégio e na exclusão, uma de suas bases (PEIXOTO, 1990, p.7).

Observa-se, assim, uma relação entre o analfabetismo, as desigualdades e a exclusão social. Nesse quadro, desatar o "nó" da educação é uma questão muito

mais complexa do que se pode imaginar.

No final dos anos 1970, a UNESCO (*United National Educational Scientific and Cultural Organization)*[1] divulgou novos critérios sobre o domínio das competências da leitura e da escrita, que iam além das capacidades de decodificação e codificação, aspectos até então observados nas avaliações de caráter internacional. De acordo com o novo critério, os resultados destas avaliações, no Brasil, apontavam para o precário domínio dessas habilidades, o que dificultava a inserção dos alunos no mundo social e no mundo do trabalho.

A escola brasileira, nesse sentido, ao que tudo indica, está longe de cumprir a sua finalidade clássica, que consiste em ensinar as crianças a "ler, escrever e contar". Em outras palavras, a escola está fracassando em seu propósito. Falar em fracasso escolar é focalizar, sobretudo, as dificuldades encontradas na aprendizagem dos fundamentos básicos para a utilização da leitura e da escrita.

Entretanto, engana-se quem acredita que o fracasso da escola no processo de ensino da leitura e da escrita é característico dos dias atuais. Tal concepção tem suas raízes no próprio senso comum de que a escola, um dia, foi "boa" e ensinava "de verdade". Remetendo-nos à história, constatamos que esta percepção merece uma análise crítica. O relatório do diretor geral de Instrução Pública, Firmino Antônio de Souza, para o presidente da província de Minas Gerais evidencia sua indignação com os resultados apresentados nas escolas primárias em 1867:

> Se a instrução primária fixada na lei já era incompleta, muito mais incompleta é a que efetivamente se presta nas escolas. A maior parte dos professores limitam-se a ensinar muito imperfeitamente a ler e escrever, dão sobre cálculo algumas regras puramente empíricas e, como os bons métodos de ensino são geralmente desconhecidos entre nós, gastam 4, 5 e mais anos a incutir no espírito de seus alunos essa instrução, mesmo imperfeita e incompleta como o é. (...) depois de longos anos de estudo sai um menino de nossas escolas sabendo apenas desenhar muito mal o seu nome e lendo com tanta dificuldade que evitará sempre, com o maior cuidado, um exercício que, em vez de prazer, só lhe traz fadiga e mortificação (MOURÃO, 1959,p.96).

O relatório apresentado, que data de mais de 100 anos, poderia facilmente retratar o que ocorre nos dias atuais. O fracasso escolar, traduzido e entendido como

[1] Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura.

deficiência nos processos de aquisição e utilização dos sistemas de leitura, escrita e cálculos, ainda é muito semelhante ao registrado no século XIX.

Do insucesso no processo de alfabetização resultam os altos índices de repetência escolar. Segundo Nascimento (2000, p.76), “atualmente, 30% dos estudantes de primeira a quarta séries que repetem sistematicamente – em regiões onde não existe a aprovação automática – são alunos que não sabem ler nem escrever”. Isto ocorre principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, conforme indica Torres:

> A repetência está concentrada nas primeiras séries e está estreitamente vinculada a problemas no manejo da alfabetização infantil. Em linhas gerais, o problema mais sério da repetência está nas primeiras séries do ensino fundamental, e de modo especial, na primeira série, ponto de entrada do sistema, no qual são construídos os fundamentos e as aprendizagens essenciais que condicionarão, positiva ou negativamente, as futuras aprendizagens, a auto-estima e a autoconfiança (TORRES, 1999, p.12).

Quem repete, fracassa. Repetir a série significa atestar que, durante todo o período letivo, a aprendizagem se deu num grau tão insatisfatório que é necessário recomeçar, percorrer o mesmo caminho, da mesma forma; porém, numa segunda (ou terceira ou quarta...) tentativa de assimilar o conteúdo programático daquela etapa do ensino. Segundo a autora, “a repetência é a ‘solução’ interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não-aprendizagem ou da má-qualidade de tal aprendizagem” (TORRES, 1999, p.09).

A autora ainda avalia que os maiores índices de repetência escolar estão localizados na rede de ensino público, associados aos alunos de famílias de baixa renda econômica com pais (e, sobretudo mães) analfabetos ou com baixos níveis de escolarização. O relatório do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação) vai ao encontro da análise de Torres (1999). Dessa forma, a realidade parece mostrar que o acesso a uma melhor condição de vida dar-se-à àqueles que estão mais próximos a ela, ou que não dependam da instrução escolar para adquiri-la:

> Os dados do Censo do IBGE indicam que a distribuição das taxas de analfabetismo reflete a desigualdade marcante que divide o País, ignorando fronteiras geográficas. Assim é que a taxa de analfabetismo nos domicílios

com renda de até um salário mínimo é dez vezes maior do que aquela encontrada nos domicílios com renda superior a dez salários mínimos (Inep, 2003).

Esse quadro determinou a intensificação de estudos e pesquisas sobre a alfabetização, que vem sendo abordada sob vários aspectos: avaliação, caracterização do alfabetizador, cartilhas, conceituação de língua escrita, concepção de alfabetização, determinantes de resultados, formação do alfabetizador, leitura, língua oral/língua escrita, método, produção de texto, prontidão, proposta didática e sistema fonológico/sistema ortográfico, conforme se verifica no quadro a seguir:

Produções acadêmicas e científicas desenvolvidas sobre aspectos relevantes da alfabetização no período de 1961 a 1989.

Assunto	Década 60		Década 70		Década 80		Total
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	
Avaliação	-	-	1	25	3	75	4
Caracterização do alfabetizador	-	-	2	9	20	91	22
Cartilhas	-	-	2	17	10	83	12
Conceituação de língua escrita	-	-	-	-	10	100	10
Concepção de alfabetização	-	-	1	6	15	94	16
Determinantes de resultados	1	2	10	20	38	78	49
Dificuldades de aprendizagem	2	12	4	23	11	65	17
Formação do alfabetizador	-	-	4	27	11	73	15
Leitura	-	-	1	50	1	50	2
Língua oral/língua escrita	-	-	-	-	9	100	9
Método	1	11	3	33	5	56	9
Produção de texto	-	-	-	-	1	100	1
Prontidão	1	6	2	13	13	81	16
Proposta didática	-	-	6	19	25	81	31
Sist.Fonológico/ Sist.Ortográfico	-	-	1	17	5	83	6
Totais	5	2	37	17	177	81	219

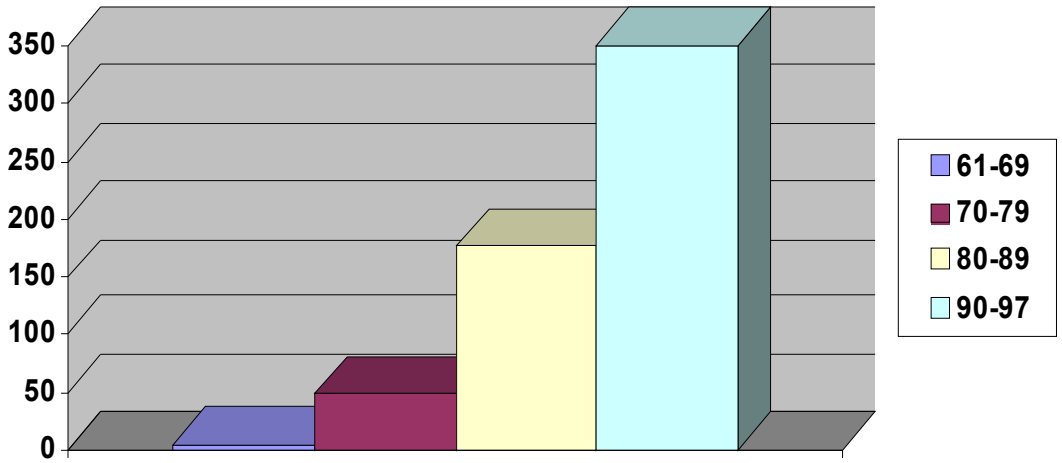
Fonte: Soares & Maciel. Estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil (2000).

Em nossa tradição pedagógica, os métodos voltados para a sistematização da prática alfabetizadora sempre ocuparam um lugar nas discussões entre os estudiosos da educação. Diversas foram as questões levantadas sobre a filosofia e a eficiência dos métodos que os professores utilizavam na intenção de ensinar a

seus alunos os códigos da língua escrita. Soares e Maciel (2000, p.31) analisam que "a quase totalidade dos textos que discutem a própria concepção de alfabetização foi produzida a partir dos anos 80, o que significa que, nas décadas anteriores, essa concepção não constituía problema, para estudiosos e pesquisadores da área".

É ainda a partir dessa década que ocorre uma intensificação significativa na produção acadêmica e científica sobre alfabetização:

Teses e dissertações produzidas sobre alfabetização 1967-1997:



Fonte: Soares & Maciel. Estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil (2000).

Os quinze temas identificados na produção acadêmica e científica sobre alfabetização distribuem-se diferentemente ao longo do tempo, como já se assinalou: alguns são privilegiados em determinados momentos do passado, outros, ausentes no passado, aparecem com freqüência em anos recentes.

> Até os anos 80, as pesquisas na área da alfabetização eram, de certa forma, restritas, porque voltavam-se apenas para a questão metodológica.(...) As pesquisas aumentaram a partir dos anos 80, como decorrência do chamado 'Construtivismo' (...) O foco muda do 'como ensinar' para 'como a criança aprende'. Depois, mais no fim dos anos 80, surgem as pesquisas lingüísticas: foi o momento em que os lingüistas finalmente se deram conta de que alfabetização era problema deles também (SOARES, 2005, p.10).

Nessa ótica das mudanças na produção acadêmica e científica, Mortatti conclui:

> (..) observa-se nas últimas décadas a intensificação de estudos e pesquisas em que predominam perspectivas de análise da alfabetização centradas na psicologia, na pedagogia e, mais recentemente, na psicolingüística, sociolingüística e lingüística. Apesar das diferentes perspectivas, a característica comum à maioria dessas pesquisas consiste em sua fundamentação em valores e finalidades relacionados com a necessidade de "aplicação imediata" de resultados, visando à "intervenção na realidade", critério que permite justificar e assegurar a relevância social e científica da pesquisa (MORTATTI, 2000, p.21).

Segundo Faria Filho, os temas *práticas e culturas escolares* também vêm ganhando ênfase recentemente nos trabalhos de alguns pesquisadores como Carvalho (1998); Faria Filho (2000); Vago (1999); Paulilo (2002). A relevância da pesquisa nesse campo é justificada pelo autor:

> Os estudos que se concentram nesta vertente, em íntimo diálogo com outros desenvolvidos na área, têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. (...) De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. Essas práticas têm sido concebidas por muitos pesquisadores como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar (FARIA FILHO, 2004, p.151).

Pesquisas e discussões sobre as diversas esferas da alfabetização revelam, desse modo, semelhanças entre elas no que se refere à importância da instituição escolar e do trabalho desenvolvido pelos professores. Nessa perspectiva, Faria Filho afirma que:

> Ao longo do século XIX, a escola foi lentamente se afirmando como instituição social responsável pela introdução das novas gerações na vida cultural e política, tal como as entendiam a elite brasileira, para o que era necessário combater outras formas de transmissão e produção culturais. E também foi se produzindo uma noção bastante naturalizada do alfabetismo, em que ele é tido e havido como a forma (natural) de ser do homem e da mulher civilizados e não ignorantes (FARIA FILHO, 2002, p.148).

Assim, a escola assumiu, ao longo da história, a função de garantir aos alunos a apropriação dos requisitos mínimos para o exercício da leitura e da escrita. Sua importância nesse sentido é analisada por Soares:

> A história da alfabetização é a história da escola. Num mundo letrado e grafocêntrico – em que todas as crianças, seja qual for o grupo social a que pertençam, vivenciam a leitura e a escrita sempre, e muito – é à escola que a sociedade atribui a responsabilidade de alfabetizar. (SOARES, 1990, p.11)

O cumprimento dessa responsabilidade enfrenta inúmeras dificuldades que desafiam professores e pesquisadores:

> Boa parte dos programas destinados ao combate do analfabetismo que marcaram a história do País guiou-se segundo o paradigma dos "serviços pobres para os pobres". Segundo esta lógica, predominam o improviso, a falta de qualificação e de preparação dos alfabetizadores, bem como a desarticulação dos programas de alfabetização com as redes regulares de ensino. Por isto, os resultados mais comuns que apresentaram foram a evasão dos alunos, a frustração dos educadores e a recaída no analfabetismo de uma parcela significativa dos alunos que freqüentaram estes programas.[2]

A visão de uma escola com um forte papel de equalizadora social, que se propusesse a formar cidadãos capazes de viverem, sobreviverem e conviverem em uma sociedade, já era analisada por Teixeira:

> A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos do seu curso atual e nos seis a que se deve estender, uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames), e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. (TEIXEIRA, 1957, p.5)

Nessa perspectiva, o papel do professor alfabetizador é garantir que seus alunos aprendam o sistema de escrita em todas as suas dimensões. Por isso, se, em pleno século XXI, ainda convivemos com um panorama assustador de deficiência no processo de alfabetização, o professor, consciente de seu papel político e social, deve compreender a relevância de sua profissão e discutir formas de amenizar as dificuldades encontradas:

> Num esforço no sentido de reverter esse quadro é necessário termos como metas de pesquisa e de ação pedagógica uma abordagem teórica do entendimento das dimensões históricas, sociais e políticas sobre o

[2]Artigo assinado por José Marcelino de Rezende Pinto, Carlos Eduardo Moreno Sampaio e Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Brant (Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep), em 15/09/2003.

fenômeno da alfabetização (MACIEL, 2004, p.21).

Dessa maneira, torna-se de grande relevância buscar soluções para os problemas apresentados. Uma das formas de se contribuir para repensar a questão é recuperar a memória de professores que traçaram seu percurso profissional como alfabetizadores, trazendo à luz suas práticas. Segundo Graff (1990, p.51), “o estudo apropriado da experiência histórica do alfabetismo tem mais que apenas um interesse de antiquário; ele tem muito a dizer do que é relevante para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que vivemos hoje”.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho é reconstruir o processo de alfabetização por meio da vivência de quatro professoras de Carandaí, no interior de Minas Gerais, que dedicaram suas vidas a ensinar crianças a ler e a escrever no período de 1940 a 1970.

2. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

> "Não é a educação que faz os homens educáveis, mas a consciência que o homem tem de que é um ser inacabado é que gera sua educabilidade".
>
> Paulo Freire

Conforme analisado em diversas publicações, é alto o índice de alunos que não conseguem dominar a leitura e a escrita até à 4ª série do Ensino Fundamental. Os indicadores mostram que, nessa área, o Brasil ainda está muito distante dos números almejados. Assim, a realidade nos aponta para um quadro que depõe contra a escola: embora sua função seja ensinar aos alunos as habilidades básicas para que se possa ler e escrever, bem como a competência para fazê-los em situações diversas, os resultados obtidos estão "deixando a desejar". Ou seja, com tantos alunos que não aprendem, a escola não está ensinando.

> O Ministério da Educação deve lançar até o final do ano o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores para tentar combater o problema de alunos até a quinta e sexta séries da escola pública que não sabem ler nem escrever (Revista Istoé – 31/05/2000, p.76).
>
> Em 2001, os dados registram que mais de 90% das crianças brasileiras têm acesso às escolas. Entretanto, na avaliação do PISA – Programa Internacional de Avaliação de alunos -, em 2001, os estudantes brasileiros ficaram em penúltimo lugar. E, segundo declaração do ministro da educação, professor Paulo Renato de Souza, ao Jornal do Brasil, em 05/12/2001, "a escola brasileira não sabe ensinar a ler e ponto" (MACIEL, 2002, p.5).
>
> (...) Assim é que 4,2% das crianças de 10 a 14 anos e 3,2% dos jovens de 15 a 19 anos são analfabetos. Outro indicador: 35% dos analfabetos brasileiros já freqüentaram a escola (Inep, 15/09/2003).
>
> Os dados do 3° Indicador de Analfabetismo Funcional, de 2003, são dramáticos: no Brasil, cerca de 30% das pessoas alfabetizadas entre 15 e 64 anos só são capazes de entender informações em enunciados simples, como o título de um anúncio ou uma chamada de capa de revista. Outros 37% estão preparados para ler e entender textos curtos, como uma carta ou uma pequena notícia de jornal. E apenas 25% da população é considerada alfabetizada plenamente, ou seja, com capacidade para entender tudo aquilo que lê, extrair as informações relevantes de um texto, fazer comparações e associações (MATIAS,17/07/2004).
>
> O Ministério da Educação (MEC) vai revisar o processo de alfabetização, para as primeiras séries do ensino fundamental e abrir uma polêmica pedagógica. "(...) entendemos que seria interessante iniciar um debate sobre alfabetização, tendo em vista os altos índices de repetência na primeira

> série do ensino fundamental”[3] (FOLHA DE SÃO PAULO,11/02/2006, p.C 1).

Trata-se, então, de ampliar o olhar na tentativa de encontrar respostas para a principal questão enfrentada pelos educadores: por que as crianças não estão sendo alfabetizadas? Em primeiro lugar, para analisá-la, é necessário abordar os métodos de alfabetização. Esse assunto está intimamente relacionado ao contexto histórico e à ideologia dominante em cada época que influenciava as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Segundo Frago,

> A mudança da “história da alfabetização” para a "alfabetização na história” tem sido, em primeiro lugar “o deslocamento do foco de atenção do analfabetismo para a alfabetização como processo, para as suas instâncias ou agentes, evolução e difusão, meios e procedimentos, objetivos e conseqüências, práticas e usos”. (FRAGO, 1993, p.30),

Em segundo, é necessário também considerar a negação dos métodos alfabetizadores em nome de uma leitura equivocada da denominada Teoria Construtivista. Nessa perspectiva, Soares avalia que

> antes se tinha um método e nenhuma teoria; depois passou-se a ter uma teoria e nenhum método. Passou-se até a considerar que adotar um método para alfabetizar era pecado mortal... Como se fosse possível ensinar qualquer coisa sem ter métodos (SOARES, 2005, p.11).

[3] Depoimento do Ministro da Educação Brasileira, Fernando Haddad.

2.1 Os Métodos Alfabetizadores

> "Foi aprendendo as coisas, descobrindo, inventando, que mulheres e homens perceberam que era possível e necessário buscar métodos para ensinar."
>
> Paulo Freire

A história dos métodos de alfabetização, utilizados nas escolas brasileiras, remonta a 1880, quando se inicia a substituição das cartilhas portuguesas, e chega aos dias de hoje, como um assunto polêmico, gerando discussões e impasses entre educadores e pesquisadores. As dificuldades enfrentadas nessa área despertaram a atenção do Ministério da Educação (MEC), chamando a atenção da imprensa para o atual confronto entre os defensores da Teoria Construtivista e os adeptos do método fônico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instrumentos que norteiam o trabalho educativo brasileiro, desde a década passada, descartam o uso de um método alfabetizador específico. No entanto, como o método fônico é defendido por alguns educadores, que alegam a sua eficiência no processo de alfabetização, o retorno à sua utilização tem sido discutido como uma possibilidade para reverter o quadro de fracasso no ensino da língua escrita, conforme se observa na notícia divulgada pelo jornal folha de São Paulo:

> Apesar da predominância do construtivismo nos atuais parâmetros curriculares, os defensores do método fônico ganharam visibilidade após alguns países desenvolvidos terem revisto a ênfase dada no passado ao método global (whole language, em inglês) usado por muitos construtivistas. Os governos da França, Inglaterra e Estados unidos, por exemplo, desaconselharam ou proibiram o uso do método global. Os EUA não financiam programas que descartem o método fônico. Para os defensores do método fônico no Brasil, essas são evidências de que o país está remando contra a maré dos países desenvolvidos (FOLHA DE SÃO PAULO – 11/02/2006, p. C 1).

Uma incursão histórica pelos métodos de alfabetização ajuda-nos a refletir sobre os limites e as possibilidades da simples retomada de um método como solução para o

fracasso na alfabetização.

No que diz respeito ao aspecto pedagógico, a trajetória da educação escolar brasileira traduz uma descontinuidade nos métodos de alfabetização utilizados, assim como a ineficiência dos mesmos, visto que, muitas vezes, são postos em ação sem um mínimo de domínio teórico capaz de direcionar a sua aplicação.

> A história dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita sempre foi objeto de muita polêmica, envolvendo pesquisadores e professores que defendiam este ou aquele método. Historicamente, a querela dos métodos foi, em vários momentos, marcada por posições políticas. Novos governos, novas orientações (...) (MACIEL, 2002, p.8),

Nessa linha de análise histórica, Peixoto (1990, p.7) enfatiza que "como processo de aquisição de um conhecimento, a alfabetização se operacionaliza em métodos que não se produzem no vazio. Refletem eles uma certa concepção de aluno e de escola, têm um significado social".

Entendendo-se por métodos de ensino os caminhos sistematizados ou as formas de organização dos processos adequados às necessidades das crianças, esses foram classificados, em linhas gerais, como métodos sintéticos e analíticos. O denominado método sintético concebe a iniciação às primeiras letras, partindo das unidades menores para as maiores. Se os primeiros ensaios partiam das letras, tratava-se do método alfabético ou de soletração. Ensinavam-se o nome e a escrita das letras, a seqüência alfabética, depois a formação de sílabas, palavras, para, então, formar textos inteiros. Se o início da aprendizagem se dava pelas sílabas, associadas a uma ilustração, era o método silábico.

Com a expansão dos grupos escolares, a partir de 1892, a divisão dos alunos em séries gerou a necessidade de práticas e de recursos específicos para cada uma. Ao mesmo tempo, acirravam-se as posições que exigiam uma mudança metodológica no processo de alfabetização. Segundo Maciel (2003, p.235), "direcionar os problemas metodológicos para os professores é uma tendência recorrente nos discursos desde o século XIX, e continuou assim nas primeiras décadas do século XX". A Reforma João Pinheiro (1906), em Minas Gerais, propunha a adoção do método silábico em detrimento do método de soletração,

bastante utilizado. Nesse método, os alunos memorizavam todo o alfabeto e formavam as sílabas (b-a = ba; b-e = be) até chegarem a textos, que traziam as palavras divididas silabicamente (O me-ni-no ba-ba).

Alguns anos mais tarde, a discussão voltava-se para uma mudança no paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita. A intenção era a de que ocorresse um rompimento com os métodos sintéticos em favor dos métodos analíticos. Tem-se, como momento histórico dessa mudança, a Reforma Francisco Campos (1927)[4]. A marca comum dos métodos analíticos era a valorização do sentido e a memorização das frases ou textos para, somente depois, analisar sílabas e fonemas. Esses métodos, também denominados globais, são classificados como: de palavração, de sentenciação, de historietas e de contos. O método global de contos, por exemplo, obteve bastante reconhecimento como método de alfabetização. Baseia-se no desenvolvimento da expressão oral como primeiro passo. Através da linguagem, o aluno estabelece relações entre a leitura e a escrita, além de favorecer a compreensão total do texto.

> Para os defensores do método global, a leitura não é o ponto de partida, é uma conseqüência no processo de aprendizagem. Isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de vocabulário familiar. A frase é expressa oralmente e, em seguida, escrita. Após, vem o reconhecimento e, finalmente, a leitura (MACIEL, 2004, p.25).

A implantação do método analítico foi influenciada pelas pesquisas realizadas na área da Psicologia e pelo trabalhos de Decroly[5], que defendiam um período preparatório para a alfabetização, com o uso de jogos pedagógicos, que possibilitassem às crianças a passagem do concreto ao abstrato e o desenvolvimento das discriminações auditiva, visual e tátil. Contudo, a utilização desses jogos foi distorcida, o que levou à aplicação de atividades motoras escritas. Na perspectiva da mudança metodológica, Maciel (2002) afirma que:

---

[4]Maciel (2002) alerta para o fato de que embora se estabeleça a Reforma Francisco Campos, em 1927, como momento de transição entre os métodos, é preciso considerar que "uma mudança não ocorre instantaneamente".

[5]Os jogos Decroly foram largamente utilizados nas escolas mineiras. Ao longo das décadas, constatamos variações desses jogos, assim como a sua transferência didática para os livros de exercícios, descaracterizando os objetivos dos jogos pedagógicos (...) (MACIEL, 2002)

> A aceitação do método global de contos no Estado de Minas Gerais, principalmente a partir do final dos anos 20 (...) deve ser atribuída a vários fatores: o contexto educacional mineiro; a época era totalmente favorável às novas metodologias e, ainda, ao fato de os idealizadores da Reforma (Francisco Campos) buscarem inspiração no movimento de renovação educacional, que ocorreu em vários países europeus e americanos, nos primeiros anos do mesmo século.

No período de 1960 a 1980, um método sintético bastante utilizado foi o fônico. Esse processo vai do fonema – unidade sonora da língua – às sílabas, palavras, sentenças e texto, realizando a alfabetização pelo processo de composição do texto, a partir dos fragmentos fônicos. As etapas do processo são distintas e englobam, no primeiro momento, a discriminação auditiva de fonemas. Em seguida, o aluno aprende a emitir corretamente os fonemas ouvidos, para então, na terceira etapa, identificar as letras correspondentes aos fonemas emitidos. O quarto momento do processo fônico trata do reconhecimento da formação de palavras novas seguindo a graduação do número de sílabas. Em seguida, dar-se-à a aprendizagem de palavras de quaisquer dificuldades fonéticas para que, enfim, possa acontecer a leitura de textos simples. Observando os procedimentos do método fônico, percebe-se que esse favorece especialmente a mecânica da leitura. A atribuição de significado a ela somente acontece quando utilizados recursos complementares.

Apesar dos métodos sintéticos e analíticos procurarem fazer com que a criança compreenda a correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da linguagem oral, as discussões sobre alfabetização estiveram, durante vários anos, centradas na oposição entre eles. Ainda é importante pontuar que a divulgação de novos métodos e novas técnicas para alfabetizar, causavam um certo desconforto, e até mesmo, insegurança por parte dos professores, já que resultavam numa desconsideração às práticas utilizadas até então. Nesse sentido, Maciel analisa a adoção do método global:

> Pelos relatos publicados na Revista do Ensino, alguns professores procuravam adequar a legislação e os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação à sua prática. E isso não ocorria sem dificuldades. Entre os maiores problemas, verificava-se o despreparo dos professores em levar adiante uma proposta tão inovadora sem um material adequado. E qual seria o material didático adequado para as crianças aprenderem a ler? Os professores, até então acostumados ao uso de cartilhas, de uma hora para outra se viam sem suporte pedagógico para ministrar suas aulas. Como abrir mão das orientações metodológicas que normalmente acompanhavam as páginas iniciais das cartilhas?(...) (MACIEL, 2000, p.153)

Mortatti analisa essa modificação dos métodos de ensino e, mais especificamente, da própria concepção da alfabetização:

> (...) visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno (MORTATTI, 2000, p.22).

A utilização da cartilha como material alfabetizador também é motivo de discussões e críticas entre os educadores. Suporte do professor alfabetizador, trazia os "passos" a serem seguidos para garantirem que os alunos aprendessem a ler e a escrever. Segundo Maciel (2005, p.03), "nas cartilhas, a opção pelo método – analítico, sintético ou misto[6] – definia o formato das lições, as orientações para o professor e as atividades para os alunos, de forma fragmentada e descontextualizada."

Chartier (1998, p.10) analisa as cartilhas utilizadas nas escolas e critica seu caráter ideológico (representação arcaica da realidade, estereótipos sociais etc.). Segundo a autora, os pesquisadores também viram nesses livros, "métodos de decifração, centrados no código, absolutamente inadequados para levar a uma leitura visando à compreensão". Maciel (2000, p.156), por sua vez, analisa a posição da professora Lúcia Casasanta, principal responsável pela divulgação do método global de contos, sobre a utilização do pré-livro em detrimento da cartilha e aponta as principais diferenças:

> Lúcia Casasanta defendia o uso da palavra "pré-livro", pois, em sua opinião, a palavra cartilha estava associada aos métodos tradicionais em que o 'saber ler' se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita. A cartilha já era um livro pronto, com textos 'fabricados' com o objetivo de se trabalhar determinado vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era indicado como um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura e era um material desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias. (MACIEL, 2000, p.156)

Em meados dos anos 1980, o mundo da leitura e da escrita passa a ser

[6] Também conhecidos como métodos ecléticos.

considerado a partir de uma outra perspectiva, que se contrapõe às formas de ensino em vigor até então. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky definiram a alfabetização como um processo educativo além de uma ação técnica, uma vez que propõe a análise sobre como a criança aprende. A esse novo conceito de alfabetização atribui-se a denominação de “Construtivismo”. Os trabalhos das autoras demonstraram que as crianças elaboram hipóteses ao se depararem com os sistemas de leitura e escrita. Assim, passou-se a considerar a maneira como os alunos aprendem e as experiências individuais no processo de alfabetização. Segundo Maciel (2004, p.27), essa década marcou uma nova concepção do ensino, pois, “nesse contexto, as pesquisas sobre a psicogênese da língua foram uma valiosa contribuição ao considerar a escrita como representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras.

Ferreiro e Teberosky enfatizam a importância de que o professor, no primeiro momento, reconheça o nível de apropriação lingüística de cada aluno para que, então, possa conduzir o processo desafiador de interação com a linguagem escrita de diferentes formas. É por meio dessa postura de mediador que o professor cria condições para que haja um conflito cognitivo para que, a partir dele, o aluno interaja com o novo, conseguindo assimilá-lo. Frade analisa a mudança de paradigma introduzida por essas autoras no processo alfabetizador:

> As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky contribuíram muito para nos mostrar que não é a escola que apresenta a escrita para as crianças. Evidenciaram também que, desde que elas estejam envolvidas em usos e funções da escrita e se questionam sobre o seu funcionamento, está ocorrendo uma aprendizagem. (...) para que se complete um contrato didático é necessário que tenhamos três vértices de um triângulo: quem aprende, um conteúdo a ser ensinado/aprendido e, finalmente, quem ensina e como ensina (FRADE, 2003, p.27).

De acordo com Soares (2005, p.10), essa mudança na alfabetização “foi um movimento que invadiu as escolas de todo o País, e se multiplicaram os cursos para ensinar aos professores o Construtivismo”. Todavia, quando o Construtivismo é inserido na prática docente, está concebido, apenas, sob o viés da aprendizagem do sistema alfabético natural, através da interação com a língua escrita, deixando-se de lado o ensino sistemático da relação grafema-fonema. Os resultados das avaliações dos níveis de alfabetização dos alunos, no Brasil e em muitos outros países,

identificaram as deficiências das práticas decorrentes do Construtivismo, o que valeu várias críticas ao ensino ministrado[7].

Para Frade (2005, p.07), “uma certa apropriação equivocada do Construtivismo gerou um relativismo metodológico, em que cada professor só iria fazer o que fosse propício para uma sala de aula, para um aluno, como se não pudesse haver princípios gerais de trabalho com a língua escrita”. Nesse sentido, os PCNs alertam para o fato de que

> é preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar (...) (PCN - Língua Portuguesa, 2001, p.35).

A oposição entre os métodos sintéticos e analíticos foi, então, substituída pela discussão sobre o uso ou não de métodos e se tornou um grande impasse para o trabalho com a língua escrita nas escolas. Batista afirma que a utilização de um método de ensino, para alguns educadores, seria um retrocesso ao desenvolvimento profissional conquistado:

> A atenção à dimensão metodológica privilegiaria a técnica e o fazer sem o conhecimento e domínio, pelos professores, de princípios teóricos que permitiriam o controle dos processos de ensino-aprendizado. Isso contribuiria para o enfraquecimento do estatuto profissional dos docentes – eles se tornariam apenas executores de algo construído por outrem. As promessas de sucesso dos diferentes métodos seriam ilusórias e esconderiam do professor – pela rigidez de seus “passos” e procedimentos – a complexidade das situações de sala de aula e de aprendizado. (BATISTA, 2005, P.02)

Essa percepção equivocada dos métodos é analisada por Soares. Segundo a autora, “os métodos de alfabetização até então usados passaram a ser negados, com o argumento de que eles ignoravam o processo como a criança aprende. O que é uma verdade apenas parcial.” Isso porque a autora reconhece a importância do método como instrumento eficaz e necessário ao ensino. E, para a questão sobre usar ou não um método para alfabetizar, Soares afirma tratar-se da utilização de

[7]Palestra proferida pelo professor Dr. Arthur Gomes de Moraes no CEALE debate (Faculdade de Educação da UFMG), em 05/10/2004.

métodos alfabetizadores “no plural”:

> (...) ler histórias ou poemas ou textos informativos para as crianças, levá-las a interpretar esses diferentes textos supõe determinados procedimentos didáticos, enquanto que tomar palavras-chave de um texto lido e trabalhá-las para, com base nelas, desenvolver a aprendizagem das relações fonema/grafema supõe outros procedimentos. São diferentes métodos, diferentes procedimentos, porque são diferentes objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem. Por isso, hoje é preciso ter métodos de alfabetização, não um único método de alfabetização (SOARES, 2005, p.12).

2.2 Alfabetização e Letramento

> Antes de ensinar uma criança a ler palavras, deve-se ensiná-la a ler o mundo.
>
> Paulo Freire

Em meio à polêmica sobre a utilização ou não de métodos alfabetizadores, surgem estudos sobre uma nova concepção de alfabetização, relacionando as habilidades da leitura e da escrita às funções reais dessa aprendizagem. Tendo início em meados dos anos 80, simultaneamente no Brasil, na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o "letramento" motivou discussões sobre a aquisição e a utilização das práticas de leitura e de escrita, contrapondo-se à ênfase na aprendizagem dos sinais gráficos, dada até então. Em outras palavras, não basta que o indivíduo codifique e decodifique os símbolos. É necessário que saiba o que fazer com eles. Essa concepção imprime um novo sentido ao processo de alfabetização atribuindo uma visão prática à leitura e à escrita.

Assim, o processo de alfabetização já não se refere a "saber ou não saber ler e escrever", mas, sim, à utilização efetiva dessas ações:

> Analfabeto já não é quem não sabe ler e escrever, mas aquele que, sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado. Caso se trate de textos literários, políticos, científicos e históricos que se considerem necessários para entender e participar da vida cultural e política de país determinado, tal analfabetismo é adjetivado de 'cultural'. Se os textos se referem aos fatos da vida cotidiana – não às questões científicas ou filosóficas, por exemplo – tal analfabetismo é qualificado de 'funcional' (FRAGO, 1993, p.16).

É Soares quem define, numa perspectiva social, a importância do letramento na vida do indivíduo:

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2000, p.72).

As modificações no conceito de alfabetização, no decorrer da história, são perceptíveis mediante a análise de suas características básicas divulgadas nas pesquisas sobre a instrução escolar. Até 1940 o indivíduo alfabetizado era aquele capaz de escrever seu próprio nome. Já, na década seguinte, passou-se a considerar alfabetizado o sujeito que desenvolvia algum uso da escrita, por menor que fosse, como escrever um bilhete. Um conceito importante dos anos 1970 em vigor nos dias atuais é o de alfabetização funcional, que traduz a capacidade do indivíduo de fazer uso do sistema de leitura e escrita na vida cotidiana.

> (...) até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de "ler e escrever um bilhete simples", o que já evidenciava uma ampliação do conceito de alfabetização. (SOARES, 2003, p.10)

Nessa perspectiva, o letramento propõe dar sentido e prática à utilização dos mecanismos adquiridos pela alfabetização. Estes dois processos _ alfabetização e letramento_ são adquiridos simultaneamente, conforme evidencia Soares:

> (...) o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004, p.47).

O entendimento dessa concepção para a apropriação do sistema alfabético e de sua utilização é bastante pertinente, principalmente se considerando que a aprendizagem do sistema de escrita apenas direcionada pelo viés da contextualização e da prática social trouxe repercussões extremamente negativas, como pôde ser observado nas diversas avaliações propostas para os alunos em idade escolar. Daí o surgimento da necessidade de um ensino objetivo dos mecanismos utilizados para as ações de decodificar e codificar os sinais gráficos da escrita, conforme se constata no pensamento de Soares:

> Os defensores do ensino direto e explícito das relações fonema-grafema, no processo de alfabetização, nos Estados Unidos, encontraram reforço no relatório produzido, em 2000, pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) (...) O relatório conclui que, entre as facetas

> consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics* (relação fonema-grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão – as evidências a que as pesquisas conduziam mostravam que têm implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino (SOARES, 2003, p.15).

Dessa forma, o fenômeno do letramento vai além do mundo da escrita tal qual a escola, inicialmente o concebeu. Isto porque o letramento consiste numa preparação para que os alunos possam compreender as funções reais do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, valoriza a importância da aprendizagem do sistema alfabético, estabelecendo entre eles uma postura indissociável.

A análise de Frade, a respeito da metodologia para alfabetizar, confirma a importância do vínculo entre o ensino objetivo do fonema/grafema e da atribuição de um significado para o seu aprendizado:

> Se fizermos uma análise das práticas de professores inovadores de sucesso – e temos um período de mais de vinte anos para analisar – perceberemos uma série de procedimentos metodológicos que se repetem. Junto com as preocupações com a função social da escrita e com as hipóteses dos alunos, percebe-se em relatos e em observações práticas, uma ênfase no contexto de uso, no texto ou nas palavras significativas, tais como o nome, focalizando-se, primeiramente o sentido e a memorização, para depois explorar aspectos da análise silábica e fonológica. (...) Pode-se também descrever um movimento inverso, nas práticas atuais que aplicam, simultaneamente, alguns princípios dos métodos sintéticos de alfabetização, que priorizam o trabalho com unidades menores, letras, fonemas e sílabas, na organização do trabalho (FRADE, 2003, P.21).

Maciel analisa o processo de alfabetização. Segundo a autora,

> (...) alfabetizar é adquirir o código da escrita; é o o aprender a ler e escrever pela criança ou adulto; e é uma tecnologia a ser adquirida. São as correspondências fonema-grafema; relação do sistema alfabético com o sistema fonológico; do sistema ortográfico com o sistema fonológico; as hipóteses que a criança vai levantando, as hipóteses que vão sendo derrubadas. Em síntese: é preciso dominar o código, adquirir o código. É uma tecnologia complicada, que não se aprende por acaso (MACIEL, 2004, p.29).

O que se pode perceber nos discursos sobre alfabetização é que esse processo não

se reduz ao domínio das primeiras letras. Essa é apenas uma das partes do ensino. A outra parte envolve saber utilizar a língua escrita nas situações em que é necessária, lendo e produzindo textos diversos. Nesta perspectiva, Maciel (2004, p.28) afirma que “garantir uma alfabetização vinculada aos usos e funções sociais da leitura e escrita tem sido o grande desafio deste novo século XXI”. A complexidade desse processo exige, por parte do professor, a escolha de caminhos capazes de orientá-lo no desenvolvimento de práticas voltadas para o sucesso do aluno nessa aprendizagem. Nesse sentido, Soares fala da busca de um método pelo professor alfabetizador:

> Diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos sim, em busca de um método, tenhamos coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, lingüística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda, o resultado da opção pelos paradigmas conceituais (psicológico, lingüístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo-a como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (SOARES,1990, p.49).

3. A PESQUISA E SEUS APORTES METODOLÓGICOS

> "A ciência se faz através de trabalhos de pesquisa especializada, própria das várias ciências: pesquisas que, além do instrumental epistemológico de alto nível, exigem capacidade de manipulação de um conjunto de métodos e técnicas específicos às várias ciências."
>
> Antônio J. Severino

O procedimento metodológico adotado para esta pesquisa é a Entrevista Oral, no intuito de apreender a experiência vivida pelas professoras e suas práticas, a maneira pela qual elas vivenciaram determinadas situações que lhes são próprias. Segundo Bourdieu (1997, p.704), "a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual,* visando obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida". Por meio da entrevista, entramos em contato com a memória das professoras, utilizando essa memória como fator dinâmico da interação entre o passado e o presente.

Na análise de GALLIAN (1996, p.142), utiliza-se a narrativa de acontecimentos do passado, "partindo dos dados de sua própria memória e de estímulos que lhe podem ser dados pelo entrevistador através de perguntas, evocações, lembranças ou mesmo através de materiais como livros, fotografias, filmes, etc". O pesquisador pode apropriar-se do discurso do entrevistado para promover análises e reflexões pertinentes ao assunto. Nesse exercício, ele articula os dados coletados às teorias numa proposta de reinterpretação do passado.

O trabalho através de narrativas, conforme Thompson (1992, p.303), permite que elas "sejam utilizadas muito mais facilmente na construção de uma interpretação histórica mais ampla, agrupando-as – como um todo ou fragmentadas – em torno de temas comuns". Barros por sua vez, assim define a importância da utilização das fontes orais para o conhecimento da realidade:

> Essa perspectiva, que consiste em conhecer uma determinada realidade do seu interior, a partir do vivido subjetivo de cada um, nos mostra uma faceta normalmente ignorada pelos pesquisadores: a do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais. Ela permite apreender as articulações recíprocas entre os fenômenos objetivos, as determinações inconscientes e a experiência subjetiva. Além disso, abre-nos o universo do sentido que o real adquire para os sujeitos (BARROS, 2001, p.2).

Nessa perspectiva, este trabalho consiste numa pesquisa qualitativa, tendo como fonte principal os depoimentos de professoras, com o objetivo de obter informações relativas ao processo de alfabetização por elas vivenciado. Nesse sentido, a análise de Graff alerta para o fato de que

> o principal problema em esforços para estudar o alfabetismo, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem o alfabetismo foi transmitido; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dele foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão cambiante da restrição social na distribuição e difusão do alfabetismo; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do alfabetismo entre a população (GRAFF, 1990, p.40).

Como as práticas são socialmente produzidas, os depoimentos orais foram analisados à luz de outros discursos produzidos na época sobre o ensino da leitura e da escrita, tais como os programas de ensino e os textos produzidos pela *Revista do Ensino*. Tal procedimento fez-se relevante por ser uma maneira de perceber a proposta da educação vigente na época pesquisada, retratando a ideologia e as concepções pedagógicas e práticas que permeavam o processo educativo. Tal como afirma Julia[8], citada por Faria Filho, trata-se de reconhecer a cultura escolar como

> um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, *apud* FARIA FILHO, 2004, p.143)

[8]JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinhas, n.1, p.9-44, 2001.

A identificação das professoras foi feita junto ao Departamento Municipal de Educação e às escolas públicas da cidade. Foram selecionadas, para a participação nesta pesquisa, quatro professoras indicadas em função de seu reconhecimento profissional. Ao lado disso, essa escolha levou em conta os seguintes critérios: ter trabalhado com alfabetização nas escolas do município de Carandaí; ter se aposentado na área educacional; ter no mínimo a idade de 70 anos. Não foram utilizados pseudônimos a pedido das próprias entrevistadas.

A coleta dos depoimentos foi realizada no período de fevereiro a maio de 2005, com as quatro professoras, e cada uma das entrevistas teve a duração de aproximadamente duas horas. As entrevistas aconteceram na residência das próprias professoras, sendo três delas moradoras da zona urbana da cidade de Carandaí e uma professora residente na zona rural, na comunidade do Souza.

Bourdieu (1997) alerta para a significação do relacionamento pesquisador e pesquisado. Isso porque, embora na situação de pesquisa não exista a intenção de "violência simbólica", sendo uma relação social, ela exerce efeitos sobre seus resultados. Por se tratar de uma convivência que pode gerar uma certa resistência, Bourdieu alerta para o fato de que, a maneira como o pesquisador se posiciona frente ao pesquisado, proporciona uma idéia de aceitação e de valorização, criando uma relação de empatia. A compreensão dessa relação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador, uma vez que

> ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranqüilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado também, e sobretudo, na problemática proposta (BOURDIEU,1997, p.700).

Além disso, Kramer e Souza (1996, p.29) chamam a atenção para a importância do que está além do discurso. Segundo as autoras, é preciso "registrar a atmosfera afetiva que envolve as entrefalas e os entretextos, os não-ditos que estão presentes no gesto, no olhar, na entonação e no corpo, pois tudo isto é parte integrante do sentido do diálogo".

Após a coleta das informações, realizaram-se as transcrições dos depoimentos. Nelas, buscou-se registrar a fala de cada entrevistada da maneira como ela se deu, para que se mantivesse o sentido mais próximo possível do discurso das professoras, percebendo os risos, as pausas, os momentos de reticências e os gestos mais significativos. A partir de leituras e releituras dos textos transcritos, foi necessário organizar as entrevistas e os depoimentos obtidos. Desse modo, as falas foram separadas segundo os aspectos observados pelas entrevistadas. Esses agrupamentos deram origem às categorias de análise: escolha da profissão; referência profissional; recursos didáticos; formação em exercício; práticas, método, concepção e sentido da alfabetização e da educação escolar. Assim, buscou-se organizar as falas, interpretando-as à luz dos referenciais teóricos, citados no próximo capítulo, o que permitiu captar e compreender, além das práticas de alfabetização, as práticas pedagógicas levadas a efeito na cidade de Carandaí, na segunda metade do século passado.

3.1 O Campo de Pesquisa

> "É tão rico este chão abençoado que eu quero viver sempre aqui o teu nome é um tesouro sagrado és minha vida, oh Carandaí".
>
> Trecho do Hino de Carandaí

Com uma área de 497 km², o município de Carandaí, em Minas Gerais, está localizado às margens da BR-040, entre Juiz de Fora e Belo Horizonte. Consta, em registros, que data do ano de 1736 a primeira Capela de madeira sob invocação de São Brás, na localidade da Ressaca. Essa localidade, hoje pertencente ao município, já era ponto de encontro de tropeiros e diligências que se dirigiam à Vila Rica de Ouro Preto, portanto, apresentando características de um povoado, anterior ao que originou a sede atual do município.

Sabendo do projeto imperial da construção da Ferrovia que liga a capital de Minas Gerais ao Rio de Janeiro, o senhor Francisco Rodrigues Pereira de Queirós, mais conhecido como Barão de Santa Cecília (título imperial 17/07/1874), adquiriu terras na região, no local denominado "Morro", onde construiu uma igreja e dois sobrados, iniciando o núcleo urbano que é a atual sede do município de Carandaí, ligado ao povoado da Ressaca por um trecho da Estrada Real.

Em 1872, a localidade da Ressaca foi elevada à categoria de freguesia com o nome de Santana da Ressaca, devido à substituição da titularidade da padroeira de Nossa Senhora da Glória para Sant'Ana. Quatro anos mais tarde, transferiu-se a sede da freguesia para a localidade do "Morro", recebendo o nome de Santana de Carandaí, pela lei nº 2325 de 12 de julho de 1876, continuando integrada ao município de Barbacena. Em 28 de outubro de 1881, inaugurou-se a Estação da Estrada de Ferro Pedro II, depois chamada Estrada de Ferro Central do Brasil. O ramal ferroviário que rumava a Ouro Preto esteve ali parado por oito anos, enquanto se construía um pontilhão sobre o Rio Carandaí. Dessa maneira, o povoado ficou sendo o final do ramal por um longo tempo, fazendo com que os viajantes que se destinavam à capital da província desembarcassem para continuar a viagem por outros meios;

isso foi um grande impulso para o crescimento do povoado. A lei nº 843 de 07 de setembro de 1923, simplificando o nome, criou o município de Carandaí, desmembrando-o de Barbacena. Em 27 de abril de 1924, foi instalado o município, sendo essa a data comemorativa do aniversário da cidade, que este ano completou 82 anos de emancipação político-administrativa.

Carandaí está entre os dez maiores municípios produtores agrícolas do Estado que comercializam seus produtos na CEASA (Centrais de Abastecimento S/A) de Minas Gerais. Essa é a principal atividade econômica da cidade, que conta também com a fábrica Cimento Tupi.

A área de educação possui um grupo de profissionais, atuando na educação infantil, no ensino fundamental, nos cursos técnicos (sob coordenação da Prefeitura Municipal) e no ensino médio (sob a responsabilidade do governo do Estado), conforme se verifica no quadro a seguir:

Professores da Rede Municipal de Ensino de Carandaí/2006:

Professores					***Pedagogos***	***Diretores e vices***
Ed. Infantil	1ª à 4ª séries	5ª à 8ª séries	Enfermagem	Contabilidade		
38	165	30	5	6	18	8

Fonte: Departamento Municipal de Educação de Carandaí

Segundo estimativa do próprio Departamento de Educação, hoje, aproximadamente 90% do corpo docente da educação infantil e 1ª à 4ª série possui formação em nível superior, sendo que aqueles que não a têm, possuem a habilitação mínima do Curso de Magistério. Tal realidade, no entanto, foi conquistada gradualmente. Durante vários anos, o professorado de Carandaí, das séries iniciais, foi predominantemente leigo. Principalmente nas zonas rurais da cidade, onde as aulas eram ministradas por moradores da região que, pelo ofício, recebiam o nome de professores. Por vários anos, a educação no meio rural funcionou nas próprias moradias dos professores, que reuniam as crianças em idade escolar da região e

eram remunerados pelos pais dos alunos. Todavia, na “cidade”, existia o grupo escolar, com uma infra-estrutura melhor (como salas de aulas adequadas, biblioteca e merenda), mantido pelo governo do Estado de Minas Gerais.

É interessante analisar que o descaso com o meio rural contrapõe-se às estatísticas populacionais, já que era lá que se encontrava o maior o número de habitantes. Em seus estudos sobre o ensino no Brasil, Werebe compara a questão populacional nas áreas urbanas e rurais:

> Segundo o censo de 1940, 69% da população brasileira encontravam-se na zona rural e 31% nos quadros urbano e suburbano. Já o censo de 1950 revelou alteração nestas porcentagens: 64% da população estavam na zona rural e 36% nas cidades (...) (WEREBE, 1970, p.17).

Somente por volta da década de 50, é que os prefeitos começaram a reconhecer o ensino na zona rural e a se responsabilizar por ele. Daí o surgimento dos primeiros grupos escolares da zona rural. Tais escolas foram instaladas em algumas comunidades, com o propósito de atender às crianças da região. Com o processo de urbanização, o número de habitantes diminuiu significativamente nas comunidades rurais, o que levou algumas escolas à nucleação para que possuíssem um número maior de alunos. Tal procedimento, no entanto, nem sempre foi possível devido à mobilização dos moradores que viam, na escola, um ponto central da comunidade e a utilizavam, também, para o funcionamento de associações comunitárias e atividades da igreja. Hoje, contabilizam, na zona rural de Carandaí, aproximadamente 18 escolas para atender à demanda de alunos da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Em sua maioria, funcionam classes multisseriadas.

Na perspectiva de se preparar para o exercício docente, apenas uma minoria, com melhores recursos financeiros, tinha acesso à escola de formação de professores, localizada na cidade vizinha de Barbacena. E, normalmente, após formada, mesmo que iniciasse a carreira nas escolas rurais, acabava por transferir-se para a zona urbana. Assim, a zona rural, justamente onde se necessitava de professores mais bem preparados, continuava com o professorado leigo. Em Carandaí, somente pela lei municipal nº 609, de 27 de outubro de 1969, foi criado o Colégio Municipal

Prefeito Abelard Pereira, com o objetivo de promover a formação básica para o professorado da cidade. Com isto, o meio rural passou a receber, no decorrer dos anos, um corpo docente melhor preparado para atuar em sala de aula. Na perspectiva da qualificação profissional, vários professores têm buscado, no decorrer dos anos, uma formação em nível superior, seja nas faculdades das cidades vizinhas, como também, na própria cidade, que já conta com o Curso Normal Superior. Esse fato revela uma maior preocupação, por parte do professorado, em aprimorar a própria competência profissional, ampliando o número de docentes com melhor preparo para o exercício da profissão.

Segundo o censo demográfico de 1950, naquele período, o analfabetismo era consideravelmente maior nas zonas rurais do que na "cidade".

ANALFABETOS COM 10 ANOS OU MAIS – Brasil/1950:

Quadro urbano:

	Total	***Homens***	***Mulheres***
% sobre a população	21,37	7,4	13,97

Quadro rural:

	Total	***Homens***	***Mulheres***
% sobre a população	67,76	32,13	35,63

Fonte: Werebe, M.J.G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil.

Os dados que revelam a dificuldade de acesso ao ensino nas comunidades rurais ainda configuram o quadro do ensino brasileiro atual. Podemos analisar este fato através das estatísticas do Inep:

> Para os jovens que vivem na zona rural do Brasil, morar e estudar no campo é uma equação difícil de ser resolvida. Da população de 15 a 17 anos, que totalizam 2,2 milhões de pessoas, 34% não freqüentam a escola. Entre os matriculados, apenas 12,9% estão no ensino médio, nível adequado para a idade. (2003).

O resultado de anos de descaso com a educação rural pode ser verificado pela relação entre o índice de analfabetos, a faixa etária e a localização:

INDICADORES DO CENSO DEMOGRÁFICO E DO CENSO ESCOLAR DE 2000

CARANDAÍ/MG	***0-9***	***01/10/14***	***15-19***	***20-29***	***30-44***	***45-59***	***60 ou mais***
População por faixa etária	3.903	2.038	17.207	3.501	4.945	2.769	1.816
Taxa de analfabetismo por faixa etária	-	1,5	2,4	3,1	6	17,4	32
Localização:	Urbana			Rural			
Taxa de analfabetos de 15 a 59 anos.	10,3			20,1			

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

Observa-se, por meio do quadro acima, que o número de analfabetos na zona rural do município mantém-se maior do que na zona urbana. Esse número é ainda maior principalmente entre os moradores da zona rural, em idade avançada, que tiveram maiores dificuldades para freqüentar a escola em sua época. As estatísticas apontam para um quadro alarmante de analfabetismo nas comunidades rurais, porém, não se pode desconsiderar que esse problema está também presente na população urbana:

> O Inep lançou recentemente o estudo intitulado Mapa do Analfabetismo, (...) Em primeiro lugar, quando analisamos a evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos, ou mais, no Brasil e constamos que ela caiu de 65,3%, em 1900, para 13,6%, em 2000 (segundo dados do Censo do IBGE), percebemos que o País realizou um grande avanço neste campo. Por outro lado, os desafios que temos pela frente ainda são gigantescos, quando constatamos que, apesar deste avanço, o País ainda possuía, em 2000, cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos (entendidos como todos aqueles que se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples) e 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas de 15 anos ou mais, com menos de 4 séries concluídas).[9]

[9] "O mapa da Alfabetização e do Letramento". Artigo assinado por José Marcelino de Rezende Pinto, Carlos Eduardo Moreno Sampaio e Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Brant (Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep) em 15/09/2003.

Atualmente, Carandaí pode ser considerada uma cidade em expansão. Embora mantenha muitas características de “cidade do interior”: ainda possui a agricultura como principal fonte econômica, a vida social é bastante tranqüila e sem muitas atividades, as disputas entre os dois partidos políticos são bastante acirradas, as principais festas são promovidas pela prefeitura municipal e pela igreja católica que mantém o maior número de fiéis. Por outro lado, o crescimento da cidade também pode ser percebido pelo aumento de estabelecimentos comerciais, bancos, novos bairros, escolas da rede particular e acesso aos diversos meios de comunicação. A boa localização da cidade também favorece a procura dos moradores de outras cidades que vêem em Carandaí, um lugar melhor para se viver.

3.2 Um Foco sobre as Entrevistadas

> "Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história".
>
> Pierre Bourdieu

Professora Maria de Lourdes Melo Mateus: ensinando "no peito e na raça"

Ouvir os relatos de dona Maria de Lourdes sobre sua vida de professora é compreender o que de mais precioso há na profissão: o amor por ela. Seu entusiasmo é facilmente percebido na maneira como ela conta os "causos" de mais de 50 anos. Apaixonada pelo exercício, dona Maria de Lourdes Melo Mateus chegou aos 86 anos, sentindo o gostinho de quero mais: *"Gostei muito! Eu podia ter continuado a ensinar mais, mas aí eu fiquei velha e tinha mais jovem que eu!".*

Ainda com um ar maroto, até meio moleque de ser, é possível imaginar a professora que ela foi. O jeito de quem viveu a vida intensamente, faz dona Maria de Lourdes se deliciar com suas lembranças. A fala simples é peculiar de quem nasceu e cresceu no interior, mais precisamente na zona rural de Carandaí, em Minas Gerais.

E é no romance com o "ser professora" que Dona Maria de Lourdes recorda sua primeira classe escolar na comunidade da Chácara. Romance esse que não foi à primeira vista, porém, quando aconteceu manteve-se duradouro. O primeiro flerte com a profissão deu-se através do pai, um professor português. *"Acho que é por isso que a gente tem aquela vocação, né? Eu já tinha uma turminha minha nessa época. Eu via papai ensinando, pegava pra ensinar também"*. No entanto, Maria de Lourdes somente resolveu assumir a profissão mais tarde, aos 35 anos, por volta de 1954, quando se casou, para ajudar o marido nas despesas do lar. Aluna dedicada durante os quatro anos do primário, apropriou-se dos ensinamentos de sua antiga

professora e tomou todas as providências para começar a lecionar.

> *"É que foi assim, tinha que trabalhar, porque lavar roupa é difícil, né? Fazer outro serviço. Mas como eu sabia ler muito bem, eu tirei com distinção o meu diploma, tá com distinção, então eu falei assim: ah, vou chamar os pais dos alunos. Eu tenho o meu diploma, eu vou sentar aqui e dar aula pra essas crianças. Aí, eu chamei os pais dos alunos, eles vieram e me propôs de dar 15 mil réis por mês. Pra mim ensinar as crianças deles."*

E assim, começa a "história de amor" entre a professora Maria de Lourdes e a docência. Do mesmo modo como os amantes superam as dificuldades, para dona Maria de Lourdes também não foi diferente. Quando a responsabilidade pela escola passou a ser da prefeitura, a professora teve perspectivas de melhoras. E ela não se enganou. No entanto, vivenciou todos os momentos difíceis até que conseguisse lecionar em uma escola de verdade, o que conta hoje, rindo deste episódio:

> *"Primeiro eu trabalhava na minha casa. Aí eles falaram assim: 'tá muito ruim de dar aula aqui na casa da dona Maria porque a sala da dona Maria é pequena'. O prefeito foi lá e falou: 'a casa da dona Maria é pequena'. Depois aumentou pra outra sala. Fez o grupo[10]. O grupo que eles fez, fez de placa. Então chovia. Tinha que abrir sombrinha pra ficar dentro da minha escola! As placas furava água. Passei trabalho, minha filha!"*

Quando perguntada sobre como aprendeu a ser professora, Maria de Lourdes não titubeia na resposta: *"Ah, minha filha, aqui era no peito! Era eu mesmo só fazendo e aprendi."* Dona Maria de Lourdes é uma, entre tantas professoras, que descobriu que era capaz de lecionar, desenvolveu-se e realizou-se na profissão no momento em que percebeu que estavam em suas mãos os destinos de tantas crianças. A ausência de um curso formador de professoras nunca a inibiu. Tanto que hoje, já aposentada, mãe e avó de professoras, uma normalista e outra pedagoga, analisa a educação atual e não vê como positiva a mudança no ofício: *"tá muito mais fácil que antigamente, vem tudo mastigadinho!"* Nem se faz de rogada se precisa responder sobre a eficiência do ensino: *"Ah, minha filha, eu acho que o meu era melhor. Era melhor porque eu pergunto aí pros meninos as coisas e eles não sabe!"*

---

[10]Embora a professora faça referência ao grupo escolar, tratava-se da construção de uma sala de aula e de uma cantina.

Como professora, tinha suas estratégias para garantir bons resultados. Algumas ela trouxe da lembrança das aulas do pai, outras da professora primária, e às vezes, contava com a vara dependurada atrás da porta que, segundo ela, nunca usou. *"Só ameaçava. Só o respeito. Ninguém apanhava não. A gente dando o respeito eles aprende: porque ela é brava, senão ela me bate. Eu chego lá e ela me bate. Tem que estudar. Se eu não souber ela acha ruim comigo*".

Dona Maria de Lourdes Melo Mateus é assim. Encantadora. Divertida. E traz consigo um orgulho imenso de ter sido professora. Fala com saudade de seu tempo de mestra. *"Eles gostavam muito de mim. Trazia presente pra mim. Ficava numa alegria comigo, menina! 'Ih, fulana já tá lendo! Outro dia que ela veio na escola e já tá lendo!' Só se vendo que, que, que prazer que me dava! Nossa, mas foi muito bom!"*

Professora Lourdes Batista de Moraes: ensinando com carinho

“Eu adorava a profissão, como até hoje eu aprecio e elogio. Acho que a mestra, ela é o tudo do mundo”.

É com esta convicção que a professora aposentada Lourdes Batista de Moraes, aos 87 anos, fala da importância do trabalho exercido por mais de 30 anos. Apesar da memória já um pouco confusa no que se refere a data, dona Lourdes consegue relatar, com clareza, a sua experiência. Em sua trajetória profissional, teve,no jogo político partidário da cidade, seu primeiro entrave. Mas sua história começa bem antes disso.

Três de fevereiro de 1918. Nasce a segunda dos nove filhos do casal Celestino e Julieta Batista. O pai, nessa época, fazendeiro e negociante, procurou garantir uma instrução básica para seus filhos. Dona Lourdes fez o primário na sua cidade natal, Carandaí, no Grupo Escolar Bias Fortes. Foi para a cidade vizinha, Barbacena, prosseguir seus estudos. Lá, cursou dois anos de adaptação e concluiu os três anos do curso normal.

> *“Passei a morar em Barbacena numa pensão, sabe? Uma tia foi pra lá e dava pensão não só pra mim, como pra várias colegas daqui de Carandaí. Era uma turminha daqui de Carandaí que foi prá lá e ficou lá na pensão da minha tia. O meu pai alugou uma casa e ela ficou conosco lá”.*

A escolha da profissão é relatada como algo muito natural para o início do século XX: *“Eu, na minha época, naquele tempo, quase geralmente a carreira a seguir era professora mesmo. Como sempre gostei muito de criança, optei por isso e segui o magistério”.*

Da vivência no curso normal, dona Lourdes recorda-se entusiasmada das aulas de prática, em que realizava estágios nos grupos de Barbacena, onde podia visualizar-se como regente de turma. Porém, esse sonho entrou em choque com uma questão bastante complexa na região: a política. Com o pai vereador do partido contrário ao da situação, sua nomeação para lecionar em escola pública não saiu. Mas nem por

isso desistiu. Foi dar aula em uma fazenda próxima à cidade vizinha, Conselheiro Lafaiete: *"Lá, eu lecionei pros filhos dos fazendeiros. Eram cinco. Eu dava primeira, segunda, terceira e quarta série".*

Entretanto, apesar do esforço para seguir a carreira, as dificuldades se sobrepuseram ao desejo e ela voltou para casa. Conta, então, com um sorriso tímido nos lábios, que assim *"arranjei um namorado e casei".* Não podendo assumir uma classe escolar, passou a dar aulas particulares. *"Tinha um salãozinho, tinha uns alunos particulares. Ali tinha aluno de primeira, segunda, terceira e quarta série, com horário diferente. Mas pouquinho, dois, três, quatro, cinco alunos".*

Por volta de 1942, depois de casada e com a mudança política na cidade, dona Lourdes pôde, enfim, ser nomeada para trabalhar no Grupo Escolar Bias Fortes, onde lecionou por muitos anos, conquistou o seu lugar como professora; posteriormente, assumiu a direção e se aposentou. É desse período que ela traz as suas principais lembranças. E fala com orgulho de suas turmas AN1, as famosas turmas boas, oferecidas às melhores professoras.

Dona Lourdes Batista trouxe para a prática os ensinamentos de suas professoras primárias: *"procurava imitá-las".* Uma delas, a professora Rosa Nascimento, ajudou-a a controlar a disciplina. Mesmo enérgica com a disciplina, soube cativar seus alunos assim: exigente e carinhosa. Nas horas certas. Tratava bem seus alunos, sempre com educação.

E recomenda essa atitude para todos que lidam com crianças:

> *"Era enérgica. Eu não dava aula se não houvesse silêncio na sala. Se eu tava explicando uma matéria e havia qualquer (barulho), eu parava e eles já estavam acostumados, paravam também a conversa. Eu permanecia em silêncio. E séria. Esperando. Nunca sentava. Ficava sempre em pé na frente dos alunos, das carteiras e às vezes contornava para ver o movimento deles nas carteiras. Uma coisa que eu exigia muito era disciplina. Com desordem eu não dava aula".*

Dona Lourdes escreveu sua vida de professora com muita vontade de ser "boa". Por isso, nem mesmo a aposentadoria fez com que deixasse de ensinar:

“Depois que eu aposentei? Continuei a dar aula! Fui substituir lá (Grupo Bias Fortes), tinha uma classe de alunos muito levados, não havia quem desse conta! Eu fui e dei conta! Conquistei os meninos, não com brutalidade, mas com carinho, com conversa. Além de professora, fui catequista muitos anos. Depois eu fui parando porque a vista foi ficando ruim. Não dá mais. Mas trabalhava com carinho mesmo, sabe? Com amor , com carinho!”

Professora Maria Pereira de Oliveira: ensinando com consciência

Aos 80 anos, a professora aposentada Maria Pereira de Oliveira ainda traz consigo a postura de quem ensinou durante muitos anos. Voz firme, porém tranqüila, demonstra paciência para explicar passo a passo sua trajetória de professora. Recebe aqueles que a procuram como se já os conhecesse de longa data e, mesmo com o semblante um pouco tímido, propõe-se a contar suas histórias.

Dona Maria Pereira nasceu em Capela Nova, interior de Minas Gerais, próximo à cidade de Carandaí, onde reside há mais de 60 anos. Filha de pai professor, iniciou-se na profissão junto a ele, aos 12 anos, por volta de 1937, logo após ter terminado o 3º ano primário. Até hoje, refere-se ao pai como seu precursor e mentor de tantos anos de trabalho. *"Meu pai já era professor nas fazendas e aí tinha muito chamado. Me chamava. Eu ia pra uma e ele ia pra outra. Quando eu lembro, a lembrança vem do meu pai".*

Suas lembranças, como titular da classe, estão bastante ligadas à comunidade da Ressaca, localizada na zona rural de Carandaí, onde sempre lecionou. É de lá que traz suas maiores e melhores recordações. Fala sobre a importância do seu trabalho e da sua atuação na comunidade:

> *"A gente era tudo! Eu abria a igreja! Quando eu cheguei lá, ninguém abria a porta principal com medo de roubo. Então, eu cheguei lá, abri a porta principal. Logo eu providenciei, a gente colocou luz elétrica e da luz elétrica nós começamos a fazer a reza do mês de Maria; abria a porta principal, a reza enchia, leilão e aí, progrediu. Bom demais!"*

Dona Maria Pereira entrou no cenário escolar com muita boa vontade e pouco preparo teórico. Mesmo que isso não tenha sido um empecilho para seu sucesso profissional, reconhece a ausência de uma formação para ser professora, em virtude das dificuldades da época:

> *"Capela Nova, na roça, distante de Carandaí... aqui também não tinha estudo ainda, né? Então a gente ia praticando assim. E meu pai me ajudava muito, principalmente em matemática. Sabia explicar. Matemática e religião com ele era a maior facilidade".*

Naquele tempo, a prefeitura ainda não havia assumido as escolas das zonas rurais. Por isso, até 1947, dona Maria Pereira lecionou sendo paga pelos pais de seus alunos. Somente então, é que sua escola transformou-se em municipal. Conta, com orgulho, do 1º lugar na prova realizada entre as professoras do município. Essa classificação lhe rendeu a participação no curso na Fazenda do Rosário em Ibirité, próximo a Belo Horizonte. *"Três meses especializando nas aulas e na zona rural, pra ver o que tinha que fazer"*. Tornou-se multiplicadora de conhecimentos e uma professora de renome no município.

Nem mesmo suas oito gestações atrapalharam o exercício da profissão. Deixava sua classe às vésperas dos partos, designando a melhor aluna para ficar em seu lugar e, em oito dias, retornava às suas funções. *"Nunca tirei licença",* fala a professora como quem diz: cumpri muito bem o meu papel.

Ser professora, para ela, vai muito além de uma profissão. Considera a educação uma atividade principal. Crianças bem educadas, serão adultos bem educados e, só assim, haverá uma *"boa administração"*. Seu principal conselho para quem se propõe ao exercício de ensinar? Ensinar com consciência. Sempre. E, para quem pensa que as responsabilidades da profissão tornaram-se um peso, a professora contesta: *"eu achava toda minha vida muito fácil. Pra mim, era, era uma terapia."*.

Dona Maria Pereira é uma daquelas mulheres que pode contar e recontar a sua vida com a consciência de quem fez a diferença. Construiu a escola da comunidade da Ressaca, inovou a prática da igreja, foi cantora de coral, formou um coral de alunos, catequizou, alfabetizou e ensinou muitos a viverem com dignidade. Hoje, está aposentada. Desde 1973. Aposentada da sala de aula. Mas com muita vontade de acrescentar vários outros feitos nos escritos de sua vida. E procura fazer tudo com entusiasmo e empenho. *"E vivo feliz mesmo. Toco violão, canto seresta, na igreja. Por isso que eu tô aqui vivinha. Se eu for te contar as histórias, essa gravação vai muito longe!"*

Professora Noeme Calvário Baêta de Oliveira: ensinando com compromisso

Os quase quarenta anos de profissão, os diversos cursos e a superação de muitos desafios, fazem com que, vinte e quatro anos após ser aposentada do magistério, dona Noemita, como é popularmente conhecida em toda a cidade, discurse sobre a vida de professora.

Nascida em Carandaí, freqüentou a escola primária na cidade, no Grupo Escolar Bias Fortes, e completou seus estudos em Conselheiro Lafaiete. No colégio Nossa Senhora de Nazaré, cursou dois anos de adaptação e três anos do curso normal, formando-se professora em 1945. Mais do que uma grande escolha profissional, dona Noemita revela que o caminho percorrido era o mais "natural" para a época: *"Geralmente todas que estudaram escolhiam para ser professora, mesmo. Então foi isso. Mas gostei da carreira, achei que foi bom.".*

No ano seguinte à sua formatura, iniciou seu trabalho docente nas escolas rurais do município, onde permaneceu por quatro anos. Contratada então, para a regência no "Bias Fortes", na zona urbana, foi efetivada pelo governo do Estado de Minas Gerais em 1952. Mas não parou por aí.

Convidada a fazer parte de um grupo destinado a treinamento profissional, participou, durante seis meses, das aulas no Instituto Superior de Educação Rural, na Fazenda do Rosário, em Ibirité. O curso tinha como objetivo preparar professoras para orientarem as escolas rurais de seu município.

Tendo concluído os estudos com sucesso, logo após, recebeu a sua designação para Orientadora Rural. Essa atividade foi por ela exercida por quase seis anos. Anos esses que se contrapunham, visto que, assim como o desejo de realizar um bom trabalho, existia também a constatação das muitas dificuldades.

No final do Estado Novo, a educação em Minas Gerais apresentava sérios problemas, principalmente na zona rural, onde as escolas sofriam o impacto de um processo de municipalização, imposto pelo governo estadual, como forma de

desobrigar-se dos compromissos nessa área. No período da redemocratização, o governo mineiro buscou recuperar o ensino no meio rural através de convênio com a prefeitura, visando à construção de escolas, à formação de professores e à complementação de seus salários. Com o fim do convênio, a professora Noemita deixou o cargo de Orientadora rural e regressou às classes escolares.

No entanto, em 1965, foi designada pelo Departamento de Ensino da Secretaria de Educação de Minas Gerais, por intermédio da 3ª Delegacia Regional de Ensino, situada em Barbacena, para atuar como Inspetora Municipal de Ensino, tendo tanto as escolas rurais quanto as urbanas sob sua responsabilidade. Mensalmente, dona Noemita reunia-se com as professoras e repassava as instruções recebidas em cursos e reuniões na 3ª DRE. Também visitava as escolas, enfrentando muitas dificuldades para realizar o seu trabalho. Principalmente a falta de transporte, o que por várias vezes foi responsável por seu pernoite nas localidades rurais:

> *"Eu ia às vezes pra uma casa conhecida de amigos que moravam lá no meio rural e de lá eles me levavam à cavalo; outras eu ia a pé, ia de trem...saía de trem aqui às 6:30 da manhã e descia no Moreira. Do Moreira eu ia a pé pro Chuí. Do Chuí eu ia a pé pro Campestre."*

O atendimento às professoras, era realizado na inspetoria, porém, normalmente, era necessário atendê-las em sua própria casa, pois elas costumavam procurá-la após as aulas e não dispunham de transporte em qualquer horário.

Na década de 1970, foi instalada em Carandaí, a 29ª Inspetoria Seccional. Dona Noemita passou a Inspetora Escolar e o trabalho foi estendido a todos os municípios vizinhos, como Ressaquinha, Alfredo Vasconcelos, Barroso, Capela Nova, Cristiano Otoni e outros. Com isso, a responsabilidade também aumentou. Mas nem por isso desistiu. Supervisionava os trabalhos, reunia-se com as professoras e mantinha-se atenta ao ensino ministrado. Principalmente ao da 1ª série, destinado a alfabetizar as crianças. Por isso, escolhia as melhores profissionais para essa série. *"Eu escolhia as melhores professoras pra dar o 1º ano, pra lecionar no 1º ano e as outras não. Por que eu tinha leiga também, sabe?"*. Tal escolha era realmente cuidadosa, tanto que, para facilitar seu trabalho, possuía um livro de recortes das publicações do Minas Gerais, com a vida profissional de cada professora, de cada

município e localidade. E avaliava o resultado.

> *“Todo fim de ano a gente fazia o exame de leitura. Eu levava as leituras que eu fazia, levava leituras variadas e aquele menino que lesse, ele passava pro 2º ano e que não lesse, não passava. Fazia perguntas sobre a leitura pra ver se ele interpretou direitinho”.*

Durante 37 anos, dona Noeme Calvário Baêta de Oliveira dedicou-se à educação e procurou manter os compromissos que assumiu ao longo de sua trajetória profissional até aposentar-se em 1982. Assim foi a vida profissional de dona Noemita: formou-se professora, atuou como tal e participou da vida de muitas outras professoras. Ampliou seus conhecimentos para além de sua própria sala de aula e alcançou reconhecimento em todo o município e fora dele. Com entusiasmo, fala também da dedicação das professoras com as quais trabalhou e vê que seus esforços não foram em vão. *“Conseguimos chegar a um determinado objetivo, deixando um caminho um pouco mais fácil para a continuidade dos trabalhos vindouros.”*

4. APORTES TEÓRICOS

Como o objeto da pesquisa são as práticas de alfabetização, uma dimensão da maior importância neste marco teórico são os estudos desenvolvidos sobre alfabetização, leitura e escrita, já apresentados no capítulo 2. A principal referência foi a contribuição de Magda Soares, nos trabalhos sobre alfabetização e letramento. A referência de Soares possibilitou uma análise do processo de aquisição das habilidades básicas para o domínio da leitura e da escrita, bem como da sua relevância social para o indivíduo.

O presente trabalho apresenta contribuições de estudos desenvolvidos por outros autores como: Francisca Maciel, Isabel Frade, Luciano Faria Filho e Antônio Fraga, pois esses estudos ajudam a compreender o processo de alfabetização em suas dimensões social, cultural e histórica. Tal abordagem amplia o entendimento sobre a maneira como a linguagem, a comunicação e o processo de alfabetização relacionam-se e qual o seu significado para a vida humana.

Temos, nos estudos de Maurice Tardif, uma análise sobre os saberes docentes, os professores e seus pares e o ambiente de trabalho como elementos essenciais para o entendimento das práticas docentes. Nesse contexto, os trabalhos de Donald Schön são fundamentais para a percepção dessas práticas e sua ligação com os saberes dos professores.

O foco nos saberes construídos pelo professor no exercício da docência traduz sua visão como um sujeito ativo que constrói e reconstrói suas práticas a partir de suas experiências, conhecimentos e desafios impostos pelo cotidiano. As práticas resultam, pois, de um saber que é, também, um saber-fazer, construído ao longo da vida profissional. Um processo que retoma, reproduz e reitera aquilo “que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p.16). Por isso, segundo Nóvoa,

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as políticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA,1992, p.25).

Nessa perspectiva, se por um lado, as práticas constituem expressão de uma profissionalidade, por outro lado, elas são também elementos construtores de identidade profissional do professor.

Tardif considera a própria prática um elemento essencial para as reflexões do trabalho docente:

> (...) o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

A visão do professor como construtor de conhecimentos é também analisada por Schön, para quem o professor é um "profissional reflexivo", ou seja, um profissional cujas ações refletem a capacidade de pensar e dar uma nova direção ao trabalho docente. Dessa forma, Schön distingue três situações vivenciadas pelo professor, no exercício profissional competente: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Segundo o autor, a expressão conhecer-na-ação refere-se aos conhecimentos revelados nas ações inteligentes:

> Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea (SCHÖN, 2000, p.31).

A capacidade de refletir na ação é analisada pelo autor que a caracteriza como o momento em que uma determinada situação apresenta resultados inesperados e requer ser pensada. Desse modo, Schön (2000) afirma que "nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos" (p.32). A terceira situação, refletir sobre a ação, é, segundo o autor, a capacidade de pensar "retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado" (SCHÖN, 2000, p.32).

Em outras palavras, os saberes dos professores devem “modelar” as práticas, quer sejam elas fruto da experiência inicial, das modificações no momento de uma dificuldade, quer sejam de uma análise dos acontecimentos após a situação. Trata-se, no entanto, de utilizar-se da reflexão para a construção de um novo conhecimento, de um novo saber. Nessa perspectiva de valorização do professor como sujeito de conhecimento, Ferreiro (2001) afirma que a forma de alfabetizar, nas tendências inovadoras, não se encontra no livro, mas no saber do professor. O professor que conhece e domina a metodologia sabe aproveitar, com segurança, as situações que aparecem em sala de aula. Sabe, também, utilizar o método mais adequado para despertar as variadas formas de desenvolvimento das capacidades cognitivas percebidas em sua turma, observando quando está ou não, fazendo sentido para aquele aluno o seu discurso e as suas técnicas, promovendo um redirecionamento de seu trabalho sempre que necessário.

O foco do trabalho nas práticas dos docentes traduz, como foi mencionado, o reconhecimento da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, conforme Tardif,

> um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p.230).

Vista sob esse ângulo, o autor considera a prática docente como um espaço privilegiado de construção de saberes:

> Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2002, p.14).

E constitui, como vimos, uma resposta aos desafios cotidianamente enfrentados na sala de aula:

> O saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p.15).

Pimenta (2002, p.20) analisa a epistemologia da prática a partir das contribuições de Schön, uma vez que reconhece, nos trabalhos do autor, "uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição". Nesta perspectiva de elaboração da prática de ensino, Perrenoud analisa que:

> Na teoria, um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. (PERRENOUD, 2002, P.11)

Dessa forma, os saberes dos professores vão se formando por meio do trabalho cotidiano, numa ação individual e coletiva. Tardif (2002, p.15) analisa que "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e para transformá-lo".

Entretanto, o reconhecimento desses saberes não é fácil, uma vez que são múltiplos e provenientes de diferentes fontes, conforme mostra o quadro a seguir:

OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos professores	***Fontes sociais de aquisição***	***Modos de integração no trabalho docente***
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2002, p.63.

Para o autor, os saberes do professor constituem assim,

> (...) uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os s*aberes dele* (TARDIF, 2002, p.16).

No entanto, a construção da sua prática pedagógica e, por conseguinte, de sua competência profissional, não podem estar dissociadas do contexto social e cultural em que o professor se encontra. O processo de aprendizagem deve contribuir para que os alunos elaborem idéias e adquiram conhecimentos mais elaborados. Dessa forma, a postura do docente deve contribuir para acrescentar novas visões e valores àqueles que seus alunos já trazem consigo e não desconsiderá-los. Segundo Loureiro (2005, p.66) "se o saber do aluno for negado, não vai poder se transformar".

Ao que a autora complementa:

> Os saberes que as crianças pertencentes às classes populares trazem para a escola fazem parte de sua experiência de vida e são construídos a partir de crenças, valores e práticas comunitárias. Quando esse saber é negado, recusado, mesmo como ponto de partida para o diálogo que se inicia, fica implícito que a criança, também, está sendo recusada, que sua experiência de vida não tem nenhum valor no contexto da escola.

A relação entre a identidade cultural do aluno e a proposta de educação do professor é analisada por Frago (1993, p.107) pelo viés da "defesa do pluralismo como um valor em si mesmo". A incorporação da cultura local à prática de ensino, embora encontre diversos obstáculos, amplia, segundo o autor, as possibilidades de uma educação significativa:

> Opõe-se tanto à assimilação e à inversão da relação de dominação quanto à separação ou ao amálgama. É, sem dúvida, a situação teórica ideal; mas é isto, um ideal com dificuldades de concreção e problemas insolúveis, às vezes, em sua realização. Seus objetivos são, em última instância, a manutenção da identidade cultural, a comunicação e compreensão intercultural e a desaparição da discriminação, do preconceito ou da distinção social negativa.

Essas considerações indicam que os saberes do professor, a cultura escolar e as práticas pedagógicas utilizadas constituem eixos interligados para análises de situações de ensino. Enfim, interpretar práticas de professores implica também perceber as influências interiores e exteriores ao sujeito ativo que constrói, ao longo de sua trajetória, sua competência profissional: o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fase de construção (TARDIF, 2002, p.68).

A partir das reflexões de Tardif e Schön sobre a docência, analisaremos as práticas das professoras alfabetizadoras, nas décadas de 1940 a 1970. Trata-se de um esforço no sentido a apreender, sobretudo, a dimensão subjetiva desses saberes, pois

> não existe uma forma única de relacionar e resolver questões pertinentes ao ensino, ao contrário; as situações emergentes são transitórias e variadas, o que exige dos professores uma capacidade de improvisação, uma habilidade pessoal de relacionamento humano (FIALHO, 2005, p.108).

Trata-se de uma pesquisa que pretende analisar, do ponto de vista histórico, as práticas de professoras alfabetizadoras tendo como fonte privilegiada um dos sujeitos do processo de alfabetização. Nessa perspectiva, é um trabalho de recuperação da memória. Nunes avalia a pertinência de um estudo desta natureza:

> (...) o uso pedagógico das trajetórias escolares e das memórias docentes que permitem a passagem de uma memória pessoal à história da sociedade e da educação, trânsito tão frutífero para a compreensão de si mesmo e do mundo, já que jogamos luz, através desses instrumentos, no processo de tornar-se pessoa, sítio de vivências, de educadores que trazemos internalizados e cuja influência sobre nós às vezes não enfrentamos (NUNES, 2003, p.21).

Goodson (1992) citado por Kramer e Souza (1996) enfatiza o uso da memória no trabalho com trajetórias de professores:

> (...) 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, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, *apud* KRAMER & SOUZA, 1996, p.20).

Em seus estudos, Bosi (2004) discute os tipos de memória utilizados pelo homem. A memória-hábito caracterizada pela repetição e fixação e a memória através da imagem-lembrança referindo-se a um momento único, singular, irreversível, evocado ao presente pela via da memória. Ainda segundo a autora, independentemente da forma para acessar a memória, trabalhar com o passado requer que se ouça e reinterprete os depoimentos dos sujeitos, na ótica de um tempo histórico, envolto por questões políticas e sociais que influenciaram ações e pensamentos de uma outra geração. Sob a ótica dessa reinterpretação do passado, Halbwachs[11], citado por Bosi, alerta que,

> na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. (...) Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e valor (HALBWACHS, *apud* BOSI, 2004,p.55).

---

[11] HALBWACHS, Maurice**. La mémoire collective**. Paris: PUF, 1956

Daí a observação de que o trabalho com a memória deve ser bastante minucioso e preparado. Tal como afirma Nunes, as recordações são partilhadas quando se tornam conscientes:

> Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissoluvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto o contrário (NUNES, 2003, p.13).

Esses foram os aportes teóricos que nos orientaram na construção deste trabalho, todo ele permeado pelo reconhecimento que “a história tem muito a nos ensinar, não só para entender o presente, mas também para ver/rever que em vários momentos, jogamos fora e/ou relegamos conhecimentos produzidos, experiências bem-sucedidas que serviriam para repensar nossas atuais ações” (MACIEL, 2004, p.23).

5. PORQUE E COMO ALFABETIZAR: AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS

> "As narrativas das professoras revelam saberes (que contam uma história de vida), construídos na prática da vida e da profissão, por isso mesmo, saberes essenciais à formação".
>
> Carmen Lúcia Vidal Pérez

Por que e como alfabetizar uma criança? Que recursos os professores necessitam para ensinar a ler e a escrever? Que conhecimentos devem ser mobilizados para atingir esse objetivo?

Perguntas como essas desafiam os que se inquietam diante do quadro educacional brasileiro e buscam soluções para os problemas enfrentados no processo de alfabetização, conforme vimos na introdução deste trabalho.

A pesquisa com professoras que trabalharam com a alfabetização, em décadas passadas, busca conhecer as estratégias utilizadas para desenvolverem seu trabalho e entender o seu significado pedagógico. Assim, nossas entrevistadas relatam suas experiências e sua percepção sobre o processo de alfabetização.

Contam como ensinaram as crianças a ler e a escrever, quais foram suas referências profissionais, os recursos didáticos disponíveis, que significado atribuem ao seu trabalho. Em outras palavras, através dessa pesquisa se procurou compreender os saberes, os métodos, os recursos mobilizados pelas professoras em suas práticas docentes, a maneira como se apropriavam desses instrumentos e se realizavam como profissionais.

No início do século passado, a condição feminina ainda não era alicerçada na liberdade de escolha e de pensamento como percebemos nos dias atuais. O ir e vir das mulheres trazia as marcas do patriarcalismo, herdeiro do período colonial. O direito formal à educação foi reconhecido pela lei de 15 de outubro de 1827, que criou as escolas de primeiras letras para meninas. Embora na prática as possibilidades de acesso à educação escolar fossem reduzidas, esse dispositivo

legal favoreceu a inserção, das mulheres, no magistério primário. A análise de Oliveira (2000, p.162) atenta para o fato de que, mesmo com a fundação das primeiras escolas destinadas à formação docente, a instrução feminina era bastante limitada, pois "isso não significou que o sexo feminino pudesse prosseguir seus estudos até o nível superior, porque este lhe era vedado, permitindo somente as escolas normais até então".

A busca por uma profissão remunerada e com um *status* social mais elevado do que das costumeiras ocupações fez com que mulheres, de classes sociais diferentes, vissem, na profissão docente, uma possibilidade de modificar os rumos de suas histórias. Aceito como profissão cabível às mulheres, o magistério passou a contar com o sexo feminino, atuando em sala de aula e, já no início do século XX, o número de professoras, em muitos Estados do país, entre eles, Minas Gerais, era maior que o de homens. Nesse Estado, em 1913, 71,5% dos professores em exercício no magistério público eram do sexo feminino[12].

Segundo Dermatini e Antunes (2002, p.70), "o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para a qual tinham habilidades inatas." Isso porque, como mostram as autoras, de acordo com os diagnósticos da época,

> (...) a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina (DERMATINI e ANTUNES, 2002, p.72).

A jornada de trabalho da mulher-professora também foi um ponto fundamental para o seu ingresso no magistério. Com uma carga horária menor, era possível conciliar a carreira às atividades domésticas (DERMATINI & ANTUNES, 2002, p.76). Seja por razões culturais, seja pelo desejo de estudar e profissionalizar-se, ou almejando a uma renda própria, as mulheres passaram a se interessar pelo magistério, o que deu início à trajetória profissional de muitas mulheres. Os relatos das professoras entrevistadas apontam para a "naturalidade" da escolha da docência como atividade

[12]FARIA FILHO, Luciano et al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectiva de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (org). A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.53 a 88.

remunerada para mulheres:

> “Eu, na minha época, naquele tempo, quase geralmente era a carreira a seguir era professora mesmo” (Lourdes Batista).
>
> “A necessidade de ganhar dinheiro porque meu marido não era empregado. Eu era casada, mas não tinha emprego e eu tava sentindo falta...” (Maria de Lourdes Mateus).
>
> “No tempo que eu estudei, não tinha muita opção, né?” (Noeme Oliveira).

Motivos diversos que se converteram em uma única intenção: ensinar às crianças, que por elas passaram, os requisitos mínimos para uma vida melhor: as primeiras letras, as operações matemáticas, e os valores éticos e de cidadania. Missão essa que não dependeu apenas de uma instrução prévia nos moldes do que era ensinado, nas Escolas Normais da época.

Mesmo tendo lecionado em épocas semelhantes, as histórias de suas formações apresentam-se distintas. Dona Maria de Lourdes cursou apenas o ensino primário antes de iniciar-se como docente. Da mesma forma, Maria Pereira concluiu o 3º ano e tornou-se professora. No entanto, durante seus anos de profissão, participou de cursos de reciclagem e de preparação profissional. As professoras Lourdes Batista e Noeme Calvário diplomaram-se professoras pelo Curso Normal da época, sendo que esta última deu continuidade aos estudos, o que lhe possibilitou exercer outras funções na área da educação, como orientadora e inspetora de ensino.

Questionadas sobre como aprenderam a ensinar e, mais especificamente, a alfabetizar, as professoras entrevistadas possuem referências específicas. Foi através do pai que a professora Maria Pereira iniciou sua carreira profissional, mantendo-o, na lembrança, como principal suporte para o exercício do magistério.

> “Meu pai era professor nas fazendas e aí tinha muito chamado. Me chamava. Eu ia pra uma e ele ia pra outra.”
>
> “E meu pai me ajudava muito, principalmente em matemática. Sabia explicar.”

A professora Maria de Lourdes teve, como fonte incentivadora para o magistério, a figura paterna, mas como modelo profissional, a professora primária que a

acompanhou durante todo esse curso.

> “Eu gostava de trabalhar, ensinar, eu via papai ensinando, pegava para ensinar também.”
>
> “A minha professora foi a dona Maria Ferreira. Assim foi feito: prestava bem atenção e do mesmo jeito eu fazia. Foi muito boa! Tudo, tudo que ela marcava, tudo que ela ensinava, eu gravava”.

A influência familiar e escolar como base inicial do ofício docente é analisada por Tardif :

> Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar (TARDIF, 2002, p.21).

O depoimento da professora Lourdes Batista de Moraes também exemplifica o pensamento do autor, já que traz, como primeiro modelo profissional as experiências vividas enquanto aluna no curso primário. Embora se recorde das aulas de prática de ensino no Curso Normal, levou para seu exercício a exigência da disciplina como fundamento para o sucesso. Referência essa, atribuída à primeira mestra, dona Rosa Nascimento:

> “Procurava imitá-la. Eu não dava aula se houvesse conversa. Pra explicar, eu exigia silêncio e atenção dos alunos daquilo que eu tava falando. Pra explicar uma matéria, eu dizia pra que todos estivessem atentos aquilo que eu tava explicando”.

E ao ser questionada sobre com quem aprendeu que deveria ser assim, é enfática na resposta: “*Com essa professora”.*

Analisando a relevância da experiência vivida para a construção do saber docente, Tardif (2002, p.20) afirma que “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”. Com esse primeiro modelo, elaboram suas práticas profissionais, interagindo com os conhecimentos que vão adquirindo. Nesse processo de aprender a ser professor, o autor analisa que:

> (...) é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar (...) (TARDIF, 2002, p.51).

O autor enfatiza a importância destes *saberes pessoais dos professores,* adquiridos em suas histórias de vida e durante o próprio processo de escolarização como sendo fundamentais na constituição dos outros saberes que farão parte de suas carreiras:

> Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2002, p.72).

Nesse sentido, a escolha da Cartilha da Infância, como suporte no proceso de alfabetização, não é questionada pela professora Maria de Lourdes: "*Uai, não sei. Todas as meninas cansou de trabalhar com a cartilha!"* Segundo Tardif, esta maneira de reproduzir uma prática de ensino capaz de resolver situações importantes – no caso, como alfabetizar uma criança – pode favorecer ao docente desenvolver o *habitus* profissional. O autor utiliza o conceito conforme formulado por Bourdieu, segundo o qual, são:

> Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de regime (BOURDIEU, 2003, p.53-54)

Desse modo, entende-se por *habitus* as disposições duráveis, apreendidas ao longo da vida profissional e pessoal, que funcionam como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, tornando-se uma maneira de ser, uma identidade profissional. Nessa perspectiva, como sistema de "disposições duráveis" – pois produzem um feito que continua a se prolongar após o fim da causa que o

gerou (histerese) – o *habitus* não é inato, mas, sim, apreendido ao longo de uma história individual e coletiva.

O desenvolvimento do *habitus* na prática docente é analisado por Tardif. Segundo o autor,

> Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional" (TARDIF, 2002, p.49).

Nesse sentido, para a professora Maria Pereira, o que definia sua prática era a preocupação com a criança: "eu chegava de acordo com o desenvolvimento daquela cabecinha...".

Por isso, os saberes experienciais[13], constituem uma forma de construção da identidade profissional. De acordo com o Tardif, "eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser". (2002, p.39)

A incorporação dos saberes pessoais, escolares, experienciais e de outros tipos à prática do professor dá, ao saber docente, a característica da pluralidade. Segundo Tardif (2002), além de ser plural, o saber dos professores é também temporal já que sua aquisição se dá no decorrer de uma trajetória profissional:

> Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.20).

Ao estabelecer relações entre os saberes iniciais e aqueles que incorpora, o professor passa a elaborar maneiras próprias para conduzir a sua classe escolar, assim como para enfrentar os problemas que, fatalmente, surgem no decorrer do exercício profissional.

---

[13] Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. (TARDIF, 2002, p.52)

“Pela boa vontade”. É assim que a professora Maria Pereira define como aprendeu a alfabetizar uma criança. Mesmo utilizando a Cartilha da Infância de Tomaz Galhardo como principal recurso didático para o seu trabalho, dona Maria Pereira é enfática ao dizer que “meu livro era o aluno”. Isso porque para ela, o primeiro passo para um bom trabalho era conhecer a criança:

> “Eu olhava pra ele e adivinhava do que ele gostava.”
>
> “Se ele (o aluno) não gostar da gente, não presta atenção na aula, né?”

Para a professora, a base da aprendizagem estava na relação professor-aluno. Relação esta baseada na afetividade. Ela afirma isso com conhecimento de causa, pois como enfatiza, trabalhou longos anos, e ensinou muito bem. Contreras analisa essa dimensão afetiva como um componente da ética profissional do professor ao afirmar que,

> com efeito, o cuidado e a preocupação com o bem-estar do alunado ou por suas relações com colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam emotividade e as relações afetivas (...) (CONTRERAS, 2002, p.77)

A prática de ensino de Maria Pereira pode ser considerada um conjunto de experiências, na tentativa de adequá-la às necessidades individuais dos alunos que passaram por sua sala de aula. Experiências essas que traduzem um esforço reflexivo, na intenção de construir um caminho satisfatório para alcançar seus objetivos. Ainda segundo Contreras, ao profissional competente não cabe apenas o domínio dos conhecimentos a serem utilizados em seu trabalho, mas principalmente os *recursos intelectuais* mobilizados para ampliá-los e desenvolvê-los. Nessa perspectiva, o autor avalia que “a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores” (CONTRERAS, 2002, p.84).

A postura reflexiva na prática profissional é um assunto também discutido por Paiva:

> Na prática reflexiva, o profissional não depende de teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas

> peculiaridades e tomar uma decisão (PAIVA, 2003, p.52)

Segundo Pimenta, o pensamento de Schön fornece elementos fundamentais para a compreensão da relevância da prática reflexiva no exercício docente.

> Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática,* ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (...) No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação.* A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático (PIMENTA, 2001, p.19).

As palavras da professora Maria Pereira evidenciam seu esforço em direção ao desenvolvimento profissional: "se o aluno não entender de um jeito, então tem que arranjar outro. Modificar, com outras palavras. A mesma coisa ele vai aprender, mas com outras palavras, mais compreensíveis pra ele". Evidenciam também que o processo reflexivo, tal como mostra Schön (2000, p.34) é um procedimento experimental, uma vez que "pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou firmar ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor". Em outras palavras, "ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (TARDIF, 2002 p.21). As estratégias das professoras Maria Pereira e Maria de Lourdes ilustram a capacidade de mobilização de saberes necessários às suas práticas:

> "Fazia horta com os meninos, levava semente, ensinava a semear." (Maria Pereira)
>
> "Era eu mesma só fazendo e aprendi". (Maria de Lourdes)

Para Tardif (2002), a idéia de temporalidade se aplica, além da história escolar e familiar dos professores, também à socialização profissional, assim como às mudanças ocorridas em vários momentos. É nessa perspectiva que outros saberes

são incorporados às práticas cotidianas destas professoras. Por vezes construídos em suas próprias experiências, outras vezes adquiridos através de situações sistematizadas de aprendizagem.

Professora na zona rural de Carandaí, Dona Maria Pereira aprendeu, no Instituto Superior de Educação Rural, na fazenda do Rosário, a importância de trabalhar a realidade de seus alunos através da preparação para atuar na zona rural:

> "Nós ficamos três meses especializando nas aulas e na zona rural."
>
> "Porque na roça, eu tive de desenvolver o meio deles ali, né?"
>
> "Você dava um problema assim: se uma arroba de toucinho custa tanto, quanto sai o quilo? Se uma saca de café custa tanto, quanto sai o quilo. Era a matemática da vida dele."

A relevância do trabalho docente que valoriza o ambiente em que os alunos se encontram, assim como a cultura que lhes é própria é enfatizada por Loureiro:

> A aprendizagem, desconectada da realidade dos educandos, trabalha apenas com o cérebro. Não abrange os sentimentos ou os significados pessoais, os interesses, gostos e experiências de vida. Não têm nenhuma relevância para a pessoa como um todo (LOUREIRO, 2005, p.55)

Essa dinâmica dos saberes docentes resulta na construção dos *saberes pedagógicos:*

> Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p.37).

Maria Pereira percebia a necessidade de orientar a sua prática para promover uma aprendizagem que fizesse sentido para seus alunos: "mas ciências, essas coisas, mudavam porque a gente ia falar sobre veneno de cobra, sobre mordida de inseto... É que na cidade não tinha!" Para Tardif (2002, p.53), "os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional".

As vivências relatadas pelas professoras Noeme Calvário Baêta de Oliveira e Maria Pereira de Oliveira traduzem a maneira como novos saberes passaram a fazer parte da prática profissional. Dessa maneira, na interação com os novos elementos norteadores da prática pedagógica, Figueiredo (2003, p.124) afirma que "os docentes utilizam habilidades pessoais, improvisam muitas vezes, desenvolvendo um modo de ser professor que lhes permita enfrentar a complexidade e a singularidade do cotidiano. A prática possui, assim, uma dimensão formadora":

> "Ia explicar matemática. Tinha que fazer com material, sabe? Punha ali os pauzinhos de fósforo riscado, as crianças juntava milho. Era assim. Era fácil de entender. Depois podia perguntar e não precisava de material" (Maria Pereira).
>
> "Ensinava sobre cobra, venenos, esses negócios de mordida de cobra, o remédio contra para aplicar. Uma vez o doutor Hélio Rocha me perguntou: se por acaso alguém for ofendido de cobra, a senhora sabe algum remédio? Falei: sei, né? Eu tinha estudado aquilo!" (Maria Pereira).

A capacitação para o trabalho no meio rural, na fazenda do Rosário, também foi o processo de formação em exercício pelo qual a professora Noeme passou. No entanto, na perspectiva de atuar além da sala de aula, exercendo a função de orientadora rural:

> "Lá a gente era treinada para trabalhar com todo o professorado do meio rural."
>
> "Elas [professoras da zona rural] tinham poucos recursos, muito pouco recursos. As escolas naquele tempo eram desprovidas de material, não tinham meio para dar uma aula boa e tudo, mas as professoras eram muito esforçadas, elas trabalhavam muito, sabe? Muita boa vontade e elas conseguiam fazer um bom trabalho."

Tal como ocorria no meio urbano, o papel da escola consistia em adaptar o aluno ao meio onde vivia. Assim, a dissociação entre a escola e o meio era apontada como uma das principais causas do fracasso escolar no campo. Na tentativa de responder a essas questões, recomendava-se que o currículo enfatizasse conteúdos significativos para o aluno, ou seja, conteúdos relacionados à vida do campo, de forma a tornar a aprendizagem relevante para o aluno e para a sociedade. No entanto, percebe-se, nos discursos das entrevistadas, que havia a preocupação de não permitir que as diferenças propostas ao ensino rural impedissem a inserção do

aluno em outro meio, já que os alunos deveriam apropriar-se corretamente da língua materna e das habilidades matemáticas. Conteúdos esses que, por serem exigidos nos programas de ensino e valorizados na vida social, deveriam garantir o prosseguimento dos estudos, exercendo, assim, um papel unificador das propostas educativas:

> Agora o português é o mesmo. Tem que ver se melhora as gírias, né? Matemática e português é único. E a matemática é a atual. A gente ia nas quatro operações, mas muito bem sabida. Mesmo divisão de qualquer número os meninos saíam sabendo (Maria Pereira).

A percepção de Maria Pereira sobre as diferenças entre o meio rural e urbano vai além da dimensão geográfica; revela uma preocupação com os próprios alunos das comunidades rurais. Esses alunos, em sua maioria, carentes de recursos financeiros e pela limitação do acesso à informação e à cultura, possuíam apenas a escola como fonte de conhecimento. Assim, o trabalho nessas escolas exigia uma dedicação maior da professora regente:

> "O menino da zona rural tinha muito mais dificuldade. Já o do meio urbano tinha outras facilidades, de material e tudo que lá não existia, né?"
>
> "A gente ensinava, e os meninos até tinham muita boa vontade".
>
> "Esse pessoal da roça é muito simples, sabe?"
>
> "Eu tive muito aluno rude" [com dificuldade para aprender].
>
> "Ensinei lá a meninada, muito boa mesmo, aquelas famílias sem nada de maldade, sabe? Só quer ser gente!"

Independente da localização da escola (urbana ou rural), o programa de ensino de Língua Portuguesa para a 1ª série abordava a codificação e a decodificação dos símbolos, compreendendo o processo pelo qual seria possível ler e escrever. Nessa perspectiva, propunha-se a leitura de pequenos textos, sem grandes dificuldades ortográficas até que, na 4ª série do ensino primário, o aluno fosse capaz de executar leituras maiores e com vocabulário mais amplo. Dessa forma, alguns objetivos eram propostos para a expressão escrita na série inicial, como o desenvolvimento das habilidades de codificar uma mensagem em seqüência lógica, de registrar fatos e idéias, comunicando-se de forma a ser compreendido. Para a leitura, o aluno

deveria reconhecer e compreender as palavras, automatizar o vocabulário básico e executar ordens simples dadas por escrito.

Na perspectiva do ensino da leitura, a *Revista do Ensino* trazia como recomendação aos professores que “a leitura no I anno deve ser sempre de linguagem fácil e de assumptos familiares á creança” (Ano IV n.37, set/1929).

O Programa de Ensino era a principal referência para as professoras normalistas, que nele encontravam um “suporte legítimo” tanto no que se refere ao conteúdo, como ao método. Explorando minuciosamente esses aspectos, ele direcionava o trabalho docente no intuito de garantir homogeneidade ao processo de aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, apresentava caráter essencialmente prescritivo, chegando a apontar as estratégias vistas como mais adequadas a cada etapa do processo e a indicar exercícios capazes de promover a aprendizagem. Por essa razão, ele constituía um referencial importante para as professoras que atuavam nos Grupos escolares:

> “Tinha programa de ensino. Tinha, 1ª série, os conteúdos todos das matérias todas. O que dava no 1º semestre e no 2º semestre. De maneira que a gente ia seguindo aquilo direitinho” (Lourdes Batista).

Embora orientasse o ensino das diversas disciplinas, o Programa de Ensino nem sempre era um suporte accessível a todos os professores. Os docentes das escolas rurais valeram-se, durante um longo período, de outras ferramentas. A professora Maria de Lourdes, por exemplo, refere-se aos livros herdados do pai, que a direcionavam em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos em classe:

> “Eu lia nos livros. Eu tinha livros de português, geografia, de história! Por que o meu pai dava aula” (Maria de Lourdes).

A influência do programa de ensino se faz sentir em diferentes aspectos. Dentre eles, mencionamos a percepção das professoras sobre o sujeito alfabetizador. Desse modo, para a professora Maria Pereira era considerado alfabetizado o aluno que fosse “capaz de escrever um bilhete”, assim como para a professora Maria de Lourdes:

> "É importante saber fazer um bilhetinho, né? E no final [4ª série] eles pode escrever as historinha" (Maria de Lourdes).

Lourdes Batista e dona Noemita pretendiam que seus alunos fizessem um uso maior das habilidades na escrita:

> "O menino saber ler, escrever, saber redigir, fazer uma carta, fazer um requerimento no 4º ano, né? (Lourdes Batista)
>
> "Eu exigia as quatro operações, escrever um bilhete direitinho fazer uma composiçãozinha bem facilzinha, e escrever assim, cartinhas, já na 4ª série, né? Os mais atrasados era escrever um bilhetinho mesmo" (Noeme Calvário).

Apesar das expectativas em relação a essa aprendizagem variarem, constata-se a percepção que as professoras possuíam sobre o caráter funcional da leitura e da escrita para os alunos. Nesse sentido, saber ler e escrever não se constitui um "ornamento" e sim um instrumento de comunicação. Segundo Soares (2004, p.36), "há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado".

Nessa perspectiva, a autora afirma que "aprender a técnica, o código e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, simultâneos e interdependentes" (2002, p.16). Embora o termo letramento somente passe a fazer parte dos discursos de especialistas na área da educação e das ciências lingüísticas nos anos 1980, o sentido que lhe é atribuído é percebido nas falas das professoras entrevistadas, que viam, mesmo que numa dimensão menor do que é vista nos dias de hoje, a importância da prática social das habilidades de leitura e escrita, garantindo a sua funcionalidade.

As expectativas das professoras em relação ao sujeito alfabetizado se explicam pela importância que elas atribuíam ao uso da leitura e da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, as habilidades de leitura e escrita, segundo as próprias professoras, seriam indispensáveis à inserção do sujeito na vida social e ao acesso a melhores condições de participação no mercado de trabalho:

> “Sabe, o analfabeto não conseguia nada mesmo não. Conseguia emprego na roça, numa enxada. Era importante ser alfabetizado, muito importante” (Lourdes Batista).
>
> “É porque era difícil, difícil pra desenvolver. É parte econômica, essas coisas...” (Maria Pereira).
>
> “As criança que eu ensinei aprenderam, e iam 'embora' mesmo!” (Maria de Lourdes).
>
> “Ah, eles faziam muita questão de serem alfabetizados porque tinha que ter um diploma de 4º ano pra arranjar emprego. Qualquer tipo de emprego. Significava muito, porque tinha que ter um diploma de 4º ano porque senão eles não conseguiam nem ser chofer. Não podia, né?” (Noeme Oliveira).

As entrevistadas expõem, cada qual à sua maneira, a importância do indivíduo alfabetizado na sociedade e vinculam de maneira bastante direta a ausência dessa condição à dificuldade de acesso ao emprego e, conseqüentemente, a uma baixa renda financeira. Em contrapartida, a alfabetização estaria intimamente relacionada à possibilidade de acessão social e econômica. A fala dessas professoras aproxima-se da análise de Soares:

> Sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2004, p.74).

Foi com essa preocupação que cada professora desenvolveu, dentro de sua realidade, práticas de alfabetização, que, segundo elas, eram bastante eficazes para a aprendizagem de seus alunos. Assim, explicam como assegurar bons resultados:

> “Eu fazia o abecedário no quadro e mandava eles copiar. Por nos caderno, num sabe? Eu punha as consoante junto com as vogais e falava...,né? Eu casava as consoantes e fazia as palavras. Eu sentava perto e ia explicando as sílabas: BA com BA, BABA. Juntar as sílabas pra depois poder ler: A menina é bonita. Ó: me-ni-na bo-ni-ta. Tem que abrir a boca três vezes. Explicava assim” (Maria de Lourdes).
>
> “Começava pelo A, pelas vogais AEIOU. Bem, depois que aprendia as vogais, a gente ia dando as consoantes, as outras letras, unindo, fazendo as sílabas, pra depois formar as palavras” (Lourdes Batista).
>
> “Umas (cartilhas) vêm em sentença como: a pata nada. Outras vem BA, BO, BI, BE. O menino já vai entendendo também as vogais salteadas. Assim nós começamos. Você começava no P e no A. Quando chegava lá no alfabeto,

> no fim, eles sabiam tudo. Aí passava para a segunda parte da gramática, do livro e ele lia as historinhas todas" (Maria Pereira).
>
> "Era silabação. E batia bastante com os alunos, passavam no quadro as sílabas, depois davam fichinhas e mandavam formar palavras. E conseguiam. Elas conseguiam!" (Noeme Oliveira).
>
> "Passa o lápis por cima daonde eu escrevi. Depois que ela passou o lápis por cima, já vai sozinha. Ela fez uma ação ali, né? Aí eu ligo as consoantes: AI, PAI, né? Aí, ela já vai ficar vendo ali aquele nome gravado e copiado. Leu e copiou. Em casa, ela lê pra mãe" (Maria de Lourdes).

Embora apenas mencionem os caminhos para alfabetizar, a descrição feita pelas professoras, indica a utilização do método silábico. Dona Maria Pereira descreve sua prática tomando como referência esse método e o recurso da Cartilha da Infância:

> "A gente falava primeiro o PA da pata. Ali tinha uma porção de coisas do PA – sílabas, tudo com PA e com letras diferentes. Aí, na outra página, vem o TA da taquara. Aí você falava: o TA da taquara com o PA da pata forma qual palavra? Aí eles juntavam: TA-PA. E assim ia. O MA do macaco com o PA da pata o que forma? MA-PA. O CA da casa... MACA. E com isso a gente levava."

Dona Maria Pereira tinha na decodificação o elemento chave de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse conceito traduz, segundo Cagliari (2004:14) uma visão particular, em que "diante da escrita, o leitor (aprendiz ou usuário bem treinado) precisa decifrar o que está escrito. A decifração é o aspecto mais importante da alfabetização." Também para Gontijo (2002, p.05), "a criança só poderá ler compreensivamente quando possuir o domínio perfeito da mecânica da leitura, que se inicia após o reconhecimento da letra e de seu respectivo som".

Em nota dirigida ao leitor, Galhardo (1987) apresenta, na Cartilha da Infância _ recurso utilizado por professoras durante vários anos_, a idéia atribuída ao processo de alfabetização:

> Não temos necessidade de repetir que nosso trabalho tem por base o método silábico; e que, conseguintemente, com esse sistema não se deve consentir que as crianças soletrem, senão que pronunciem as sílabas, reunindo-as após para a formação dos vocábulos, cuja significação, embora sabida a vulgar, será dada pelo professor. (GALHARDO, 1987, ed.228, p.7)

A fala das professoras sobre o processo de alfabetização retrata a experiência vivida por Paschoal Lemme, relatada em suas memórias escolares, em que se utilizava a Cartilha da Infância para iniciar as crianças no processo de alfabetização. As memórias de Lemme nos remetem à forma como eram alfabetizadas as crianças no início do século passado:

> A velha cartilha de Tomaz Galhardo, impressa em modesto papel de jornal, em preto e branco, tão divulgada na época, era o instrumento mais freqüentemente utilizado. E o método consistia na memorização das lições que se sucediam, página a página, numa graduação que se considerava então como a mais lógica e natural para a aprendizagem. Começava-se pelo alfabeto, primeiro as vogais que se "decoravam" pela repetição inúmeras vezes, até que se conseguia desenhar razoavelmente aqueles sinais, que para uma criança de seis ou sete anos eram verdadeiros hieróglifos. Depois vinham as consoantes; passava-se em seguida aos ditongos e depois às combinações das consoantes com vogais, a começar pelas que apareciam primeiro na linguagem falada das crianças:
>
> ba,be,bi,bo,bu
> va,ve,vi,vo,vu
>
> Quando tudo isso estava bem fixado na leitura e nas escrita, vinham as palavras isoladas mais comuns e mais fáceis para o vocabulário da idade, seguindo-se pequenas frases em que se combinavam, mesmo sem muito nexo, os elementos já aprendidos:
>
> Vovó viu a ave
> A ave vive e voa
> Eu vi a viúva
> Viva a vovó
> Vovô vê o ovo
> A ave voava
>
> Por fim, apareciam pequenas historietas e poesias, que eram lidas e decoradas aos gaguejos, pela pouca segurança ainda nos domínios dos elementos fundamentais da linguagem (LEMME, 2004, p.89).

No período em que as professoras, sujeitos desta pesquisa, lecionaram, o discurso vigente apontava para o abandono da cartilha e, conseqüentemente, dos métodos sintéticos, em favor da adoção dos métodos analíticos. Segundo Maciel, as recomendações para o ensino da leitura e da escrita no Programa de ensino de 1927 apontavam para a opção pelos princípios do método global, em detrimento da aprendizagem de letras e sílabas pelo processo de decoração.

> O eixo norteador da Reforma Francisco Campos, em 1927, foi a ênfase nas inovações metodológicas. A Reforma trazia uma mudança no paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita, por isso podemos considerá-la como

> um marco na história da alfabetização em Minas; a partir dela, é adotado o método global para a alfabetização de crianças. (MACIEL, 2002)

Essa modificação era bastante significativa para as práticas alfabetizadoras. No entanto, a apropriação do novo método pelo sistema de ensino parece não ter afetado o trabalho das entrevistadas que continuaram mantendo suas práticas distantes das recomendações dos programas de ensino. Fato este não mencionado nos discursos das professoras que apontavam o método silábico como único método de alfabetização. Somente uma das professoras referiu-se ao método global quando questionada sobre a eficiência do método silábico. Dona Noême Oliveira, que teve contato com o método global, no curso da fazenda do Rosário, expõe seu ponto de vista em relação ao assunto:

> "O método sílabico é bom. Eu acho que ajuda muito. O método global fala do aluno entender o texto todo. Mas com a silabação, depois que ele aprende a ler, também vai entender o que tá escrito ali."

Alfabetizadas pelo método silábico e tendo como suporte a Cartilha da Infância, as professoras apropriaram-se de suas técnicas para alfabetizar seus alunos. Dessa forma, a segurança na silabação e na cartilha alfabetizadora, como suporte do ensino, manteve-se fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos, conformando sua prática sem questionamentos. Para Sampaio Dória[14], em 1949, a permanência do método sintético, nesse período, deve-se aos problemas enfrentados, por muitos professores, diante das inovações. Segundo o autor, "o método analítico é dificultoso (...), só accessível a raros iniciados; a sua experiência prática depende da personalidade do professor, enquanto a soletração, a silabação e os processos fônicos estão ao alcance de todos.".

A análise de Dória, realizada num período em que o método global ainda representava uma inovação nos processos de alfabetização escolar, aponta para as dificuldades em introduzir mudanças na prática docente. Isso se deve, em grande parte, à ausência de medidas visando garantir, à professora, os recursos necessários a esse fim (embasamento teórico, recursos materiais, etc). O "saber como fazer" constituiu um argumento forte para que essas professoras não abandonassem o método sintético. Figueiredo (2003, p.124) vai ao encontro do

[14] Citado por D'AVILA, 1949, p.193.

pensamento de Tardif, ao afirmar que “esses saberes da experiência são validados pela prática e priorizados pelos professores, constituindo-se em fundamentos de sua competência”.

Desse modo, as professoras validavam os seus saberes por meio da prática de vários anos, ensinando as primeiras letras a muitas crianças. Para Tardif (2002, p.17), “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.” Isso dava segurança ao trabalho delas, que viam, no método sintético, o melhor caminho para alfabetizar. Isso, diferentemente de dona Noeme que busca uma explicação teórica para a adoção do método. Nesse sentido, é importante dizer que essa capacidade, ao longo dos anos, formou-se junto ao desenvolvimento profissional através da mobilização de diversos saberes.

Tardif (2002) analisa a utilização dos saberes adquiridos na construção da prática profissional: “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (p.53). Nessa perspectiva, o autor conclui que:

> A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p,53).

As demais professoras, no entanto, justificam sua opção com base no trabalho em sala de aula, ou seja, em função do que já haviam visto, ouvido e vivido: “foi com ela [Cartilha da Infância] que aprendi a ler e a escrever. Importante, né?” (Maria de Lourdes).

É importante salientar que, embora as professoras entrevistadas não enfatizem as atividades como parte do processo de alfabetização, consta no programa de ensino da época, a iniciação à leitura, com exercícios de discriminações auditiva e visual, assim como a iniciação à escrita, com atividades para o desenvolvimento motor. Todas elas compunham o denominado “período preparatório” para a aprendizagem

da leitura e da escrita e tinham, como propósito, facilitar tal processo. Ainda que muito distante do que propunha o programa, a única menção que pode lembrar as atividades motoras é feita por Maria de Lourdes: “passava a escrita e eles passava o lápis. Pra treinar a mão”.

Dona Noeme, dona Lourdes e dona Maria Pereira recordam-se de utilizarem outros recursos no processo de alfabetização desenvolvido por elas. Além das cartilhas, o governo de Minas Gerais enviava, para as escolas, livros de estórias e didáticos, o que, segundo as professoras, favorecia a aprendizagem das primeiras letras.

> “Esses livros a gente recebia da Secretaria de Educação. Elas (as professoras) liam pra eles as estórias e eu pedia pra depois pedirem pra eles escreverem um melhor pedacinho que encontrassem” (Noeme Oliveira).
>
> “A gente usava eles em hora vaga, sabe? Diferente. E aproveitava. Dava os da matéria e depois a gente entrava com os outros. Aí a criança não enjoava de um só” (Maria Pereira).
>
> “No meu tempo, tinha, tinha estória. Tinha biblioteca. Sempre teve biblioteca no meu tempo de professora” (Lourdes Batista).

O depoimento da professora Lourdes Batista nos remete à análise do ambiente escolar em que as professoras trabalharam. É interessante pontuar que, apesar de o título “grupo escolar” seja bastante corriqueiro em diversos discursos sobre as escolas, a criação desse espaço educativo, em Minas Gerais, só agora completa 100 anos[15]. O trabalho desenvolvido nos grupos escolares ganhou “novos ares”. Nessas escolas, as professoras contavam com uma boa infra-estrutura de trabalho, com biblioteca, cantina, recursos didáticos e com o acompanhamento diário da diretora e da professora técnica (hoje, supervisora educacional). A presença mais efetiva do governo nos grupos escolares garantia às professoras, melhores condições para o exercício do ato pedagógico. A intenção do Estado era a de que,

[15]Apenas 21 dias após assumir a Presidência do Estado, em 7 de setembro de 1906, João Pinheiro decreta uma ampla reforma do Ensino Primário, com a qual dá andamento a algumas das indicações de Delfim Moreira, dentre elas, um maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; as modificações na formação dos professores; e aquela que seria a grande novidade – a construção de espaços próprios para a educação escolar, capazes de reunir e abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento das Escolas Agrupadas e dos “Grupos Escolares”. Com a reforma de 1906, a escola ganhou notável centralidade, sendo conformada, já nos ordenamentos legais, como o lugar específico para uma educação específica - “o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral” (FARIA FILHO e VAGO, 2000, p.38).

com o tempo, os grupos escolares fossem expandidos e consolidados em Minas Gerais e as escolas isoladas deixassem de existir. A organização dos grupos escolares também favorecia as trocas de experiências entre as colegas-professoras que trabalhavam numa mesma escola. Esse fato favorecia o crescimento profissional, pois como afirma Tardif:

> Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos "macetes", dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2002, p.52)

As professoras Lourdes Batista e Noeme Oliveira vivenciaram a realidade dos grupos escolares e relembram, como um ponto importante, sua participação na elaboração dos recursos utilizados em sala de aula:

> "Faziam fichinhas de sílabas e ensinavam" (Noeme Oliveira).
>
> "Ah, matemática a gente ensinava com todo o material que a gente mesmo organizava, como fichas e objetos. Isso era uma coisa que eu exigia dos meninos: decorar a tabuada. Todo dia tinha a citação da tabuada" (Lourdes Batista).
>
> "Elas usavam, faziam cartazes, pra interessar o menino, né? Elas mesmas que faziam de cartolina, papel que nem era cartolina, qualquer papel" (Noeme Oliveira).
>
> "Nós tínhamos os cadernos próprios. Tinha um caderno de duas linhas que a gente ia fazer as letrinhas do tamanho daquelas duas linhas, que eram unidinhas, para sair todas iguais. Tinha muito exercício de escrita!" (Lourdes Batista).

Ao contrário do que propunha o governo, as escolas isoladas, principalmente nas zonas rurais, continuaram e, em sua maioria, funcionando em condições precárias. Trabalhando isoladamente, responsabilizando-se por todo o funcionamento da escola, as professoras viam-se na contingência de elaborar, por conta própria, os materiais para uso em sala de aula. As professoras Maria de Lourdes e Maria Pereira recordam-se deste fato. O que torna as trajetórias destas professoras interessantes é que, mesmo inseridas em contextos que não disponibilizavam maiores recursos, isso nunca as impediu de buscar proporcionar uma aprendizagem efetiva. Para tanto, utilizavam o que podiam:

> “No começo, só tinha parede!com carvão! Quando eles viram eu ensinando, eles mandaram quadro, mandaram merenda, que num tinha merenda, essas coisa”. (Maria de Lourdes)
> “A matemática a gente ensinava muito com aquele método de cartão relâmpago. A gente fazia o cartão um, dois, até dez, né? Depois a gente falava: um! E mostrava. Depois misturava e mostrava de repente. A criança reconhecia. E ia rapidinho até dez. Depois que chegava no dez, era fácil.” (Maria Pereira)

Outro aspecto que chama a atenção nas falas das entrevistadas é o empenho em adotar estratégias que possibilitassem o sucesso de suas práticas. Entre os exemplos citados, merece destaque a organização dos alunos segundo suas necessidades de aprendizagem, mesmo nas escolas multisseriadas. A estratégia adotada pelas professoras Maria Pereira e Maria de Lourdes consistiu na organização segundo o nível de conhecimento dos alunos:

> A gente separava assim: a turma mais, média e menos. E a gente preocupava mais com os menos. Então a gente dividia as carteiras. Não dividia horário. E dava conta (Maria Pereira).
>
> “Tomava a lição. Primeiro eu já lia com eles no quadro. Aqueles que não sabia nada, fazia a leitura do quadro, enquanto os outros recordava a lição do livro, num sabe? Depois que eu lia um mucado com os atrasado, eu falava: vamos formar as palavras (Maria de Lourdes).

A professora Lourdes Batista, por sua vez, adotava uma outra estratégia, atendendo aos alunos em horários diferenciados, segundo a “série escolar”:

> “Era horário separado. Dividia. Num, dava um pouquinho pros de 1ª, depois até mais foi a 4ª série” (Lourdes Batista).

As diferentes estratégias revelam a preocupação das professoras com as diferenças individuais manifestadas pelos alunos no processo de aprendizagem, conforme ilustram as palavras de Maria Pereira: “eu explicava de acordo para um, de acordo pra outro. Eu não explicava para todos iguais.” A importância deste olhar sobre o aluno e, conseqüentemente, sobre sua prática é enfatizada no discurso de J. Albano de Moraes[16] ao afirmar que “as aulas devem ser preparadas previamente para que a professora possa bem ministrá-las e torná-las accessíveis ás intelligencias

[16] Assistente técnico do ensino em Minas Gerais.

nascentes dos pequenos estudantes" (Revista do Ensino, jan/1930).

Observa-se, nas falas das professoras, que cada uma delas privilegiava uma dimensão no processo educativo. Assim é que, como vimos, a professora Maria Pereira tinha na relação professora/aluno, a base de sua ação pedagógica.

> A gente primeiro tem que cativar a criança a gostar da gente. (Maria Pereira)

As professoras Maria de Lourdes e Lourdes Batista, por outro lado, enfatizavam a importância da disciplina escolar para o êxito dos alunos:

> "Uai, era assim mesmo. A vara lá na porta, pendurada lá na porta. Bater, eu não batia não. Só botava de castigo. Se eu estivesse falando eles ficava tudo caladinho. E bagunceiro fica escrito lá no alto do quadro que é bagunceiro. Ninguém apanhava não. A gente dando o respeito eles aprende" (Maria de Lourdes).
>
> "Era enérgica. Eu não dava aula se não houvesse silêncio na sala. Uma coisa que eu exigia muito era disciplina. Com desordem eu não dava aula" (Lourdes Batista).

A relevância da conduta disciplinar para o bom desenvolvimento do trabalho educativo sempre foi foco de interesse dos educadores. No decorrer dos anos, o que mudou foi a forma como a disciplina era mantida _ imposta ou combinada _, assim como as penalizações em caso de sua ausência, como mostra D'ávila em trabalho publicado na década de 1940:

> No decorrer dos anos registra a história da educação conceitos diversos e díspares de disciplina. Desde a disciplina férrea dos castigos físicos, regulada por normas minuciosas, até os dias de hoje em que se concede autonomia criadora aos alunos, passando pelos códigos disciplinares das várias épocas, a palavra disciplina reponta em todos os regulamentos escolares, matizada de tintas e enfeitada de eufemismos (D'AVILA, 1949, p. 70).

Além desses traços que caracterizaram o *habitus,* as professoras elaboraram práticas diretamente voltadas para a aquisição das habilidades consideradas básicas na escola primária: ler, escrever e contar:

> "Aí, usava o alfabeto, ensinava as vogais, depois o abecedário todo. Exigia

> que as letras fossem muito bem formadas. Muito bem escritas, tudo perfeitas" (Lourdes Batista).
> "Primeiro lia. Aí depois escreve. Separadinho, porque aí a palavra é melhor. Porque emendado costuma perturbar e separadinha é mais fácil" (Maria de Lourdes).
>
> "Isso era uma coisa que eu exigia dos meninos: decorar a tabuada. Todo dia antes de terminar a aula tinha a citação da tabuada" (Lourdes Batista).
>
> "Mandava as professoras escreverem no quadro, pôr o nome das frutas, tipo dum mercadinho, com os preços pra os alunos fazerem o problema que ela havia dado pra eles. Então lá tinha os preços, era só eles olharem pra desenvolver. Com alimentos, feijão, arroz e tudo, né, pão, leite. Desenhava lá o litro de leite, desenhava o pão e assim eles faziam o problema com facilidade" (Noeme Oliveira).
>
> "Dever de casa. Todo dia. Eu só não dava dever de casa na 5ª feira para na 6ª eu não ter caderno para trazer pra casa pra corrigir. Ficava horas sentada na cabeceira da mesa corrigindo caderno. Levava no dia seguinte aqueles cadernos corrigidos. Aí, o que tava errado, eu explicava o que eles mais erraram, de novo" (Lourdes Batista).
>
> "Apertava com eles. Eles tinha que aprender. Tá na escola, tem que aprender, ué!" (Maria de Lourdes).
>
> "Faziam cópia, muita cópia, ditado, exercício de escrita, né?" (Lourdes Batista).

O uso dos exercícios de cópia como uma técnica para a aprendizagem da escrita fez-se presente nas práticas escolares de inúmeras professoras, principalmente daquelas que lecionaram há muitos anos. Essa técnica era validada pelos estudiosos da educação da época que viam, nesses exercícios, um primeiro passo para o desenvolvimento da escrita.

> Os primeiros exercícios de escrita deveriam ser indicados por exercícios puramente de cópia. Ensina-se a criança a ver os movimentos que executamos, desde o início, e ela reproduz o que observa até que, num passo mais adiantado automatiza de tal forma a escrita que sabe escrever ouvindo, sem ver a grafia da palavra. (D'AVILA, 1949, p.271)

Como se pôde observar, as estratégias de ensino de cada professora constituíram a sua prática de ensino, que, com o decorrer dos anos, resultaram num progressivo domínio de seu trabalho, seja relacionado à didática utilizada, à matéria lecionada, às técnicas aplicadas, aos trabalhos desenvolvidos, à própria postura profissional. As professoras entrevistadas demonstraram uma segurança em suas práticas de ensino que lhes possibilitou a busca do sucesso. No entanto, embora a ação docente possua um espaço de movimento que permite ao professor percebê-la

como dele, Contreras (2002, p.23) alerta que, na verdade é delimitada por normas e diretrizes reguladoras do processo educativo. Sob esse aspecto, o autor compreende que

> o profissionalismo e a autonomia parcial permite que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção.

Dessa forma, no estudo realizado, o trabalho docente estava subordinado a normas, que eram elaboradas nos órgãos de administração do sistema. Essas normas chegavam às professoras por meio das orientadoras e inspetoras do ensino:

> "A gente recebia as instruções de Belo Horizonte, do Serviço de Educação e passava as instruções."
>
> "Mensalmente, eu fazia reunião com as professoras e repassava as instruções recebidas e visitava as escolas."

Além desse papel de mediadora entre o professor e o sistema, as orientadoras e as inspetoras tinham a seu cargo a avaliação do trabalho docente:

> "E tinha inspetora que visitava! A gente não podia ficar sem plano de aula em cima da mesa. Diariamente. Elas vinham de improviso. Quando elas chegavam, seguiam o plano da gente. Depois dava nota, né?" (Maria Pereira).
>
> "Eu, às vezes, quase que fazia um plano semanal. Porque já fazia pra semana toda, sabe? Mas eles exigiam diário" (Lourdes Batista).
>
> "Sabe, eu tinha medo de chegar uma inspetora e perguntar e eles num saber. Aí eu entrava no cano, né? (Maria de Lourdes).

Essa postura de avaliadora do processo educativo é confirmada pela própria orientadora, que verificava a aprendizagem dos alunos, fiscalizava o funcionamento da escola e atuava como professora se fosse necessário. A função principal das chamadas orientadoras e inspetoras era a de verificar a qualidade do ensino das professoras. Contudo, estavam disponíveis para atendimentos individuais e para preparar cursos de reciclagem para o corpo docente.

A professora Noeme Oliveira, exerceu, durante muito tempo essa função, e revela

um pouco de seu trabalho:

> "Eu observava tudo, em geral, sabe? Eu fazia o exame de cada menino, fazia umas perguntinhas, pra eu saber o que estava acontecendo. Se eles estavam desenvolvendo ou não."
>
> "Olhava o caderno de plano, o livro de chamada e a disciplina, a forma como ela (a professora) conduzia a disciplina."
>
> "Eu fazia assim: eu dava uma aula simples e tudo, do meu modo pra elas verem como é que eu fazia."

"Pra elas verem como é que eu fazia". O depoimento de Noeme ilustra a análise de Contreras ao relacionar o ensinar à repetição de uma técnica que, possivelmente, traria resultados positivos. Nesse aspecto, o autor afirma que:

> O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnica. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta á situação e o aplica (CONTRERAS, 2002, p.97).

Além de avaliar, as orientadoras e a inspetoras tinham entre suas funções discutir, individualmente com as professoras, os problemas do dia-a-dia escolar, oferecendo-lhes sugestões sobre como solucioná-los e promover cursos visando o aprimoramento profissional de sua equipe de trabalho:

> "Foi feito, aqui em Carandaí, <u>um curso intensivo para as professoras leigas</u>, sabe? Tinha aula de tudo pelas diretoras e pelas professoras que tinham se destacado" (Grifo nosso) (Noeme Calvário).
>
> "As professoras que não tinham título também participavam de outros cursos de treinamento em Juiz de Fora, <u>para melhorarem seu jeito de dar aula e aprenderem mais"</u> (Grifo nosso)(Noeme Calvário).

Segundo Tardif (2002, p.230), a formação em exercício é uma das maneiras do professor colocar-se como sujeito de seu conhecimento, comprometido com a própria qualificação, uma vez que "um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais". É de se esperar, portanto, que os cursos promovidos para a capacitação das professoras não se limitassem a simples

instruções de como executar uma determinada ação para um determinado objetivo.

> "E esse curso que nós fizemos em Belo Horizonte, a gente trouxe todo o material. Por lá, a gente fez muita coisa, e todo material veio. Na nossa chegada, teve a exposição dos trabalhos: então, cada uma apresentava o seu e dava uma aula pra todas que assistiam" (Maria Pereira).

Dentre as atribuições de orientadora rural, estava, ainda, verificar os resultados dos trabalhos ao final do ano. Eram os exames de leitura dos alunos para aprovação à próxima série:

> "A gente tinha a prova final de todo fim de ano. Então vinha uma pessoa, uma orientadora, uma pessoa de fora aplicar a prova. E fazia algumas perguntas. Se entendia, ele respondia. Era assim, de acordo com a leitura, porque a examinadora perguntava e ele respondia" (Maria Pereira).

> "Todo fim de ano a gente fazia o exame de leitura. Eu levava as leituras que eu fazia, levava leituras variadas e, aquele menino que lesse, ele passava pro 2º ano e o que não lesse não passava. E fazia perguntinhas de acordo com a interpretação" (Noeme Oliveira).

> "Esses alunos que não aprendiam a ler e a escrever, eles eram reprovados. No ano seguinte, freqüentavam a mesma série. Havia prova, né?" (Lourdes Batista).

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, os índices de repetência escolar, no período, eram muito altos, especialmente na 1ª série. Entretanto, as falas das professoras indicam uma outra percepção desse quadro:

> "Eu sempre promovia todos. Todo mundo. Todas aquelas promoção, sabia tudo" (Maria de Lourdes).

> "Nunca aconteceu isso comigo não" (Maria Pereira).

A professora da zona urbana, Lourdes, apesar de reconhecer a existência de tal situação-problema, não a traz como marca em sua trajetória: "se não ganhava nota suficiente, no final do ano não tinha média pra terminar, pra ser promovido, tomava bomba. Eu sempre peguei classe muito boa, sabe? E sempre conseguia muito bom resultado, sabe?" Dona Noemita, pelo cargo que ocupava, estava mais atenta aos resultados dos alunos, e concorda com o quadro de repetência, embora discorde de sua intensidade: "*Não, não eram muitas não. Mas havia, havia".*

Os estudos nesta área revelam o fato de que, constantemente, aqueles alunos que passam por várias reprovações tendem a abandonar a escola. Essa relação entre repetência e evasão escolar é enfatizada por Werebe (1970, p.104). Segundo a autora,

> A repetência é, sem dúvida, uma das grandes causas da evasão escolar, primeiramente porque, desanimada com os resultados, a família (às vezes por insistência da própria criança) retira os filhos reprovados da escola, ou porque os considera incapazes ou porque não pode dar-se ao luxo de sustentar reprovações.

Dessa forma, se as repetências escolares já eram um problema grande, maior ainda é o problema da evasão, pois o aluno encontra-se longe da escola, trilhando seus caminhos sem a instrução e a educação necessárias. Os dados abaixo ilustram esse quadro:

Evasão escolar no ensino primário/ 1945-1951

Ano	Matrículas	***Abandono***	***%***
1945	1.200.000	Sem concluir a 1ª série	50
		Ao concluir a 1ª série	18
		Na 2ª série	9
		Na 3ª série	8,5

Fonte: Kessel, Moysés. A evasão escolar. Revista Brasileira de estudos pedagógicos, nº 56.

Os índices de repetência e evasão escolar na zona rural eram ainda maiores do que nas escolas urbanas, em função dos diversos problemas encontrados nesta região. Fato esse analisado por Werebe. Segundo a autora, “fatores sociais, culturais, econômicos e administrativos interferem no processo educacional. A ignorância das famílias, as necessidades que obrigam a criança a uma freqüência escolar irregular ou ao abandono dos estudos (...) _ eis alguns dos obstáculos (...)” (WEREBE, 1970, p. 83). O discurso da época atribuía o fracasso escolar à carência e ao déficit cultural nas comunidades rurais. Nessa perspectiva, Pereira (2005, p.39) analisa que

> nos anos cinqüenta e sessenta nos países desenvolvidos, e nos anos 70, no Brasil, passou-se de uma explicação que localizava nas aptidões ou no dom dos alunos as causas do fracasso escolar, para uma explicação que transferia essas causas para o meio sociocultural em que os alunos estavam inseridos.

A evasão escolar do mesmo modo que o problema da repetência, não aparece nos discursos das professoras como uma questão preocupante, uma vez que afirmam não terem vivenciado essa realidade: “nas classes que eu dei, muito difícil [acontecer a evasão]. Só quando às vezes, transferia de residência pra outra cidade. Mas fora disso não. Eram [os alunos] freqüentes” (Lourdes Batista). Somente identificamos a existência do problema da evasão escolar no depoimento da professora Noemita, que revela as possíveis causas do abandono da escola:

> “Paravam, paravam sim. Eu pedia às professoras pra ir atrás deles, visitava as famílias, pra pedir pra trazer os meninos novamente pra aula. Mas era muito difícil. Chegava uma certa ocasião, assim, de plantio que eles começavam a faltar porque ajudavam os pais. Eles ajudavam. Ou por causa da chuva...” (Noeme Oliveira).

Dessa maneira, os discursos das professoras revelam que a questão da evasão, embora fosse uma realidade, não era uma problema da escola, e sim, era vista como um comportamento “natural” das próprias condições de vida no campo. A irregularidade da freqüência às aulas muitas vezes era atribuída ao período de colheita, em que as crianças precisavam ajudar aos pais, às chuvas que dificultavam e até mesmo impediam o acesso à escola, levando-se em conta a distância que os alunos tinham que percorrer para assistirem às aulas. Por tais motivos, muitas crianças não concluíram os seus estudos. Em grande número, nem mesmo chegavam a aprender as “primeiras letras”.

Por isso, os índices de analfabetismo no meio rural eram muito mais elevados do que nas zonas urbanas. Fato esse que motivou campanhas, no Brasil, as quais tinham, como objetivo, minimizar as disparidades no ensino:

> Na trajetória da formação escolar brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações do meio rural de escola, sabe-se que só a partir de

1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo (CALAZANS,1993).[17]

Entre as diversas campanhas na área da educação, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, instituída pelo Decreto no 47.251, de 17 de novembro de 1959, pretendeu o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais preestabelecidas e a verificação experimental, da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo (INEP, 2003).

Ensino Primário: Relação Aprovação/Matrícula Final, segundo a Zona/Minas Gerais/ 1958-1961:

Anos	***Total***	***Rural***	***Urbano***
1958	0,58	0,50	0,62
1959	0,58	0,50	0,63
1960	0,59	0,52	0,63
1961	0,62	0,53	0,67

Fonte: Conselho Estadual do Desenvolvimento.

Ensino primário: Deserção por série - MG/1961 – 1964:

Ano	***Total***	***1ª série***	***2ª série***	***3ª série***	***4ª série***
		%	%	%	%
1961	131.521	11,70	11,36	11,03	8,85
1962	147.421	12,39	10,92	10,40	7,97
1963	179.883	13,69	11,92	11,42	9,30
1964	190.388	12,77	12,09	11,86	9,07

Fonte: MG – 1971-1975. Perspectivas – Ensino Primário. Fundação João Pinheiro.

[17]Trabalho elaborado com base em informações armazenadas principalmente nos relatórios do Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil 1975-1983, coordenado pela autora, com a participação de outros docentes do Instituto de Estudos Avançados em Educação Iesae/FGV.

Embora, com o passar dos anos o nível de instrução da população tivesse melhorado, ainda estava aquém das necessidades sociais:

Porcentagem da população de 6 anos e de mais, segundo o grau de instrução – MG:

Nível de instrução	***1940***	***1950***	***1968***
Saber ler e escrever	33	38,29	68,97
Não saber ler e escrever	67	61,8	31,03

Fonte: Minas Gerais – 1971/1975. Perspectivas – I – Ensino Primário. (João Pinheiro -1971)[18]

Conforme analisado, os discursos das entrevistadas não ilustram os quadros alarmantes do ensino com relação aos índices de repetência e evasão escolar, no período em que exerciam o magistério. Uma das explicações para a contradição entre os depoimentos das professoras e as estatísticas apresentadas seria o fato de que a ausência da competência para os estudos – deficiência atribuída ao aluno – resultando em consecutivas repetências e na conseqüente evasão escolar, era considerado como um fenômeno "natural" na escola.

A fala da professora Noemita revela essa percepção do aluno incapaz de aprender: "Agora, tem aqueles que não conseguem mesmo" (Noeme). Daí, a "não-lembrança" ou a capacidade de ignorar aqueles alunos que, devido ao alto grau de dificuldade não conseguiam dominar as habilidades básicas.

Outro aspecto que chama a atenção nas falas das entrevistadas, diz respeito à relação entre o educar e o instruir, atribuindo à escola a função de desenvolver o sentimento cívico e a formação da cidadania brasileira. Essa preocupação, no período do Estado Novo, é justificada em função da importância atribuída à escola como aparelho ideológico do estado. A preocupação com a construção da nacionalidade mantém-se, após o fim da ditadura Vargas. A reconstrução da democracia no país exigia a difusão de valores considerados indispensáveis ao

[18]Educação em Minas Gerais. Diagnóstico-planejamento. Conselho Estadual de Educação. Câmara de planejamento e normas. 1971.

exercício da cidadania. Nesse sentido, mantinham-se, nas escolas, práticas visando despertar nos alunos o sentimento de patriotismo. Sob esse aspecto, Peixoto analisa a intenção dos governantes:

> É preciso fazer da escola um elemento de fortalecimento dos laços de união nacional. Além do cuidado em impedir que nelas se divulguem idéias e se desenvolvam práticas alienígenas, capazes de colocar em risco nossas tradições – e neste sentido se justificam a censura aos livros, o rígido controle sobre os programas etc., desenvolve-se nas escolas um intenso programa de mobilização da juventude. Neste programa se incluem a Educação Cívica como disciplina nos currículos, (...) o culto aos símbolos da pátria (em especial à Bandeira Nacional), o culto aos grandes homens, o estímulo às campanhas para a defesa de nossos princípios e soluções de nossos problemas. (PEIXOTO, 2000, p.100)

O artigo intitulado "O ensino da história", retrata as pretensões da educação brasileira sobre o ensino da pátria:

> Cabe agora ao professor saber leccionar a história pátria, não em exposições prolixas, pesadas de nomes e datas, mas em narrativas attraentes, bordadas de episódios interessantes. Tal disciplina há de dar uma noção nítida e sugestiva do desenvolvimento de nossa pátria, que esteja ao inteiro alcance da intelligencia infantil (Revista do Ensino, ano V, n.43, mar/1930).

Conforme relatam as entrevistadas, algumas atividades faziam parte do cotidiano e eram valorizadas como formação escolar:

> "Cantava o hino Nacional, o hino à Bandeira...e, naquele sete de setembro, muita gente da Secretaria de Educação fez livros de, no tempo de Floriano Peixoto, daquele pessoal todo, aqueles soldados mais antigo e explicava tudo. E a meninada gostava!" (Maria Pereira).
> "Eu organizava sempre nas datas cívicas, aqueles auditórios relativos ao assunto, né? (Lourdes Batista).
>
> "Juntava os meninos no cantinho e cantava o Hino Nacional" (Maria de Lourdes).
>
> "Era bom. Festa patriótica lá era bom! Quando chegava um padre, a turminha toda ali, uniformizada, recebendo. Era bom demais!" (Maria Pereira).

As funções educativas das professoras extrapolavam, pois, o ambiente escolar e o desenvolvimento cognitivo. A educação voltava-se também para aprendizagem de valores essenciais à formação humana, à religiosidade e ao bom trato social:

> “Ensinava que o banho é muito necessário. As pessoas que não toma banho, a saúde vai mal” (Maria de Lourdes).
>
> “A primeira coisa era o cumprimento, uma saudação pros meninos. Eles também. Aí a gente rezava antes de começar, pedia a proteção de Deus, do Espírito Santo e se assentava” (Lourdes Batista).
>
> “Não deixava ninguém mexer no que é dos outros porque educação faz parte da criança, porque criança educada não tira as coisas do outro; ele não mexe com o outro, ele não maltrata o outro, não fala nome feio na sala, num tá certo?” (Maria de Lourdes).
>
> “O que eu podia desenvolver de religião, de conversar, de moral, tudo eu podia fazer. Graças a Deus, catequizei muitos” (Maria Pereira).

As falas das professoras entrevistadas estão embasadas pelas orientações do sistema educacional em vigor na época, que propunha, à escola e ao docente, a preparação do aluno numa dimensão maior do que somente a instrução. Era preciso educá-lo:

> A missão principal do mestre é educar, inocular no espírito do alumno o germen das virtudes que hão de construir o melhor, mais sólido e mais precioso dos thesouros, que os ladrões não roubam, as traças não consomem, nem mesmo a morte consegue inutilizar, pois, que após a morte pelos séculos em diante muito perdura ainda a lembrança dos bons feitos de um'alma bem formada (Revista do ensino, fev/1930).

A função educativa do professor visando promover a formação global dos alunos é apontada por Contreras como sendo uma marca da profissão:

> (...) o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado (CONTRERAS, 2002, p.76).

Os múltiplos olhares sobre a profissão docente, a compreensão das necessidades educacionais em realidades diferentes e a busca contínua de novas possibilidades para desenvolver o seu trabalho constituem uma competência fundamental do professor, como podemos perceber no pensamento de Contreras:

> É evidente que a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos

> para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina (CONTRERAS, 2002, p.82)

Na expectativa de garantir aos seus alunos a instrução e a educação adequadas, as professoras entrevistadas dedicaram-se à profissão. Os esforços para realizar um bom trabalho justificavam-se no gosto pela docência, na importância atribuída ao próprio trabalho e no reconhecimento social recebido. Para a senhora Maria Pereira, a educação é a base para a vida de todo indivíduo. Por isso, ela via no trabalho uma forma de realização: "*Eu achava toda vida muito fácil. Pra mim, era uma terapia. Tinha aquele horário. Meus horários em casa não atrapalhavam a escola, nem a escola me atrapalhava.".*

Dona Lourdes Batista enaltece sua profissão até os dias atuais:

> *"Eu adorava muito a profissão, como até hoje aprecio e elogio. Acho que a mestra, ela é o tudo do mundo. Que a pessoa não alfabetizada, não consegue viver, né? A escola é sempre uma coisa importante na vida social."*

A professora Maria de Lourdes traz, no reconhecimento das famílias, a sua referência de sucesso:

> *"Eles gostavam muito de mim. Trazia presente pra mim. Ficava numa alegria comigo, menina! - Ih, fulana já tá lendo! Outro dia que ela veio na escola e ela já tá lendo! - Só se vendo que prazer que me dava. Nossa, mas foi muito bom!*

Já a inspetora Noemita recorda-se de sua vida profissional como um exercício bem cumprido: "Foi um bom tempo que me dediquei à Inspeção. Apesar de todas as dificuldades com que me deparei, tudo fiz para o bom êxito dos trabalhos e cumprimento do dever".

Fundamentadas em suas experiências profissionais, as professoras analisam a educação de hoje. Consideram, apesar das facilidades da vida contemporânea, o ensino em sua época melhor. Ensinava-se o necessário para que o indivíduo

pudesse viver bem em sociedade e exigia-se, dos alunos, o retorno do ensino:

> "Bem, tá mais modernizado [o ensino], mas no meu tempo, acho que o aluno saía mesmo sabendo ler, escrever, fazer as quatro operações, tendo um pouco de conhecimento geral, geografia, história, ciências" (Lourdes Batista).
>
> "Eu acho que antigamente estudava só a base [o importante]. Hoje tá mais sofisticado. Hoje tá mais decorado" (Maria Pereira).
>
> "Ah, é quase que o primário é a mesma coisa, né? Agora, quero crer, que eles não têm tanto conhecimento porque não exige muito. O programa tá muito diferente!" (Lourdes Batista).
>
> "Tinha muito aluno. E aprendia. Aprendia mais do que os que tava aprendendo aqui [mais próximo à cidade]. Hoje tá muito , muito mais fácil. Antigamente era muito mais pesado, porque a gente ganhava muito pouquinho e tinha que dar conta daquelas promoção no fim do ano. Tinha que dar. Hoje, as professoras nem taí, né? Promoveu dois, promoveu a classe toda, né?" (Maria de Lourdes).
>
> "Hoje tem tudo pra tá melhor: tem muita facilidade, tem muito recurso, mas antigamente, as professoras ensinavam bem e os meninos saíam bem instruídos. Iam estudar fora, né? Às vezes, em outras escolas, e saíam bem, né? Saíam muito desenvolvidos" (Noeme Oliveira).

E deixam mensagens para as professoras que pretendem iniciar sua vida profissional. Conselhos que traduzem marcas importantes de sua docência e que, na sua concepção, foi a base de seu sucesso:

> "Elas tem que ter amor primeiro. Ter amor na classe. Ensinar com consciência" (Maria Pereira).
>
> "Tem que forçar a criança a compreender, porque senão passa vergonha. Chega uma inspetora aí, não sabe, né? A gente tem que ensinar, porque senão a gente passa vergonha também" (Maria de Lourdes).
>
> "Que seja uma professora paciente, com trato social muito bom com os alunos; ter educação, nunca falar palavrão com o menino, nunca bater. Nem puxar orelha. Nada disso eu fazia. Nunca fiz" (Lourdes Batista).
>
> "Ah, tem que trabalhar pra alfabetizar o menino, né? Porque se ele não conseguir alfabetizar ele não vai sair bem e também conhecer as quatro operações, saber a tabuada. Porque tem gente que fala assim: não pode ensinar a tabuada. Mas faz falta, viu?" (Noeme Oliveira).

O mito se faz verdade. Pelo menos na concepção das professoras entrevistadas. A mística de uma boa escola, com bons resultados, principalmente no ensino das língua materna, num período diferente do atual, é retratada por elas. Nas suas entre-falas, é possível perceber o orgulho de terem trabalhado em uma época em

que, segundo elas, “os alunos aprendiam melhor”. Na perspectiva da alfabetização, essas profissionais consideram que houve um momento em que os resultados eram mais satisfatórios, mesmo que se contraponham às estatísticas científicas; e afirmam ter contribuído significativamente para a inserção de muitas crianças no mundo da leitura e da escrita.

Narrativas de professoras que refazem, em seus depoimentos, um pouco da sua vida profissional. Depoimentos esses que precisam ser analisados à luz dos discursos sobre memória:

> A memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar. De onde resulta uma concepção extremamente flexível de memória: “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, *enquanto vivenciada”* (STERN *apud* BOSI, p.68).

Na verdade, para essas mulheres e professoras, é muito gratificante remeterem-se à sua vida profissional, vasculhando pensamentos, brincando com lembranças, remexendo em “causos” _ por vezes, reconstruindo suas vivências _ e, nelas, encontrarem razões para o forte sentimento de dever cumprido; de que, mesmo com desafios e obstáculos, valeu a pena.

6. ANÁLISE DAS ANÁLISES

> "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."
>
> Paulo Freire

Desde seu surgimento, há quase 5300 anos, a escrita tornou-se indispensável às mais diversas sociedades, pois a comunicação pôde ter um alcance antes impossível de ser imaginado. A vida do homem organizou-se de outras formas. Com a escrita, o homem aprendeu a registrar. Registros da vida, pensamentos, idéias, sonhos, planos. O presente e o passado eternizados pela escrita. Assim, a relevância da escrita na vida humana é indiscutível, uma vez que:

> O alfabetismo é, em grande parte, um fator propiciador, antes que um fator causal, tornando possível o desenvolvimento de estruturas políticas complexas, o raciocínio silogístico, a pesquisa científica, concepções lineares da realidade, a especialização acadêmica, a elaboração artística e talvez certos tipos de individualismos e alienação (GRAFF, 1990, p.31).

Como vimos, ao longo da história, a escola assumiu o lugar central, como instituição adequada a este fim: fazer com que os sujeitos conheçam a língua materna, aprendam a ler e a escrever é, sem dúvida, o principal objetivo da escola e, conseqüentemente, do trabalho docente. Nessa perspectiva, o papel atribuído ao professor é o de propiciador dessa aprendizagem; a importância de seu papel é enfatizada por Araújo e Luzio (2004)[19]. Segundo os autores,

> Aprender a ler e a escrever não é um processo natural. Alfabetizar-se não é uma decorrência pura e simples do desenvolvimento biopsíquico do indivíduo e nem é resultante da mera sucessão de fases geradoras da competência da leitura e da escrita. Em todas as sociedades, o domínio do código escrito, pelas pessoas, foi fruto de intervenções, fosse dos tutores da nobreza, dos colégios jesuítas ou das escolas na sociedade moderna.

---

[19] ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Alfabetização: uma questão a ser resolvida. Artigo publicado pelo Inep, em 26/10/2004.

Na intenção de compreender o processo de escolarização da linguagem escrita, esta pesquisa se propôs a analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita de professoras que tiveram sucesso nessa área, em Carandaí, Minas Gerais, tendo seu trabalho reconhecido na avaliação de seus contemporâneos. Para tanto, foi necessário identificar as concepções que nortearam o trabalho e os sentidos que foram atribuídos à alfabetização, as referências e os saberes mobilizados pelas professoras, no ato de ensinar, ao longo de sua vida profissional, no período compreendido entre 1940 e 1970.

A análise das experiências das professoras alfabetizadoras nesse período ofereceu-nos dados importantes para uma reflexão sobre a professora alfabetizadora hoje. No decorrer da profissão, as experiências vividas constituíram saberes essenciais ao trabalho das professoras. Desse modo, embora tivessem em comum o método alfabetizador, cada uma construiu estratégias próprias, que conferiram identidade ao seu trabalho docente.

Para a professora Lourdes Batista, a exigência da disciplina contribuiu significativamente para o êxito de seu trabalho:

> *"Eu chamava a atenção, parava a aula e dizia: enquanto estiverem fazendo desordem, eu não vou perder tempo falando. Vou esperar vocês ficarem quietinhos para ouvir o que vou explicar."*

A professora Maria Pereira, por sua vez, atribui ao contato próximo aos alunos, à preocupação em conhecê-los, a essência de seu trabalho: "meu livro era o aluno". A consciência de sua função em classe foi responsável pela dedicação e pelo esforço que a levou a elaborar estratégias capazes de atender às necessidades de seus alunos e orientá-los da melhor maneira possível: "se o aluno não entender de um jeito, então tem que arranjar outro".

A preocupação de que as crianças aprendessem seus ensinamentos fez com que dona Maria de Lourdes mantivesse uma postura firme em sala de aula: "apertava com eles. Tem que aprender! Senão, não adiantava eu ter ensinado". Como estratégias para alcançar esse resultado dependurava a vara atrás da porta para que houvesse disciplina e respeito; separava os alunos em classe de acordo com a

dificuldade, para que pudesse orientar melhor “os mais atrasados”; e cobrava a aprendizagem de todos: “tá na escola, tem que aprender, ué!”.

Conforme já foi mencionado, na perspectiva da alfabetização, é possível identificar uma singularidade nas práticas de ensino dessas professoras: o método de alfabetização e a confiança nos resultados alcançados por meio de sua utilização. Dessa forma, as entrevistadas descrevem a silabação, seus passos e procedimentos, formando sílabas, palavras e pequenos textos. Para tanto, fizeram uso da Cartilha da Infância, de Tomaz Galhardo, mesmo numa época em que as diretrizes educacionais referendavam os métodos analíticos (ou globais).

A análise de Noeme revela a percepção do método alfabetizador que, repassada por ela às professoras, contribuía para a manutenção do método sintético e, até mesmo, do desconhecimento ou da resistência a outros métodos de ensino: “o método global fala do aluno entender o texto todo. Mas com a silabação, depois que ele aprende a ler, também vai entender o que tá escrito ali”.

Embora as práticas fossem tradicionais, as professoras apresentaram práticas que se assemelham às atuais em vários aspectos. Entre eles, destacam-se:

- A compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, cuja ênfase se dá especialmente a partir dos anos 1980: “saber ler, escrever, saber redigir uma carta, fazer um requerimento” (Lourdes Batista).

- A percepção da apropriação da língua escrita para o desenvolvimento na escola e, principalmente, para a vida de seus alunos fora da sala de aula: “significava muito porque tinha que ter um diploma de 4º ano porque senão eles não conseguiam nem ser chofer” (Noeme). Por isso, Dona Noeme Calvário, no desempenho de suas funções, como orientadora rural e inspetora de ensino, dedicou especial atenção às turmas de 1ª série:

> “Eu escolhia as melhores professoras para lecionar o 1º ano.”
>
> “Porque foi assim que a gente conseguiu melhorar a alfabetização no 1º ano.”
>
> “Todo fim de ano, a gente fazia exame de leitura. Aquele menino que

lesse, passava pro 2º ano e o que não lesse, não passava."

- A compreensão de que seu papel social na preparação das crianças ia muito além da aquisição do sistema de escrita, visto que incluía também a formação moral, cívica e religiosa, objetivando ensinar-lhes a viverem e conviverem, de forma adequada, na sociedade:

> "Ensinava que o banho é muito necessário" (Maria de Lourdes).
>
> "Eu falava: tem que falar 'bença pai, bença mãe'. Depois é que vocês vão caçar o café" (Maria de Lourdes).
>
> "Eu organizava sempre nas datas cívicas, aqueles auditórios relativos ao assunto, né? (Lourdes Batista).
>
> "Graças a Deus, catequizei muitos" (Maria Pereira).

- A crença na sua capacidade de ensinar e na capacidade do aluno para aprender:

> "A mesma coisa ele vai aprender, mas com outras palavras, mais compreensíveis pra ele" (Maria Pereira).
>
> "As criança que eu ensinei aprenderam, e iam 'embora' mesmo!" (Maria de Lourdes).

- A busca de estratégias e recursos capazes de atender às necessidades dos alunos e orientá-los da melhor maneira possível:

> "Se o aluno não entender de um jeito, então tem que arranjar outro" (Maria Pereira).
>
> "O que tava errado, eu explicava o que eles mais erraram, de novo" (Lourdes Batista).
>
> "Desenhava lá o litro de leite, desenhava o pão e assim eles faziam o problema com facilidade" (Noeme Oliveira).

Durante muitos anos, Maria de Lourdes fez da parede e do carvão os seus principais instrumentos didáticos; Maria Pereira desenvolveu sua prática, baseando-se na realidade da zona rural, por meio de assuntos significativos para seus alunos. No entanto, manteve-se atenta à aprendizagem da língua portuguesa, o que, segundo ela, era necessário: "ver se melhora as gírias, né?". Lourdes Batista fez uso dos

exercícios de escrita, das cópias e dos materiais que ela mesma confeccionava para ensinar a matemática.

Segundo a professora Noeme, essa era uma orientação dada às professoras com quem trabalhou: confeccionar, elas mesmas, recursos didáticos para suas aulas. As formas encontradas pelas professoras para possibilitar a aprendizagem de seus alunos caracterizam um esforço reflexivo capaz de aprimorar ou modificar a prática de ensino. Tal esforço nos remete a Schön (2000) que atribui, ao professor reflexivo, a capacidade de elaborar conhecimentos por sua própria prática profissional, por meio da reflexão e da problematização.

- A segurança que tinham em relação à sua prática. Elas sabiam como fazer e possuíam práticas que levavam em consideração caminhos específicos que viabilizassem a aprendizagem desejada. Daí, a importância da cartilha para o desenvolvimento de seu trabalho, pois se tratava de um instrumento de concretização do método, apresentando a seqüência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Esse suporte didático possibilitava às professoras reconhecerem os avanços e as dificuldades encontradas em sala de aula e, acreditando em sua proposta de ensino, insistiam no aprendizado por meio dele.

- A ausência de preconceito em relação aos alunos e suas famílias, motivada, talvez, pelo fato de também pertencerem à zona rural:

> "Meu pai era professor nas fazendas" (Maria Pereira).
>
> "Ensinei lá a meninada, muito boa mesmo, aquelas famílias sem nada de maldade, sabe? Só quer ser gente! (Maria Pereira).

Esses traços, aliados ao gosto pela profissão e à percepção de seu valor social, influenciaram no desempenho das professoras:

> "A gente era tudo!" (Maria Pereira).
>
> "Era muito bem vista! Era muito bem tratada pelos pais, pelos alunos!" (Lourdes Batista).
>
> "Ninguém chorava, ninguém reclamava. Nem a mãe dos meninos

> reclamava!" (Maria de Lourdes).
>
> "Nossa! Agradecia muito! Todos eles! Tirava o chapéu pra gente!" (Maria Pereira).

A todos esses aspectos somava-se a responsabilidade em relação ao aluno, à escola e às famílias. Tudo isso fez com que compensassem a escassa base teórica por meio do compromisso com a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ainda que reconhecessem que alguns "não conseguiam mesmo aprender", faziam o possível para viabilizar a aprendizagem de seus alunos, mobilizando recursos, buscando acertar. Essas estratégias, construídas ao longo da vida profissional e validadas pela própria experiência, foram sendo incorporadas aos saberes que já possuíam, conferindo identidade aos percursos docentes.

Embora Lourdes Batista e Noeme tenham passado pelo processo de formação inicial que lhes conferiu o diploma de professoras, e todas elas tenham tido como suporte a cartilha, pode-se atribuir aos saberes experienciais a quase totalidade das práticas de ensino construídas pelas professoras.

De acordo com Tardif (2002, p.49), "são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões". Desse modo, o saber delas, fortemente estruturado, revela uma concepção de alfabetização centrada no método e, ao mesmo tempo, um saber que foi se incorporando à vivência das professoras, "englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber fazer e o saber ser" professor (TARDIF, 2002, p.255).

Hoje, considerando os avanços da produção científica no campo da alfabetização, a ênfase dada à construção da linguagem, compreendendo as hipóteses e os níveis de escrita necessários à aprendizagem dos alunos, dimensionando as intervenções, pelo professor, nos momentos adequados do processo e a concepção do letramento, é praticamente impossível pensar que o saber experiencial possa, por mais bem intencionado que sejam os professores, suprir a necessidade de formação inicial e continuada, para vencer os desafios impostos pela alfabetização,

no âmbito da escola. Por esse motivo, é fundamental que o processo de alfabetização seja (re)direcionado no sentido de delimitar os seus caminhos, oferecendo a mesma segurança, que as professoras possuíam, aos docentes da atualidade; porém, numa dimensão maior.

Tal como afirma Soares (1990, p.49), "(...) estamos, sim, em busca de um método, tenhamos coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo (...)" ou seja, que aborde as contribuições das pesquisas científicas sobre a aquisição e a utilização do sistema de escrita, constituindo um "velho" recurso: o método de alfabetização, numa concepção nova.

Entretanto, a experiência relatada pelas professoras mostra-nos que a formação teórica por si só não garante competência no processo de alfabetização. Ela vem atrelada a uma série de atributos que, tanto ontem como hoje, são indispensáveis aos professores para que obtenham sucesso na difícil tarefa de garantir às crianças a sistematização de conhecimentos e habilidades indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita. Entre eles, destacamos um fator de grande relevância nas práticas das professoras entrevistadas: a confiança que elas possuíam em seu trabalho. Embora atribuam ao método alfabetizador o mérito do sucesso, a postura adotada contribuiu significativamente para o êxito dos trabalhos.

O empenho, a dedicação, a procura por caminhos eficientes e a valorização do aluno constituíram elementos importantes para os resultados satisfatórios da atividade docente, o que refletia o gosto pela profissão e o orgulho de ser professora.

Mesmo sendo muitos os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, o professor é, sem dúvida, o elemento-chave desse trabalho. Assim, para se pensar em um novo rumo para a história da alfabetização no país, é preciso pensar nesse profissional, em suas necessidades, incertezas e em sua capacidade de (re) criar seu jeito próprio de ensinar. Esta dissertação, portanto, recuperando a experiência de antigas professoras, teve como objetivo realçar sua importância nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Lúcia. **Inclusão agora? Alfabetização já!** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Caderno do Professor. nº 11. dez/2003.

ARAÚJO, Carlos Henrique & LUZIO, Nildo. **Alfabetização: uma questão a ser resolvida.** Inep, 2004.

BARROS, Vanessa Andrade de. **Histórias de vida**. Estado de Minas. Belo Horizonte, MG. 30/06/2001, Caderno Pensar, pág.2.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Analfabetismo na escola!?** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Caderno do Professor. nº 11. dez/2003.

BATISTA, Maria Aparecida Assis. **A relação teoria e prática como eixo norteador na formação de professores: estudo em um curso de licenciatura da área de ciências biológicas**. Belo Horizonte, PUC/MG, 2004 (dissertação de mestrado).

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de velhos**. 11ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **"Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória"**. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). *Educação e Escola no campo*. Campinas, Papirus, 1993.

CASTANHEIRA, Mª Lúcia. & SANTIAGO, Ana Lídia. **Buscando explicações para as dificuldade de ensino-aprendizagem na alfabetização**. Caderno do Professor, N.12, dez/2004.

CHARTIER, Anne-Marie. **Alfabetização e formação dos professores da escola primária.** Revista Brasileira de Educação, N.8, p. 04-12, mai-ago,1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas escolares de acordo com o programa de prática de ensino do curso Normal e com a orientação do ensino primário**. SP: Saraiva, 1949.

DERMATINI, Zeila de B. F.; ANTUNES, Fátima F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** In: SIQUEIRA, Maria Christina de Souza Campos (coor.) Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

DORNELES, Beatriz Vargas. **As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar**. Pátio, Porto Alegre, Ano 3, nº11, p. 25-28, nov.1999/jan.2000

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa, SP, v.30, n.1, p. 139-159, jan/abr.2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Representações da escola e do alfabetismo no século XIX**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de O. (orgs.) **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 143-164, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; et al. **A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectiva de pesquisa**. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (org). A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.53 a 88.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. **A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica.** In: Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Luciano Mendes de Faria; Ana Maria Casasanta Peixoto (org.) - Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v.7, 2000.

FERREIRO, Emília. **Leitura, bibliotecas, alfabetização**. Jornal Proler. Ano. N.20. Out/nov. 2001. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à leitura – Fundação Biblioteca Nacional. P. 4/5.

FIALHO, Maria Nicolina Selga. **Itinerário profissional e a construção da identidade docente: um estudo a partir de professores de geografia em Belo Horizonte, Minas Gerais, 1950-2004.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de pós-graduação em educação: Belo Horizonte, 2005.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto. **"...os acertos ficam com a gente e os erros também..."**. In: Paiva, Edil V. de. (org.). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude (org.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Revista Presença Pedagógica. v.9. nº 50. mar/abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. **Alfabetização no contexto: de inovações e seus efeitos nas práticas alfabetizadoras.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Caderno do Professor. nº 11. dez/2003 p. 26-33.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história – vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALLIAN, Dante M.C. **A memória do exílio – reflexões sobre interpretação de documentos orais**.In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.) (Re)introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: USP, 1996, p. 141-150.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey J. **O mito do alfabetismo**. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange Jobim e. (orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador – Infância, Adolescência, Mocidade.** Brasília: Inep,v.1,2004.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Alfabetização – uma perspectiva humanista e progressiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método Global**. In: Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Luciano Mendes de Faria; Ana Maria Casasanta Peixoto (org.) - Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v.7, 2000.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Alfabetização: didática(s) e metodologia(s). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** Caderno do Professor. Nº12, dez/2004.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Ler, escrever e contar... A história da alfabetização em Minas Gerais**. Secretaria de Estado da Educação, 2002.

MATIAS, Antônio. **Jornal Estado de Minas**. 17/07/2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NASCIMENTO, Gilberto. **Enfim o bê-á-bá**. Revista Istoé – 31/05/2000, p. 76.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun.1999.

NUNES, Clarice. **Memória e História da Educação: entre práticas e representações**. In: LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília Araújo Lima. História e Memória da Escola Nova. São Paulo: Edições Loyola, p. 09-25, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro & CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar**. Curso Normal Superior, lócus de capacitação docente: garantia de uma formação de qualidade?**

PAIVA, Edil V. de. **A formação do professor crítico-reflexivo.** In: Paiva, Edil V. de. (org.). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Era uma vez uma escola**. Belo Horizonte. Educação em revista, N. 12, dez/1990.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Triste retrato – A educação mineira no Estado Novo**. Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Luciano Mendes de Faria; Ana Maria Casasanta Peixoto (org.) - Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v.7, 2000.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. História Oral.** Revista da Associação Brasileira de História Oral. N.3, p.117-127, jun/2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor – profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In:Pimenta, Selma Garrido e Ghedin, Evandro (org.).Professor reflexivo no Brasil-Gênese e crítica de um conceito.São Paulo:Cortez, 2002.

PERES, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras Alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REVISTA DO ENSINO. **O ensino da leitura.** Ano IV, N.37, set/1929.

REVISTA DO ENSINO. **A voz da prática**. Ano V, N.42, fev/1930.

REVISTA DO ENSINO. **O ensino da história**. Ano V, N.43, mar/1930.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo – um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Diretoria do ensino de 1º grau da Superintendência Educacional. **Alfabetização.** 1977.

SILVA, Marinete dos Santos**. A Educação Brasileira no Estado Novo (1937/1945).** São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica. V.9. N. 52. jul/ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** Caderno do Professor, N.12, dez/2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: em busca de um método?** Belo Horizonte. Educação em Revista, N. 12, dez/1990.

SOARES, Magda. Belo Horizonte. Educação em Revista, N. 12, dez/1990.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. XXVI ANPED,

Poços de Caldas, out/2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda & MACIEL, Francisca. **Estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, Centro de alfabetização, leitura e escrita, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul/set.p.03-29, 1957.

THOMPSON, Paul. **Interpretação: a construção da história**. In: Thompson, Paul. A voz do passado. História oral. 3 ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira, RJ: Paz e Terra, 1992, p. 299-337.

TORRES, Rosa Maria. **Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema**. Pátio, Porto Alegre, Ano 3, nº11, p.9-14, nov.1999/jan.2000.

WEREBE, Mª José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. SP: Difusão Européia do Livro, 1968.

ANEXOS

Localização da cidade de Carandaí/ Minas Gerais

As Professoras da Pesquisa

Maria de Lourdes Melo Mateus

Dona Maria de Lourdes com a filha e a neta.
Três gerações de professoras.

Senhora Lourdes Batista de Moraes

Professora Maria Pereira de Oliveira

Professora, orientadora rural e inspetora de ensino, senhora Noeme Calvário.

Cartilha da Infância de Tomaz Galhardo

Modificada e ampliada pelo professor Romão Puiggari. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. [Provavelmente, a 1a. edição é de 1890, pois a 2a. edição é de 1891, publicada em São Paulo por Teixeira & Irmão Editores.]

Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo.