

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA A SUSTENTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMAGENS DE SI: DAS (FOTO)NARRATIVAS DE VIDA À CONSTITUIÇÃO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

WALDIRENE MALAGRINE MONTEIRO

ORIENTADORA:

Prof^a. Dr^a. Bárbara Cristina Moreira Sicardi
Nakayama

Sorocaba - SP
Fevereiro/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA A SUSTENTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMAGENS DE SI: DAS (FOTO)NARRATIVAS DE VIDA À CONSTITUIÇÃO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

WALDIRENE MALAGRINE MONTEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Sorocaba- SP
Fevereiro/2015

Monteiro, Waldirene Malagrine.
M775i Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras. / Waldirene Malagrine Monteiro. -- 2015.
210 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus*
Sorocaba, Sorocaba, 2015

Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Banca examinadora: Hylio Laganá Fernandes, Lúcia Maria Salgado dos
Santos Lombardi, Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira
Bibliografia

1. Professores alfabetizadores. 2. Professores - Formação. 3. Formação
profissional. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370.711

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus* Sorocaba.

WALDIRENE MALAGRINE MONTEIRO

**IMAGENS DE SI: DAS (FOTO)NARRATIVAS DE VIDA À
CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

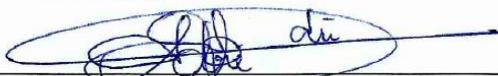
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de
mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 25 de fevereiro de 2015.

Orientador(a):



Prof.(a) Dr.(a) Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*

Examinadores(as):



Prof.(a) Dr.(a) Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira
Universidade de Sorocaba



Prof.(a) Dr.(a) Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos- *Campus Sorocaba*



Prof.(a) Dr.(a) Hylío Laganá Fernandes
Universidade Federal de São Carlos- *Campus Sorocaba*



Prof.(a) Dr.(a) Renata Prenstetter Gama
Universidade Federal de São Carlos- *Campus São Carlos*

A minha família: Wandí, Chauana, Larissa, Thiago e Raul que me dão razão e sentido do viver! Amor do tamanho do céu!

AGRADECIMENTOS

A Deus...

À espiritualidade que me conduz no exergar para além dos sentidos físicos...

Aos meus pais, Sérgio Malagrine e Eulália Malagrine, pelas marcas morais e existenciais...

Ao meu marido Vanderlei, por acreditar nesse sonho e encorajar-me a alcançá-lo;

Aos meus filhos Thauana, Larissa e Thiago, pela espera diante das muitas ausências durante essa trajetória;

Ao meu netinho Raul, simplesmente por existir;

Ao meu genro-filho Armando, pelo carinho, admiração e amizade;

Aos meus irmãos, Wagner, Wania e Wander, pelo acompanhamento e torcida das minhas conquistas de vida;

Ao meu cunhado Sergio, pela dedicação no tratamento das fotografias, materializando minha ideia e me auxiliando nesse processo de pesquisa;

Aos meus sobrinhos Rafael e Henrique pela presença e carinho.

À minha querida prima Valéria, pelo carinho, pelas conversas pedagógicas e admiração direcionadas a mim. Obrigada, prima querida!

Aos meus amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN): André, Mauro e Marília, que compartilharam desse processo, acompanhando cada etapa diante dos meus conflitos, incertezas e sucesso;

À minha querida amiga de todas as horas, Patrícia Romão;

Aos meus amigos e colegas de trabalho que, diante das angústias vividas, trouxeram a palavra certa, na busca da superação;

Ao professor-mestre Zago, que me encorajou a abraçar este desafio, revisando, com paciência, minhas primeiras escrituras, meu muito obrigada!

Ao professor Pedro, pelo profissionalismo diante da revisão final do texto;

À Professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, pela orientação dedicada, pelo carinho, força, competência e sabedoria. Eterna gratidão!

Aos professores participantes da banca, pelas coerentes contribuições necessárias a esta pesquisa;

Às mulheres-professoras alfabetizadoras e interlocutoras da pesquisa, Tita e Heli, um agradecimento mais que especial, por me auxiliarem na realização deste sonho e

por terem a mim confiado suas histórias de vida e formação, colaborando prontamente para a produção do conhecimento científico.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse cenário de vida e formação!

O tempo em que uma pessoa vive, dá-lhe a oportunidade de se conhecer como um ser moral, engajado na busca da verdade. no entanto, esse dom que homem tem nas mãos é o mesmo tempo delicioso e amargo. E a vida não é mais que a fração do tempo que lhe foi concebida, durante a qual ele pode (e, na verdade, deve) moldar seu espírito de acordo com seu próprio entendimento dos objetivos da existência humana.

Jorge Luis Borges (1998, p.401)

RESUMO

Na presente pesquisa buscamos analisar a constituição pessoal e profissional de professoras alfabetizadoras frente às matizes relacionais durante o decurso da vida. Nesse sentido, a pesquisa se constitui de reflexões teórico-metodológicas, que buscam compreender a constituição profissional como sujeito-autora em diálogo com duas professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Sorocaba, que participam do grupo de estudos Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Matemática, UFSCar – Campus Sorocaba ao considerar um espaço de conflitos e debates educacionais, centrado na problematização da formação docente. Destaca-se, dessa forma, como questão norteadora deste estudo, como o professor alfabetizador se constitui e se desenvolve profissionalmente, frente às experiências da relação familiar, das experiências iniciais de escolarização, e das relações com os professores, pessoas e espaços que fizeram parte de suas vidas no processo de formação, sobretudo a escolha pela docência. Dessa forma, procurou-se investigar a natureza da profissão docente, seus saberes, complexidades que potencializam descobertas acerca das subjetividades, experiências e trajetórias profissionais, num contínuo e crescente processo de compreensão da prática educativa. Assim sendo, a presente investigação, comprometida com a realidade educacional, sobretudo nas Histórias de Vida do Professor Alfabetizador, se deu pela produção das informações das narrativas (auto)biográficas e fotobiográficas, concernentes a constituição pessoal e profissional das interlocutoras da pesquisa. No processo de análise dos dados, orientamos-nos pelo seguinte aporte teórico: Nóvoa (2010); Josso (2005); Souza (2013); Delory-Momberger (2006); Tardif (2003); entre outros autores que, numa abordagem qualitativa, consideram como pressuposto o respeito aos elementos constitutivos da formação e da profissionalidade docente, ao buscarem alternativas de inserção do professor no centro de estudo, diante de suas singularidades, subjetividades e da intensificação de sentidos e significados das experiências vividas. Como resultados apresentamos o fato de que a constituição da docência alfabetizadora se estabelece nas multirreferencialidades, de pessoas, lugares e tempos, os quais atravessam as histórias de vida e formação.

Palavras-Chave: Narrativas (auto)biográficas, fotobiografia, Formação docente, professor alfabetizador.

ABSTRACT

In the current research we analyze the personal and professional Constitution of literacy teachers, facing the relational hues during the course of life. In this sense, the research constitute of theoretical-methodological reflections, that seek to understand the professional constitution as subject-author in dialogue with two public school teachers from the city of Sorocaba, participating in the Research of Educational Practices in Mathematics Study Group, UFSCar- Sorocaba Campus, when considering a conflict and pleading educational space, centered on the problematization of teacher education. Stands, therefore, as a guiding question of this study, how does a teacher constitutes and develops professionally, the experiences of family relationship, initial schooling experiences, and relationships with teachers, people and spaces that were part of their lives in the formation process, especially the choice of teaching. This way, we tried to investigate the nature of the teaching profession, their knowledge, complexities that leverage discoveries about the subjectivities, experiences and professional trajectories, in a continuous and growing process of understanding the educational practice. Thus, the present research, committed to educational reality, particularly in the life stories of a Literacy Teacher, occurred by the information production of the (auto)Biographical narratives and Photo biographical, concerning the Constitution of personal and professional speakers from the research. In the process of data analysis, we organize the following theoretical contribution: Nóvoa (2010); Josso (2005); Souza (2013); Delory-Momberger (2006); Tardif (2003); among other authors that, on a qualitative approach, consider as granted the respect to the constituent elements of training and professional teaching, to seek alternatives for insertion of the teacher in the study center, in front of their singularities, subjectivities and the intensification of senses and meanings of experiences as results we present the fact that the Constitution of a tutor teaching establishes itself in the multi-referentiality, people, places and times, which cross the life and formation stories.

Keywords For This Page: (Auto) Biographical Narratives, photobiography, teacher education, teacher teacher

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	5
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- QUE LEMBRANÇAS TRAZEM ESSAS MULHERES?.....	21
1.1 Cenários da vida: representação da existência no mundo	22
1.1.1 Ensaiai a Vida: volta à rua João Noel Von Sonnleithener	23
1.1.2 Conhecer a vida: o abraço da docência	28
1.1.3 Respeitar os caminhos da vida: agora Sorocaba	30
1.2 Pelas lentes da pesquisadora: apresentação das protagonistas da pesquisa	40
CAPÍTULO 2- REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
2.1 As dimensões dos Saberes Docentes e a Alfabetização	47
2.2 Modelos e concepções de formação.....	53
2.3 Narrativas (auto) biográficas para a investigação educativa e formação docente.....	60
2.4 Contribuição das narrativas fotobiográficas nos processos de investigação e formação docente	67
CAPÍTULO 3- TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA: O QUE FALAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	74
3.1 Narrativas (auto) biográficas e as professoras alfabetizadoras	78
3.1.1 Estruturação e Ciclos: referências familiares e experiências iniciais de escolarização	78
3.1.2 Mapas de Relações: influências das pessoas que marcaram a trajetória de vida	83
3.1.3 Espaços e Meio Social: decurso de formação, organizações e locais	92
3.1.4 Percurso escolar e Educação não formal: marcas que pessoas, locais deixaram em nós	96
3.1.5 Formação contínua e origem Social: trajetórias de profissionalização	105
3.2 As fotobiografias das professoras alfabetizadoras.....	118
3.2.1 Cenário Epifânico 1: A Infância	119
3.2.2 Cenário Epifânico 2- Casamento e Maternidade	124
3.2.3 Cenário Epifânico 3- Formação religiosa e acadêmica	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CENÁRIOS CONSTITUINTES, ASSIM JUNTAMOS AS PEÇAS DOS QUEBRA- CABEÇAS	163
ANEXOS.....	180
Anexo A :Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	181
Anexo B:Termo de autorização para utilização de imagem	182
Anexo C: A voz de Tita: E vou aprendendo!	183
Anexo D- A Voz de Heli: Trajetória de uma vida pessoal e profissional.....	197

Biografias¹

José Saramago

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas, e que esses milhares de milhões de volumes, quando comessem a não caber na Terra, seriam levados para a Lua. Isto significaria que a grande, a enorme, a gigantesca, a desmesurada, a imensa biblioteca do existir humano teria de ser dividida, primeiro, em duas partes, e logo, com o decorrer do tempo, em três, em quatro, ou mesmo em nove, na suposição de que nos oito restantes planetas do sistema solar, houvesse condições de ambiente tão benévola que respeitassem a fragilidade do papel. Imagino que os relatos daquelas muitas vidas que, por serem simples e modestas, coubessem em apenas meia dúzia de folhas, ou ainda menos, seriam despachados para Plutão, o mais distante dos filhos do Sol, aonde de certeza raramente quereriam viajar os investigadores[...].

¹ O texto completo pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <http://caderno.josesaramago.org/2807.html>. Acesso em 04 de março de 2014.

INTRODUÇÃO

A constituição profissional dos professores alfabetizadores, assim como a formação docente como um todo, tem sido objeto de estudo por pesquisadores que procuram estabelecer conexões entre o processo de formação inicial continuada e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, procura-se investigar a natureza da profissão docente, seus saberes e complexidades que potencializam descobertas; as subjetividades, experiências e trajetórias profissionais, num *continuum* e crescente processo de compreensão da prática educativa.

Diante de tal situação, responder a pergunta relacionada à constituição profissional do professor alfabetizador me impulsiona a tomar emprestado estudos que vêm sendo desenvolvidos nessa área e que têm como objeto a docência e as histórias de vida do professor alfabetizador.

Nessa perspectiva, Ubarana (2011), com o objetivo de responder às inquietações a respeito do tema alfabetização, destaca o grave problema que ocorre nas escolas públicas do Brasil, sobretudo nos últimos anos, no que se refere às aprendizagens das crianças, bem como o baixo desempenho dessas, demonstrados pelas avaliações externas com relação à leitura e escrita nos anos iniciais dessa escolarização; ao fracasso escolar e sua relação com o método de ensino, aos alunos e supostas deficiências, ao contexto sociocultural, ou simplesmente a face pedagógica que, por consequência, revela a atuação docente.

Essa autora salienta, ainda, que o contexto de atuação docente, seja ele demarcado por situações vivenciadas na infância, os vinculados à formação inicial ou continuada denunciam que aprender a ensinar vai além dos aspectos didáticos e técnicos. O percurso formativo daqueles professores que conseguem alfabetizar, sobretudo na escola pública, revela que não há distanciamento entre situações de aprendizagem contextuais e modos de ação didático-metodológicas em práticas exitosas, mas implica reconhecer as diversas relações com outras pessoas e consigo próprio. O processo formativo, entretanto, é constituído na intersubjetividade

permeado de sentidos e significados entre aquele que ensina e aprende, portanto da relação dialógica.

Quando Marinho (2009), em sua dissertação de mestrado, procura discorrer sobre a relevância da alfabetização ao longo da escolarização, considera que essa etapa funciona como alicerce no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que favorecem a investigação e a aquisição de novos saberes, numa sociedade que potencializa a cultura letrada. Segundo a autora, na década de 80, as práticas educativas, sobretudo nas escolas públicas, basearam-se no construtivismo que, apoiado nas teorias da psicogênese da língua escrita, despertou um novo olhar para o processo ensino e aprendizagem.

Assim, alfabetização e letramento tornaram-se também foco de estudos e pesquisas, a fim de que os conceitos balizados por tais princípios fossem compreendidos como convergentes e complementares. Para além da concepção de alfabetização como ato mecânico no decifrar códigos simplesmente, os estudos a respeito da psicogênese revelaram aos educadores o entendimento de que alfabetizar é um processo ativo, em que aquele que aprende reflete sobre a leitura e escrita como função social. Nessa perspectiva, Soares amplia o conceito de alfabetização entendendo-o como um

Processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2003, p. 91).

Nesse sentido, ressignifica-se a compreensão do termo alfabetização tradicionalmente entendido como ato de aprendizagens entre o ensinar e aprender a ler e escrever, é a partir do surgimento do termo letramento que se clareia o verdadeiro sentido desse processo – aproximação efetiva de desenvolvimento e práxis das habilidades de leitura e escrita como prática social, não dissociado do ponto inicial em que o indivíduo torna-se leitor/escritor plenamente. (SOARES, 2003 p.92).

Das responsabilidades evidenciadas nesse contexto, onde o professor é considerado o principal agente formador, ressalto a importância de lançar o olhar

para sua constituição profissional e sua representação social nesse processo de relevante importância para a sociedade e sobretudo para que as aprendizagens se efetivem.

Desse modo, Marinho (op. cit, p. 23), a partir dos estudos de Alves- Mazzotti, 1994; Jodelet, 2001 e Moscovici, 2003, oportuniza-nos reflexões acerca das possíveis mudanças por meio da educação. Para ela, essas se dão pela interação educativa e, sobretudo, das representações sociais; pelo saber do senso comum, atentando para a abertura de caminhos com propósitos, onde os sistemas de referências, utilizados para a classificação de pessoas e grupos, interferem nos acontecimentos da realidade cotidiana e, portanto, muitas vezes, levam ao fracasso escolar. Salienta ainda que, tal fracasso, acaba por ser de responsabilidade dos alunos ou dos professores, funcionando como álibi e eximindo a política educacional e a escola dessa problemática atual.

Dessa forma, fomentar a reflexão no que diz respeito a importância e competência do professor alfabetizador e sua constituição profissional, considerando sua história de vida, pode nos auxiliar nesse processo de compreensão desta relação entre o ensinar e o aprender.

Buscando compreender as mudanças nas concepções do conhecimento Mizukami (2010, p.19-26) salienta que a reflexão implica no entendimento inicial da concepção de formação de professores, numa dinâmica contextual advinda do século XXI, com novos paradigmas relacionados ao conhecimento científico, na abertura de novos caminhos para o domínio da realidade social, suas implicações e complexidades, sobretudo no que se refere a aprender a ser professor nesse contexto.

Essa autora, ainda, de acordo com a concepção de formação docente como um contínuo processo estabelecido entre a vida toda, amplia o conceito de que a formação não deve apenas ser considerada em momentos formais (na educação inicial básica, no ensino médio ou superior), mas sim no investimento na formação docente, para além de situações isoladas, eventuais, de pequena duração, as chamadas reciclagens ou capacitações. A abordagem tecnicista, apoiada na racionalização técnica, perdurou por muito tempo, trazendo a concepção de que a formação seria mero acúmulo de conhecimentos teóricos a serem aplicados a

posteriori a prática, traduzindo simplificadaamente a ação docente e atividade profissional como resolução de situações problemas instrumentais e de aplicação de teorias ou técnicas científicas. Dito isso, de outra forma:

O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Essa concepção é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos. O saber escolar, privilegiado em detrimento do conhecimento do aluno, é entendido como verdadeiro, molecular- no qual peças isoladas podem ser agrupadas de maneira a compor um conhecimento mais avançado-e categorial. (MIZUKAMI, 2010. p.13)

Assim, o conhecimento, de acordo com a autora, passa a ter uma visão da concepção tecnológica do trabalho, de caráter hierárquico, onde o professor tem um papel de um técnico especialista, executor de regras advindas do conhecimento científico, apoiando-se numa espécie de guia da prática futura. No entanto, ao entrar em contato com situações do cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com diversas situações que nem sempre são previstas e idealizadas nos cursos de formação inicial, demonstrando assim, o caráter contínuo e reflexivo da formação docente, ultrapassando o modelo da racionalidade técnica que não considera a complexidade e não representa solução aos fenômenos educativos.

Na busca pela superação dos pressupostos da racionalidade técnica, surge outro paradigma – o da racionalidade prática – , amparado pelo modelo reflexivo e artístico do processo de formação docente. O professor como construtor de seu “conhecimento ao longo da vida e que se materializa nas experiências e aprendizagens constitutivas de identidades e subjetividades” (SOUZA, 2008, p.88).

Conforme aponta Mizukami:

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão é vista aqui de como elemento capaz de promover esses nexos.(MIZUKAMI, 2010, p.16)

Nesta direção, Nóvoa ainda nos acrescenta que:

[...] a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (NÓVOA, 1998, p. 24)

Dessa forma, surge a seguinte problemática para esta pesquisa: (i) como, quando e onde os professores aprendem a ser alfabetizadores?; (ii) como se profissionalizam os professores alfabetizadores?; (iii) como adquiriram, construíram suas competências e saberes profissionais?; (iv) que formação, autoformação, co-formação?; (v) esses professores construíram seus saberes e competências pela reflexão e pela análise de suas práticas, por redes e troca de experiências?; (vi) em favor da realização de projetos coletivos ou da aplicação refletida de inovações?; (vii) mediante pesquisas ligadas à sua função de alfabetizador ou por formações especializadas?; (viii) pelo seu investimento no processo de profissionalização?

Com base no exposto acima, a fim de compreender o processo de constituição profissional do professor alfabetizador – objetivo central desta pesquisa – e , por acreditar que a prática desse professor alfabetizador não pode traduzir-se como fácil tarefa , elejo como questão central deste estudo: como o professor alfabetizador se constitui e se desenvolve profissionalmente frente às relações familiares, às experiências iniciais de escolarização, bem como a partir das relações com os professores, que fizeram parte de sua vida no processo de formação?

As histórias de vida, como dispositivo de formação, consideraram as diversas possibilidades de proporcionar ao sujeito a compreensão de seu processo de formação, identificando singularidades que denunciam elementos formadores durante a trajetória de vida. “O sujeito do relato bibliográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu processo de vida e dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos” (DOMINICÉ, 2010 *in* GIANINI, 2013, p.125).

Dessa forma, as perspectivas teóricas e metodológicas que conduzem o trabalho tem como pressuposto o respeito aos elementos constitutivos da sua formação e de sua profissionalidade docente, permitindo análise referenciada pelo

seguinte aporte teórico: Nóvoa (2010); Josso (2010); Ferrarotti (2010); Souza (2013); Passeggi (2013); Delory- Mombberger (2006); Pineau (2006); Tardif (2002); Pimenta (2005).

Assim, para a produção de dados, foram realizados encontros com duas professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Sorocaba, a fim de viabilizar informações sobre as histórias de vida e formação, por meio das narrativas (auto)biográficas e fotobiográficas, numa abordagem qualitativa.

Para adentrar ao cenário relacionado ao objetivo da pesquisa, foram encontradas no banco de teses e dissertações da Capes e da Anped (GT 08) Formação de Professores e GT 10 Alfabetização e Letramento, compreendendo o período de 2011 a 2013, investigações que puderam trazer articulações e diálogo ao objeto selecionado. Foram utilizados como descritores os termos: professores alfabetizadores, constituição profissional docente, trajetória docente, formação docente, histórias de vida de professores, narrativas e autobiografia docente.

Neste cenário, foi possível identificar e destacar os seguintes trabalhos: de Bauer, 2011; Acker e Gomes, 2011; Teixeira, 2011; Almeida Junior, 2011; Ubarana, 2012; Slavez, 2012; Alves e André, 2013 e Rocha, 2013.

O resultado do mapeamento para o descritor alfabetização considerou duas dissertações que revelaram a abordagem temática relacionada aos cursos de formação continuada que, de certa forma, contribuíram para a melhoria do desempenho da aprendizagem das crianças, no ciclo de alfabetização, na rede estadual paulista. Também foi possível identificar a preocupação atrelada à prática educativa, sobretudo reflexões pautadas nas concepções e processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e de seu impacto qualitativo diante das políticas educacionais.

Ainda considerando esse mesmo descritor de análise entrelaçado a outros descritores selecionados (Histórias de Vida e Narrativas), destaca-se o contexto em que os professores aprendem a ser alfabetizadores por meio de um marco teórico mutirreferencial e atrelado ao percurso formativo dos docentes estudados, cujas experiências e saberes vinculam-se à infância, à formação inicial e à formação continuada.

Nessa mesma perspectiva, foram encontrados outros quatro trabalhos que revelaram a utilização teórico-metodológica no que tange à constituição profissional docente por meio de narrativas autobiográficas, assim como aspectos relacionados à identidade docente e aos espaços de vida como possibilidade de formação autoformação e coformação docente.

Dessas quatro dissertações encontradas destacaram-se as referências de Rocha (2013) e de Almeida Júnior (2011), pela aproximação ao objeto de estudo da presente pesquisa e por entender que o campo destinado a investigação encontra-se ainda profícuo e expressivo.

Esse interesse por abordar a reflexão em torno da escola, da formação docente e profissionalização, tem como premissa suscitar debates, na busca de alternativas em colocar o professor como centro de estudo, considerando suas singularidades, subjetividades e tendo, na escrita de si e/ou nas narrativas autobiográficas, a intensificação de sentidos e significados das experiências vividas e, portanto, representada na sua constituição pessoal e profissional.

A sequência do estudo viabilizou a organização textual do trabalho a partir da estrutura que segue:

O capítulo 1- Que lembranças trazem essas mulheres ? Vislumbra salientar, por meio de meu memorial de vida e formação, o ciclo formativo e minha constituição como professora alfabetizadora, assim como apresentar as interlocutoras da presente pesquisa.

No capítulo 2- Referencial Teórico- Metodológico da Pesquisa são apresentadas as concepções teóricas que orientam a pesquisa em diálogo com os autores que focalizam o objeto de investigação. Nesse entorno, são articuladas as dimensões dos saberes docentes e a constituição do professor alfabetizador, os modelos e concepções de formação, as narrativas (auto)biográficas para a investigação educativa e formação docente e as considerações que alicerçam a discussão sobre fotobiografias.

No capítulo 3- O que falam as professoras alfabetizadoras ? efetivam-se o percurso metodológico e a análise de conteúdos das narrativas orais e

fotobiográficas produzidas no trajeto da pesquisa, acerca do processo de constituição profissional do professor alfabetizador.

Nas Considerações Finais: Cenários constituintes, juntando as peças dos quebra-cabeças, são apresentadas as vozes constituintes da presente pesquisa, por meio da retomada do percurso investigativo e das indicações conclusivas.

CAPÍTULO 1- QUE LEMBRANÇAS TRAZEM ESSAS MULHERES?

Pensar a constituição pessoal e profissional das mulheres interlocutoras da presente pesquisa, a partir de suas memórias e da inclusão de fotografias, nos parece uma possibilidade de aproximar o leitor das histórias de vida de nós, professoras alfabetizadoras, protagonistas desta investigação. Privilegia-se, dessa maneira, histórias narradas, contadas por meio das imagens, da coleção de arquivos – dos guardados e dos selecionados durante o percurso vivido.

Assim, como sujeito-autora desta pesquisa, inicio o presente capítulo com meu memorial de vida e formação e, por conseguinte, apresento as mulheres – professoras interlocutoras da pesquisa. Oportunamente, no capítulo de análise, tanto as narrativas (auto)biográficas e fotobiográficas de nós professoras, serão retomadas e analisadas com maior rigor.

Dessa forma, numa embasbacada missão, escolhas. No jogo da vida é assim, etapas sucessivas de escolhas. O jogo, escolhas e jogo. Experiências, reveladas pelas escolhas e pelo jogo. Quantas partes? Seriam percursos? Partes do jogo ou das escolhas? Talvez peças, que se encaixam nem sempre por escolhas! Peças que não se encaixam e nunca se encaixarão! Muitas peças, Infinitas delas! No meio do jogo, peças e escolhas! No meio do jogo, peças que se perderam entre tantas outras que se encaixaram! Das escolhas, experiências, partes e quarenta e quatro peças, a lógica: simplesmente um jogo.

Convido o leitor (a) a participar comigo da composição de três jogos de quebra-cabeças, do registro (visual e escrito) cujas trajetórias pessoal e profissional se revelam. Trata-se de uma síntese que, por meio do conjunto de imagens fotográficas não descritas antecipadamente, proferem pela observação e apreciação atenta.

destaco pontos relevantes da continuidade dos estudos acadêmicos até o meu ingresso na carreira do magistério. Finalmente, **Pesquisar a vida; curvas no caminho** referem-se ao meu ingresso no Mestrado e a minha constituição como pesquisadora.

Nesse sentido, levo pedaços saborosos da vida ao remeter-me às lembranças. Valho-me dos ensinamentos para seguir em frente, apenas com saudades dos bons momentos e a certeza de que, aqueles que não foram tão bons assim, de alguma forma, fizeram-me refletir e avançar.

1.1.1 Ensaiar a Vida: volta à rua João Noel Von Sonnleithener

Parece-me um tanto quanto prazeroso remexer o baú de memórias, simplesmente pelo fato de voltar aos acontecimentos vividos durante toda minha constituição como pessoa e como profissional.

Aos 45 anos de idade, vejo que muitos momentos foram marcados nessa trajetória e, considerar-me pesquisadora, parece-me ainda novidade... Ainda que tivesse pensado e desejado a minha constituição profissional, esse pensar, por vezes, significa abandonar o lado amador desse processo no exercício de selecionar pedaços da vida que marquem, dolorosa ou positivamente, a pessoa. Talvez pelo fato de que, desde a tenra idade, ter descoberto a docência, e sobretudo minha identidade alfabetizadora, faz-me compreender, hoje, a rede de relações que constituí, atrelada a minha profissionalidade, e que, certamente, deu-se de maneira anterior a minha entrada numa instituição educacional propriamente dita.

Aproveito e tomo de empréstimo as palavras de Jeanloup Sieff (apud MOMBARGER, 2006, p.105) , que traduz, em uma única frase, o potencial heurístico da fotografia como recurso autobiográfico ao destacar que a “fotografia [...] espelho sem estranho de uma realidade transformada por quem a vive, imaginada por quem descobre as imagens”. Essa frase nos reporta a uma reflexão sobre provas da existencialidade e representatividade no mundo circundante. Fecho os olhos e recorro à memória, mas me faltam os detalhes, aqueles que a fotografia pode representar. Da representação documental e do recorte do vivido, do real, da imagem congelada no tempo, do infinito tempo. Do recontar a trajetória, recurso

impresso num papel, das cores, nem que sejam em preto e branco, hoje amareladas... Das vivas cores, que me representam no presente, na folha ainda não revelada, forma digitalizada e contemporânea da memória, em pastas, arquivos, nuvens. Aqui estou a revelar, a compartilhar o tempo, as situações, os espaços e pessoas.

Cresci ouvindo histórias... Escritas, advindas de livros de meu avô (era vendedor de livros!) e orais, advindas de família (chegada dos Malagrinos⁴ em São Paulo por meio de meu bisavô Grifuluno, imigrante italiano...). Essas histórias contadas, remetem-me, a todo instante, à essência e importância daquela humilde família, onde valores éticos sempre foram premissas básicas nas relações. A voz vem do coração... Do sentimento... Da emoção! Assim, permito-me deixar a voz do coração, do consciente racional narrar, simplesmente, a vida, como bem nos lembra Imbernón ao afirmar que:

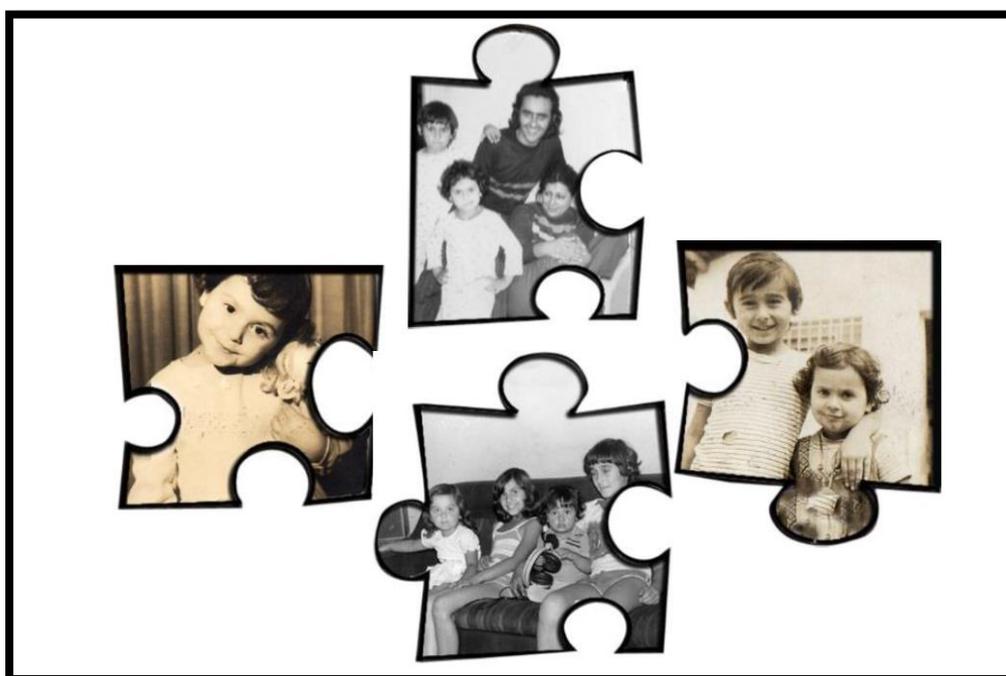
A cultura profissional dos professores esteve cheia de distanciamento, de frieza e ocultação das emoções e da naturalidade do ser humano, o refletiu no trabalho conjunto dos professores com os alunos. A formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os professores melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e transmitam essa educação aos alunos(IMBERNÓN, 2010, p 39)

Volto à década de 70. Em São Paulo capital, numa linda manhã de domingo, acordo com cheiro de cafezinho e mãe, café com mãe... Suave aroma de fumo Irlandês do cachimbo do meu jovem pai, trilha sonora ao fundo, músicas do Fagner ecoando pela Rua João Noel Von Sonnleithner 157. Esse era o endereço da nossa casa. Uma simples casa de esquina, literalmente escancarada, entre portões abertos e janelas grandes, assim como também eram grandes os corações das pessoas que ali moravam.

⁴ Refere-se à origem do Sobrenome de família, contam que ao registrar meu pai houve a troca de grafia da última letra pelo escrivão, assim surge o Malagrine.

Meu pai, Sérgio Malagrine, homem simples, honesto e trabalhador, chefiava nossa família com sabedoria, alegria e persistência diante de todas as dificuldades que encontrou para dar sustento a todos nós, meus três irmãos (Wagner, Wânia e Wander). Que chique iniciar todos os nomes com a mesma letra! Coisas daquela época! Eu, ainda Waldirene Malagrine, cabelos encaracolados, bochechas rosadas, faz-de-conta e lobo-mau!

Figura 2- Retratos da infância, década de 70, em São Paulo. Imagens reveladas pelas lentes da máquina "rolleiflex" de meu pai.



Fonte: a autora, 2014.

Na Rua João Noel, havia alegria... Campeonatos de futebol, jogos de botões, esconde-esconde, alerta, amarelinhos e Papai Noel! Dona Iris (a benzedeira), Dona Carmem, Carola, Senhor Dito, Sr. Valdir, entre outros vizinhos que fizeram a história daquela rua. Ademais, lembrar os meus amigos da infância é voltar a ser criança, entre os sonhos, esperanças e ingenuidade daquela época. Vanda, minha melhor amiga, Sandra, Silvia, Denise, Cláudia, Tchuri, Ale, Caco, Marcio, Loira, Tó, Duda, Hugo, Gordo e Vandi que, a propósito, de amigo de turma passou a ser o amor da minha vida! A ele quero dedicar todo meu sucesso profissional, ainda que merecesse a escrita detalhada de um capítulo de vida!

Às segundas-feiras, dia de ir à escola, acordava ao som de Zé Betio (Gordo, joga água nele!). Havia um rádio relógio em cima da geladeira vermelha que anunciava, para todos nós, a hora de acordar e pegar no batente. Algumas vezes, íamos para a escola a pé e, nos dias de chuva, era o Sr. Paulo, dono da mercearia do bairro, que passava em casa com sua Perua Kombi velha, a fim de levar as crianças da rua para a escola. Quando íamos a pé, subíamos um morro enorme. Lá em cima, a escola Estadual de 1º Grau Professor Reducino de Oliveira Lara acolhia todas as crianças pobres daquela rua, meninos e meninas, todos juntos e misturados. Isso porque as meninas ricas estudavam na escola Católica, Emilie de Villeneuve, e os meninos ricos no Colégio Meninópolis. Grandes ônibus escolares enfeitavam a Rua João Noel pela manhã. Ao cume do morro, o aceno para minha linda mãe confirmava que tudo transcorreria bem; podia, agora, com segurança, adentrar os muros da escola.

A sirene ecoava – quando funcionava. Se não, um grande sino. Todos em fila... Sr. Guerino organizava a entrada e, dona Verônica, gritava o tempo todo para que todos os alunos fossem para suas devidas classes, Dona Otília (vice-diretora) passava de classe em classe para dar os informes da Unidade (mais cuspiam do que falava) e a Dona Zilá – essa ninguém queria encontrar – era a Diretora da escola. Só em casos extremos de indisciplina tínhamos contato com ela, mau ou... bem, nunca fui à sua sala.

Vêm-me à lembrança muitos professores: Dona Celina (alfabetizadora), Celinha, Ceila, Maria Aparecida, Vilma (muito brava, ninguém queria cair com ela), Joesel, Denise, Cecília, Gema, Antônio, Zé, Yomara... Cada um com suas características e marcas que, certamente, influenciaram também minha constituição profissional. Adorava quando faltava algum professor, pois, naquela época, as escolas não tinham acesso ao professor substituto, daí solicitavam aos alunos maiores, sob a supervisão de um bedel, o gerenciamento das classes de alunos menores. Claro que eu sempre me oferecia, afinal era a maneira de vivenciar a docência – entre o faz-de conta de menina e a realidade próspera de mulher. No período da tarde, reunia os coleguinhas de classe no quintal da minha casa para brincarmos de escolinha. Caixotes de feira, tábuas velhas, tijolos quebrados, compunham o mobiliário da minha escola. E a professora? Claro que era eu!

Passávamos a tarde inteira reproduzindo práticas, gestos, fazeres daqueles educadores que tínhamos como referência. Confesso que alfabetizei muitas crianças daquela rua durante essa brincadeira de criança. Quando os meus alunos faltavam, distribuía minhas bonecas em cima das camas do quarto, que dividia com meus irmãos, e rabiscava atrás da porta, gritava, gesticulava e escrevia. Eu e minha deliciosa imaginação!

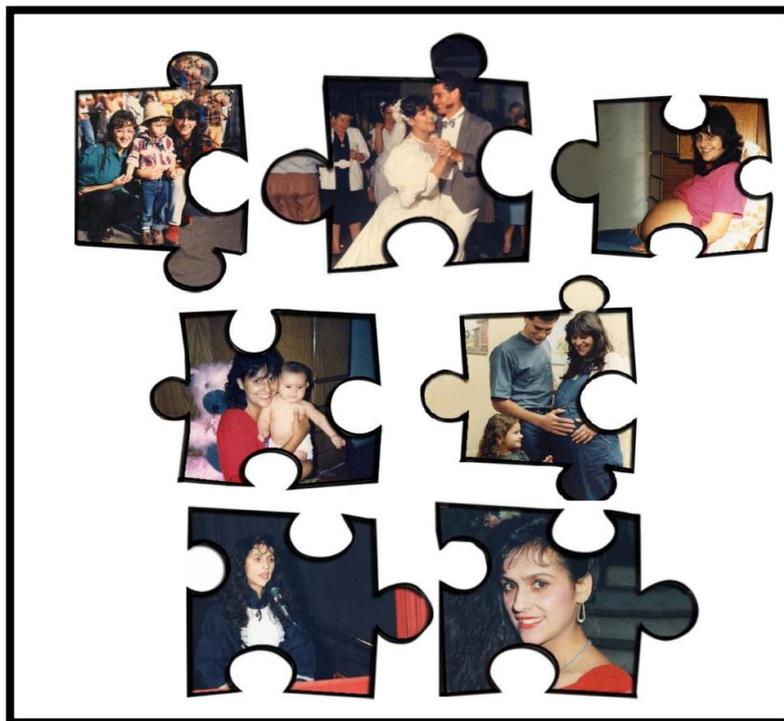
Às vezes, ia até a casa da tia Olga, no quartinho dos fundos, assistir às aulas particulares que ela ministrava para idosos analfabetos. Minha tia querida, a idosa aluna, eu e minha imaginação! Certamente, impulsionaram-me a abraçar a docência como profissão e ideal.

Fiquei maravilhada quando ganhei meu primeiro quadro negro (que era verde) e, mais feliz ainda, quando, na adolescência, meu querido pai montou, também nos fundos de casa, uma escola de curso Técnico em Óptica, agora com um grande quadro negro (que era negro mesmo). Nessa escola fui tesoureira, fazia café para os alunos e até limpava o mobiliário como se fossem pratarias! Passávamos horas juntos. Auxiliava meu pai, com grande prazer, no planejamento das aulas, como escriba.

Vejo explicitamente quais são os propósitos no constituir-me professora... Vi a transformação da Rua João Noel e nela me transformei...

1.1.2 Conhecer a vida: o abraço da docência

Figura 3 -Por volta de 1986 a 1994- início na carreira docente , e nesse mesmo período acontece meu casamento, chegada das filhas e formatura no Magistério e em Pedagogia.



Fonte: a autora, 2014.

Em meados de 1985, ingressei no curso de Magistério na Escola Estadual Prof. Alberto Levy. Ainda adolescente, mas com a certeza da escolha da docência como profissão.

Tive a oportunidade de estudar teorias pedagógicas, psicologia escolar e temas que, para aquele contexto, pareciam eficazes. Vêm-me, ainda, à lembrança o momento em que tive de ministrar aula no estágio supervisionado, sob a supervisão da professora de Didática. Até que me saí muito bem, em meio as atividades previamente planejadas, entre desenhos mimeografados, exercícios de treino ortográfico, história do João o Pé de Feijão (flanelógrafo) e alunos verdadeiros! Vivenciei um modelo de formação inicial entre o currículo tecnicista, superficial e decadente (MIZUKAMI, 1989).

Concomitantemente ao curso, tive a excelente oportunidade de trabalhar numa Escola de Educação Infantil, no bairro onde morava. Inicialmente como recreacionista e, após quatro meses, fui promovida a professora do Jardim I. Excelente oportunidade porque pude, de fato, sentir o prazer, a complexidade e as mazelas no exercício da docência, logo no 2º ano do curso. E, no ano de 1988, recebo três grandes títulos: de Professora, Esposa e Mãe!

Após a formatura, e com a minha primeira filha (Thauana) nos braços, afastei-me do trabalho por um ano, a fim de conciliar a dádiva da maternidade ao novo momento por mim vivido, como pessoa, mãe, esposa e professora. Aguardava, inquietamente, a oportunidade de regressar aos espaços escolares, tanto como professora quanto como aluna. Vislumbrava a possibilidade de ingressar ao curso Superior.

Em 1990, corajosamente, após frequentar por três meses o curso pré-vestibular, tive a brilhante notícia de que fora aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Mackenzie. Tivemos de abdicar, eu e meu marido, da construção de nossa casa, para que pudéssemos pagar as mensalidades do respectivo curso. Todos os dias o mesmo trajeto: ônibus (Conceição) até a estação do metrô, baldeação na Praça da Sé, destino Santa Cecília... Quinze minutos de rápida caminhada até que, triunfalmente, chegava à Universidade, alegre e orgulhosa! Afinal, o que fazia na Universidade Mackenzie a menina pobre da Rua João Noel Von Sonnleithner?

Prédios frondosos, escadarias, árvores centenárias, mobiliários históricos e pessoas... Grandes nomes que marcaram minha história! Prof.^a Cecília (História da Educação), Décio (Estrutura e Funcionamento de Ensino), Iracema (Estatística) e Clóvis Roberto dos Santos, que ministrou aulas de Administração Escolar, senhor encantador, pela sua simpatia e sabedoria! Na universidade aprendi a estudar, pesquisar, argumentar! Isso fez com que se acentuasse, ainda mais, minha vontade de exercer a profissão docente, que já vislumbrara ainda menina. Dediquei-me, com afinco, a essa nova jornada formativa. Mergulhei nas teorias a mim apresentadas e retirei, desse momento de conquista, a essência da profissão! Vivenciei a seriedade daquele contexto e percebi o quão satisfatório foi o curso oferecido! Pude adentrar aos espaços escolares, pelo viés investigativo, oportunizado pelo estágio

supervisionado, diminuindo a dicotomia entre teoria e prática pedagógicas. Pelo menos é o que eu imaginava! Se me fossem apresentadas as leituras que atualmente tenho, certamente mudaria de opinião. É o que nos lembra Marcelo ao salientar que:

Os estágios de ensino não são somente uma ocasião para os alunos aprender e, mas ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para outros protagonistas: os professores tutores (professores em exercício, aos quais são confiados alunos estagiários) e professores supervisores (professores da universidade). A literatura de pesquisa tem sido mais generosa no caso dos primeiros do que dos últimos. (MARCELO, 1998, p.54)

Sentia-me cada vez mais fortalecida, tanto pelo movimento formativo acadêmico, quanto pelo familiar, das referências da querida tia e de meu grande pai, que sempre me trouxeram lucidez e motivação.

No segundo ano de faculdade, outra surpresa: A chegada da minha segunda filha (Larissa). Entre uma mamada e outra, estágio supervisionado, leituras e produção textual... Alegria, satisfação e determinação!

No último semestre da faculdade, fui apunhalada pelo destino – a perda do meu Querido Pai! A quem entregaria o diploma? Como prosseguir? Como continuar a pagar a faculdade se minha família e minha querida mãe necessitavam de auxílio financeiro? Não conseguiria aqui detalhar tamanha dificuldade! Também não conseguiria minuciar o enfrentamento desse desafio. Sei que estou aqui, hoje, a narrar minha história e... com o “canudo” em mãos!

A velha casa de esquina, o quadro negro da escola de meu Pai, as meninas e meninos, agora homens e mulheres, a família, enfim a Rua João Noel VonSonnleithner estava triste. Não havia mais a música do Fagner ecoando... Campeonatos de futebol e de botão... Não havia mais Papai Noel! Apenas ensinamentos e memória!

1.1.3 Respeitar os caminhos da vida: agora Sorocaba

Logo após minha tão sonhada formatura, meu esposo recebeu a proposta de transferência de trabalho para Sorocaba. Recém-formada e com minhas duas filhas,

aceitei o desafio da mudança. Deixei para trás a Rua João Noel, com os respectivos vínculos e vivências... Abandonei o meu lado menina e mergulhei a enfrentar o meu lado mulher, assim como os desafios da nova cidade.

Figura 4- Imagens que revelam as práticas como docente e alfabetizadora, entre a experiência de ser mãe pela terceira vez.



Fonte: a autora, 2014.

De saída, tive de me dedicar aos estudos referentes ao primeiro concurso público para ingresso de professores, realizado em 1995. Fui aprovada, mas pela falta de experiência, não pude me efetivar. Não havia alcançado os pontos necessários. Não desisti e, em 1998, tentei novamente e, ao menos, consegui me classificar e, posteriormente, enquadrar-me como professora contratada na rede municipal de ensino.

Assim, no primeiro dia de aula, no Centro de Educação Infantil, iria ministrar aula para as crianças de quatro anos de idade, cumprindo a substituição de uma professora em licença maternidade por quatro meses. Momento de muita satisfação pessoal e principalmente profissional. Tensionava colocar em prática todas as teorias aprendidas na faculdade.

Acordava motivada, planejava minhas aulas com dedicação e com toda a ingenuidade daquele que ingressa à carreira. Escolhia materiais pedagógicos diversos para “turbinar” minhas aulas! Tudo absolutamente em vão! As crianças corriam pela sala, gritavam como loucas, arremessavam materiais e brinquedos, até dependurarem-se nas cortinas. Diante de tanta capacidade por parte delas, o sentimento de incapacidade, cada vez mais, me invadia.

A diretora da escola ficava “plantada” na porta da sala a supervisionar o trabalho, entre olhares e palavras e a me impulsionar ao “abismo pedagógico⁵”. Vivi momentos de horror – até criança fugiu da escola! Foram quatro longos meses de fracasso, tristeza e sentimento aflorado de incompetência! Não recebi apoio dos colegas mais experientes, nem orientação da equipe de liderança, apenas críticas e isolamento. De que me adiantou tanta teoria? Nessa direção, Marcelo advoga em favor dos professores principiantes quando afirma que:

Os professores principiantes veem-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional. [...] Os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento em relação a seus colegas; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino cumprimento obrigatório”. (MARCELO, 1998, p.63)

Nessa confusão de pensamentos e práticas, em 1999, tive o imenso prazer de trabalhar em outro Centro de Educação Infantil e lá desenvolvi o trabalho que vislumbrava desde a infância. Tudo dava certo, contação de estórias, teatro, música, dança e jogos... Senti o acolhimento da Gestora, dos estagiários, só não sentia o acolhimento dos colegas professores. Sentia, por parte deles, certa resistência e insatisfação. Penso que todos nós frente ao incômodo habitávamos em verdadeiros

⁵Refere-se ao mal docente por mim vivenciado e da restrita perspectiva de soluções diante dos dilemas da prática educativa.

“feudos pedagógicos⁶” que, conseqüentemente, culminava nas práticas tecnicistas e excludentes. Essa conduta me impulsionava a, cada vez mais, realizar meu trabalho de maneira diferente! Fiquei dois anos por lá. Posteriormente, ainda como professora contratada, trabalhei noutra Escola de Educação Infantil onde pude dar continuidade ao trabalho.

Nesse mesmo ano, ministrei uma oficina intitulada “Expressão Corporal”, para todos os supervisores e diretores da rede municipal de ensino e, para minha surpresa e satisfação, pude apresentar o trabalho para aquela diretora que havia me impulsionado para o “abismo pedagógico”, logo no início da carreira. Ela aplaudiu e confesso que me senti aliviada, por ter tido a chance da socialização de meu saber-fazer!

Em 2000, com a chegada do meu terceiro filho (Thiago), entre uma papinha e outra, estudo intenso e disciplinado. Finalmente ingressei como professora efetiva da rede municipal de ensino de Sorocaba – agora como professora alfabetizadora.

Ingressei na Escola Professor Oswaldo de Oliveira, onde vivenciei momentos significativos para minha carreira. Experimentei a docência por todas as séries que tive a oportunidade de passar. Aprendi mais do que ensinei, com minhas colegas, comunidade e alunos. A escola como extensão de minha casa. Planejava as aulas nos finais de semana com veemência! Inventei novas estratégias para alfabetização (Alfabetina da Criançada⁷), reproduzi práticas... Alfabetizava com o mesmo brilho e alegria da infância! Muitas vezes me vi Cecília, Gema, Denise, Clóvis, Antônio, Vilma, Olga, Sérgio ou simplesmente WALDIRENE!

⁶ Refere-se a solidão da prática docente.

⁷ Refere-se a uma boneca confeccionada com sucatas, rótulos, braços de conduites, que adorava comer letras, números, textos, histórias! Depois nasceu a filhinha dela - a Alfabetininha, ela gostava de ir até a casa das crianças, adorava ouvir histórias... Lembro-me do dia em que apresentei essa proposta metodológica, num encontro formativo da rede, na qual Maria Teresa Mantoan ficou apaixonada pela ideia. Convidou-me para socializar essa prática na Unicamp, me acovardei e não fui... No entanto, fiquei conhecida na rede municipal pela relevância do trabalho desenvolvido com a turma de alfabetização na E.M. “Oswaldo de Oliveira”, em Sorocaba.

Nesse sentido, Huberman afirma que:

[...]o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar seqüências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas). (HUBERMAN, 2000, p. 36) .

Por vezes, acreditei que o exercício da docência se daria no próprio fazer educativo e que o espaço escolar poderia ser o maior aliado de tal desenvolvimento profissional. Na busca de um fazer pedagógico diferenciado, ainda como professora iniciante, não percebia com clareza as mazelas e complexidades contidas nas inter-relações estabelecidas na unidade escolar da qual fazia parte e, por consequência, a não consolidação dos momentos de trocas efetivas entre os pares, que fortalecia práticas isoladas, solitárias e extremamente competitivas entre os docentes, que seria um contraponto ao ato reflexivo do fazer educativo . Dessa maneira, reporto-me aos estudos de Ghedin que afirma ser esse saber:

[...]formado pelos saberes que vêm da própria prática, portanto, da experiência de estar sendo professor, são elaborados pelo professor à medida que constrói sua profissionalidade. O conceito de saber aqui é sinônimo de conhecimento, é sinônimo de experiência sistematizada e refletida, portanto é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente (GHEDIN, 2000, p. 6).

Apesar desse quadro, tinha a convicção de que seria por meio de processos contínuos de investigação que poderia, efetivamente, descobrir a docência pautada no estudo e na reflexão. Daí, posteriormente, abracei todas as possibilidades de participação nos diversos cursos de formação continuada, destinados aos professores da rede de ensino municipal de Sorocaba, como forma de buscar o encantamento, a motivação e o necessário aprofundamento da prática docente, nem sempre traduzidos por interesses pessoais, epistemológicos e didáticos.

Em 2007, fui convidada para exercer a função de Orientadora Pedagógica numa escola da zona norte de Sorocaba. Nessa experiência, convivi com diversas

situações que possibilitaram momentos constantes de reflexão do fazer educativo; agora como peça chave, disparadora de ações voltadas a uma equipe de professores aparentemente desgastados, desacreditados e cansados de reproduzir práticas advindas de um sistema de ensino que demonstrava muita fragilidade no oferecimento de momentos formativos que viessem ao encontro das necessidades de desenvolvimento profissional docente.

Ainda vivo na memória, explico o sentimento que os professores deixavam transparecer ao serem convocados a participar das formações continuadas oferecidas pelo sistema. Revelavam certa repulsa e resistência, sobretudo os professores alfabetizadores. Diante de tais constatações, pensava em estratégias para impeli-los a repensar suas práticas. O que de fato acontecia nessas formações para gerar tanta indignação? Como gerenciar tais conflitos na unidade escolar? Como convencê-los da relevância da participação? Como retirá-los desse papel de mero expectadores, mero reprodutores e levá-los à reflexão de suas práticas? Certa de que algo precisava mudar, confesso que perdi muitas noites de sono.

A saga pedagógica não termina aí, mas com o pouco tempo que tinha, procurava (res)significar o meu fazer e o dos professores, durante a breve estada por lá, oportunizando, sempre que possível, espaço de estudo e discussões. Assim, cumpri meus oito meses de designação solitariamente e com a certeza de que deveria ter feito mais por aquela equipe que ainda enxergava o processo de ensinar e aprender de forma linear, tradicional e reprodutivista.

No ano seguinte, fui convidada pela Secretaria da Educação a participar, como professora formadora de professores alfabetizadores, do Curso Letra e Vida⁸ da rede municipal de Sorocaba, concebido, após sucessivas reivindicações da rede, como meio transformador de práticas, a partir de um viés mais construtivista da educação.

Confesso que na condição de mediadora desse curso, avalio ter sido um trabalho de grandes descobertas e relevância, visto que a rede passava por transição administrativa. Logo houve o reflexo da mudança impactante: a não continuidade da proposta oferecida pelo curso que, conseqüentemente,

⁸Programa de formação continuada destinado aos professores que trabalham com a leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, promovido pelo Governo do Estado de São Paulo.

nafragou. Também por conta desse movimento, cheguei a questionar a possibilidade formativa até então oferecida. Quais seriam as expectativas da Secretaria da Educação em relação ao curso? Havia de fato a compatibilidade entre prática pedagógica e política oferecida no curso? Penso que a não consolidação da transposição didática em sala de aula hipotetizada, inicialmente, pela proposta do curso, levou ao declínio do mesmo.

Concomitantemente à finalização do curso Letra e Vida, deparo-me com um novo desafio – o de me integrar à equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação⁹. Inicialmente como professora itinerante (2008/2010) e, depois, como professora formadora junto ao Projeto de Alfabetização e Letramento em Rede, onde atuei até 2012.

A proposta de formação desse projeto estava atrelada ao programa de governo do município de Sorocaba em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE), cujo principal objetivo era o de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Desse modo, como membro integrante da equipe formadora de professores alfabetizadores, procurava oferecer aporte teórico e prático referente aos aspectos voltados para a alfabetização numa perspectiva construtivista, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e que valorizassem o desenvolvimento profissional docente.

As inquietações a respeito da formação docente, sobretudo a do professor alfabetizador, impulsionaram-me a procurar o mestrado em educação, inicialmente como aluna especial na Universidade de Sorocaba e, posteriormente, na condição de aluna especial na UFScar. Ainda na Universidade de Sorocaba, escrevi um artigo sobre o processo de profissionalização docente, como conclusão da disciplina, o que me fez refletir sobre o processo de constituição profissional, de acordo com a perspectiva histórica da educação brasileira. No semestre seguinte, ao cursar a disciplina na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Formação e Atuação de Professores das Ciências no Brasil, pude, por meio dos estudos oportunizados durante o semestre, perceber a abertura do campo

⁹ Refere-se ao espaço voltado a pensar a educação de qualidade para todos os alunos da Rede Municipal de Sorocaba, assim como subsidiar às equipes escolares quanto ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem a todos os alunos usufruírem das rotinas escolares com equiparação de oportunidades, por meio de uma equipe multidisciplinar (Psicólogos, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogos, Terapeuta Ocupacional, Assistentes Sociais e Pedagogos) Itinerantes.

de pesquisa relacionado às narrativas e a constituição profissional docente . Como num quebra-cabeça as peças se juntaram! Nasce o projeto de pesquisa e junto a ele a continuidade autoformativa, proporcionada pelo ingresso como aluna regular, no ano seguinte, ao mestrado em educação na Universidade Federal de São Carlos.

Dessa forma, atualmente como pesquisadora interessa-me investigar a constituição profissional do professor alfabetizador, por meio das histórias de Vida. Contudo, a preocupação, relacionada aos processos formativos de vida e formação das professoras alfabetizadoras, atreladas ao contexto, às suas experiências, imprime a necessidade de subsidiar, teoricamente, no próximo capítulo, discussões em torno das dimensões que compõem os saberes docentes, os modelos e concepções de formação, assim como as potencialidades das narrativas (auto)biográficas e fotobiográficas como tendência metodológica, atualmente.

1.2 Pelas lentes da pesquisadora: apresentação das protagonistas da pesquisa

Tendo como referência a utilização da memória como recursos de mediação pedagógica, biográfica, reflexiva e contextual, reportei-me a minha própria história de vida, constituída de saborosos momentos experienciados por meio da musicalidade. Dessa experiência, destaquei a melodia da vida ao contar-me sobre a pessoa e profissional que sou atualmente. Valho-me da relevância poética oportunizada pela escuta, pela subjetividade e por suas possibilidades interpretativas. Dessa premissa, a criatividade, os lugares, as emoções, os percalços, as vozes, a curiosidade, simplesmente a trajetória. Na condição de sujeito-autora deste trabalho, vejo que as histórias se entrecruzam, traduzindo a dinâmica, o enredo, a singularidade, enfim, o valor da composição entre mim e o outro. A minha, a tua, a nossa história.

As histórias de vida das duas professoras participantes desta pesquisa tiveram, como princípio, a construção coletiva, a partir da produção das narrativas fotobiográficas e orais, textualização das mesmas, num caráter dialógico e em acordo com as interlocutoras.

Dessa forma, apresento Tita e Heli, duas professoras alfabetizadoras da rede pública do Município de Sorocaba, ambas participantes do grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas e Matemática GEPRAEM.

Agora, como pesquisadora, interessa-me descobrir o que de fato as levaram a participarem espontaneamente dos respectivos encontros oportunizados pela universidade? O que de fato buscavam? Como se constituíram professoras? Por que alfabetizadoras? Quais seriam suas histórias de vida e formação?

Assim, encorajei-me a convidá-las como participantes da pesquisa que ora apresento. Aceitaram prontamente o desafio, após a apresentação detalhada da proposta de investigação assim como o percurso metodológico. As narrativas foram produzidas após a assinatura do Termo e Consentimento Livre e Esclarecido, onde as identidades foram explicitadas em comum acordo com as participantes. Dessa forma, não há pseudônimos, apenas Elizabete será indicada como Tita, pela relevância e significado de um apelido carinhoso que remete à infância. Cabe ainda salientar que os registros fotográficos utilizados nesta pesquisa, fazem parte do

acervo pessoal das interlocutoras das pesquisa de forma a estabelecer “ uma ponte entre o presente e o passado e o contexto do momento fotograficamente imobilizado” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.105).

Ao considerar o recorte da pesquisa relacionado à constituição profissional das professoras alfabetizadoras e de um espaço predominantemente ocupado por mulheres, trago, por meio da escrita deste trabalho, possibilidades de apresentar as histórias de vida e formação das protagonistas considerando-as inseridas num ciclo subjetivo e poético, seguindo o que bem nos lembra Bueno

A história desses sujeitos, que são reais, corporificados, tem sexo e pertencem a uma raça/etnia e a uma classe social, é uma história que acaba por direcionar a sua forma específica de ser estar no mundo, constituídas pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis e descobrir os atalhos ocultos; essas maneiras são peças dos quebra-cabeças de suas histórias de vida – no nosso caso, como mulheres, ou como alunas que, seguramente, têm muitos traços em comum com outras histórias de vida de outras mulheres, alunas ou professoras. Em cada uma dessas histórias é preciso, mais uma vez, desvelar, tirar o véu de sua protagonista para trazer à luz uma trajetória que começa na infância, passa pela adolescência e juventude e chega à idade adulta, e onde influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola são os espaços onde se educa e se constrói a mulher e, mais adiante, a professora. Essa meninas, que se tornaram moças e mulheres, muitas delas esposas, mães e, finalmente professoras, passaram e ainda passam, por muitas formas de acomodação e resistência diante das experiências estereotipadas de papéis sexuais. (BUENO *et al*, 1993, p. 313).

Isso posto, apresento ao leitor as mulheres-professoras desta pesquisa, que tiveram espaço aberto para que as vozes fossem ouvidas e socializadas. Diante do exposto, convido o (a) leitor (a)a conhecer quem são Tita e Heli que, em meio as suas melodias da vida, anunciaram uma nova composição, autorizando-me a divulgá-las.

Elisabete Aparecida Pavia Janelli : Tita

Só Hoje

Figura 7



Fonte: autora, 2014.

Hoje eu preciso te encontrar de qualquer jeito
 Nem que seja só pra te levar pra casa
 Depois de um dia normal
 Olhar teus olhos de promessas fáceis
 E te beijar a boca de um jeito que te faça rir

Hoje eu preciso te abraçar
 Sentir teu cheiro de roupa limpa
 Pra esquecer os meus anseios
 E dormir dormir em paz

Hoje eu preciso ouvir qualquer palavra tua
 Qualquer frase exagerada que me faça sentir alegria
 Em estar vivo

Hoje eu preciso tomar um café
 Ouvindo você suspirar
 Me dizendo que eu sou o causador da tua insônia
 Que eu faço tudo errado sempre

Hoje preciso de você
 Com qualquer humor
 Com qualquer sorriso
 Hoje só tua presença
 Vai me deixar feliz
 Só hoje

(Jota Quest)

A música em epígrafe, cuidadosamente escolhida por Tita, anuncia traços, características e aspirações que, ao narrar sua história de vida e formação, explicitam tempos e esperas... Sorriso sempre aberto no rosto, em tom bem humorado, conta, reconta e detalha trajetórias permeadas pela perseverança e força na dinâmica do constituir-se.

Tita é casada, Técnica em alimentos, religiosa, mãe de três filhos, avó, boleira “de mão cheia”. Coursou o Magistério, formando-se em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba no ano de 2001. Desses ciclos anunciados, busca a Pós-graduação em Psicopedagogia e, posteriormente, o curso de Neuropsicopedagogia, escolhas reveladas pela formação permanente. No Ensino Fundamental, possui uma vasta experiência, totalizando doze anos de atuação como docente e alfabetizadora. Atualmente, encontra-se como professora do Ensino Fundamental I na rede municipal de Ensino de Sorocaba. Do itinerário percorrido por Tita, anunciam-se

tempos e espaços constituintes de eterna aprendizagem entre a experiência inicial como filha, irmã, mãe, esposa e após uma longa espera, como docente e alfabetizadora. Vivencia desta forma, momentos de grandes desafios diante da existencialidade, mas que de maneira intensa reforçou suas convicções diante dos percalços do cotidiano escolar. Nos capítulos que seguem, convido o leitor(a) a conhecer um pouco mais de Tita por meio das narrativas orais e imagéticas que compõem essa trajetória de vida e formação.

Figura 8 – E vou aprendendo!



Fonte: a autora, 2014.

Figura 9
Heli Marques.



Fonte: a autora, 2014.

*A Primavera*²

Chegada é a Primavera e festejando
A saúdam as aves com alegre canto,
E as fontes ao expirar do Zeferino
Correm com doce murmúrio.

Uma tempestade cobre o ar com negro manto
Relâmpagos e trovões são eleitos a anunciá-la;
Logo que ela se cala, as avezinhas
Tornam de novo ao canoro encanto.

Diante disso, sobre o florido e ameno prado,
Ao agradável murmúrio das folhas
Dorme o pastor com o cão fiel ao lado.

Da pastoral Zampónia ao Suon festejante
Dançam ninfas e pastores sob o abrigo amado
Da primavera, cuja aparência é brilhante.

(Ricardo de Mattos)

Heli, assim como Tita, foi convidada a selecionar uma música que trouxesse sentido à composição de sua história de vida e formação. Prontamente, recorreu aos sentimentos oportunizados pela escuta do gênero musical erudito, não soube precisar qual obra destacaria para aquele momento. Apenas salientou “Gosto de música clássica!” Arrisquei, desse modo, escolher por ela. Mas como representar em epígrafe a escolha realizada? Como precisar, a altura, a velocidade, a métrica, ou seja, timbres e tonalidades de uma obra musical? Recorri a utilização da poesia de maneira a traduzir Vivaldi, no soneto : A primavera.

Das trilhas e partilhas vivenciadas, Heli apresenta-se num sorriso tímido, de modo a demonstrar, durante as relações estabelecidas no processo de contar-se, detalhes relevantes de sua trajetória como pessoa e profissional.

Heli , nasceu em Itapeva-SP. cursou o Magistério em Votorantim e formou-se em Pedagogia, pela Universidade de Sorocaba, no ano de 2004. Mãe de dois filhos,

²-Refere-se ao concerto de Antônio Vivaldi -*As Quatro Estações* . Porém sua apreciação poderia ser muito melhor se juntamente com as gravações fossem divulgados os quatro sonetos : A Primavera, O Verão, O Outono e O Inverno, que lhe servem de complemento. Destaco, A Primavera e convido o leitor a buscar os demais sonetos que compõem a cenas imaginadas por Vivaldi em:http://www.digestivocultural.com/columnistas/coluna.asp?codigo=925&titulo=Da_Poesia_Na_Musica_de_Vivaldi

possui vasta experiência em educação, totalizando vinte anos como docente e alfabetizadora. Buscou o curso de Pós-graduação em neuropsicopedagogia.

Atualmente, encontra-se como professora da Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba . Das trajetórias como pessoa e docente, revela um percurso de dedicação e inquietações diante das complexidades inseridas no processo ensino e aprendizagem, sobretudo ao contexto de vida dos educandos. Anunciando por meio de sua narrativa, a insistência, o comprometimento e a dedicação nos modos de ser e fazer-se docente.³

³-A versão na íntegra das narrativas produzidas em parceria com as educadoras, estão disponibilizadas respectivamente nos anexos (C e D). No tópico que segue, apresentarei as trilhas e partilhas por meio de meu memorial de vida e formação.

CAPÍTULO 2- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, pretendemos apresentar as relações existentes entre os saberes necessários ao exercício profissional, desde as influências e experiências que perpassam os modelos de formação inicial e continuada, bem como sobre as conexões existentes entre prática pedagógica no devir e constituir-se docente.

Partindo da premissa de que a escolha de uma atividade profissional é demarcada pela tomada de decisões, pelas histórias de vida de um indivíduo e das influências relacionadas à tradição familiar, pelo status da profissão, pelo grau de satisfação profissional, ressalta-se a reflexão no que diz respeito aos saberes docentes, aos modelos e concepções de formação e aos processos de investigação educativa por meio das narrativas (auto)biográficas e fotobiográficas.

2.1 As dimensões dos Saberes Docentes e a Alfabetização

Ao se discutir o papel da formação do profissional da educação numa perspectiva problematizadora, inserida numa sociedade onde os processos reflexivos na escola são premissas para o desenvolvimento da autonomia da criatividade e da pesquisa, destaca-se o saber como necessidade essencial a atividade docente.

Dessa forma, constata-se que será preciso estabelecer nexos condutores entre teoria/prática social nos processos formativos inicial e continuado e, também, que sejam considerados num viés permanente das relações interativas. Pensar a dinâmica de sala de aula, sobretudo correferida às propostas pedagógicas consistentes, no que tange a alfabetização, muitas vezes, levam a automatização do fazer pedagógico, em detrimento da compreensão dos decursos singulares da aprendizagem que, muitas vezes, podem gerar nos professores sentimentos de

frustração, incompetência e impotência diante das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.

Diante da complexa tarefa de ensinar e aprender, os saberes docentes devem ser considerados “em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). De imediato, deparamo-nos com o questionamento: há então um perfil específico para ser professor alfabetizador?

Para Soares refletir sobre a qualidade e importância da alfabetização, implica reconhecer a complexidade existente no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita e de suas formas de condução, assim:

[...] a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extra-escolares na aquisição da língua escrita; a adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência ou incompetência do professor alfabetizador, a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita, quer em termos de duração em anos do processo de alfabetização, quer em termos de horas-aula por dia etc. Nessa perspectiva, o problema da qualidade da alfabetização é enfrentado através de propostas de intervenção que visem atuar sobre esses fatores, tais como mudanças curriculares; substituição de métodos de alfabetização em uso por outras alternativas metodológicas; atribuição, ao sistema escolar, de serviços que enfrentam os fatores extra-escolares – alimentação, atendimento à saúde, à higiene etc.; distribuição de material didático às escolas; programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores etc. (SOARES, 2005, p. 48)

Desse modo, essa autora sinaliza a análise atrelada à competência ou incompetência do professor alfabetizador, assim como aos processos e programas de formação do docente alfabetizador e de sua constituição profissional na contemporaneidade, a destacar a qualidade da alfabetização relacionada ao contexto histórico, econômico, político, cultural, social e educativo.

Nesse sentido, ao considerar as especificidades da alfabetização e a singularidade formativa do docente alfabetizador, Soares ratifica o fato de:

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os

condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, que o leve a operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionamentos) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2003, p. 24-25)

Dessa maneira, ao reconhecer a alfabetização e letramento, no atual cenário educacional, como processos imbricados e complementares, aduz a outra compreensão, em que as instituições escolares também são influenciadas por modismos e transformações conceituais, impactando diretamente na prática educativa, sobretudo na relação da profissionalidade do professor alfabetizador, de seus saberes, para alcançar significativamente os objetivos da alfabetização.

A esse respeito, ao compreender a constituição da docência por variados saberes, a qual conduz o trabalho em diferentes situações, entre a organização do trabalho pedagógico diário, a administração da aula mantendo a ordem e a disciplina, assim como a construção de diferentes processos de avaliação que, mobilizados por diferentes teorias, metodologias, habilidades, potencializam a complexidade inserida entre o saber- fazer do professor alfabetizador.

Das especificidades inseridas nesse processo destaca-se a apropriação do sistema de leitura e escrita pelos alunos e que, de certa forma, desperta no docente, momentos de grandes desafios e inquietações. Nesse sentido, Soares (2003,p.16) amplia a discussão em torno do conceito de alfabetização e letramento e propõe uma reflexão sobre os contextos, os quais se referem

à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2003, p.16)

Daí as angústias anunciadas pelos docentes acerca das múltiplas metodologias e das reais possibilidades que caracterizam a docência alfabetizadora. Das diversas facetas e dimensões da prática alfabetizadora, reitera-se a urgência de considerar os saberes docentes e a ampliação das oportunidades formativas dos docentes que atuam *nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los*

capazes de enfrentar o desafios na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, é válido ancorar-se nos estudos realizados por Tardif (2002, p.54) quando define que “os Saberes Docentes advêm de diversas situações, de um ‘saber plural’, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Considerando o caráter plural, como possibilidade de relação entre suas origens, esse mesmo autor classifica os saberes implicados na docência em quatro tipos distintos e complementares, a saber: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais; este último, de maior destaque, por oportunizar ao professor a relação de exterioridade diante de imprevistos cabíveis às situações advindas do cotidiano e de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Gautier (2006, p.28) ampliando a discussão, circunscrito nos estudos de Tardif, salienta que, “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

A essas situações concretas, por muito tempo as pesquisas apontaram os motivos do fracasso escolar, considerando apenas fatores externos à escola ou à sala de aula, não se reportando ao saber fazer dos professores nesse contexto, levando a reflexão, o fato do não reconhecimento da docência como profissão e desconsiderando, historicamente, as especificidades imbricadas no processo de ensinar.

A docência vista nessa perspectiva reduziu a compreensão de que basta ao professor ter conhecimento dos conteúdos, ter talento, bom senso, intuição, experiência e cultura, portanto partindo de uma concepção de um “ofício sem saberes.

Segundo Gauthier

Como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um assim saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

Para além dos postulados advindos do senso comum, esse autor acrescenta a ideia de um saber específico à classe profissional docente, o *saber da ação pedagógica*, determinada pela relação entre os demais saberes (reservatório de saberes), que podem auxiliar o professor nas decisões, em casos específicos de sala de aula.

Vê-se que os saberes, destacados tanto por Tardif quanto por Gauthier, determinam uma relação complementar, onde os educadores na atuação profissional enfrentam diversas situações que impulsionam a tomada de decisões no cotidiano de sua prática pedagógica.

A fim de repensar os cursos de formação inicial e continuada à luz da prática pedagógica, Pimenta (1999,p.18-19) ressalta que os saberes da docência estão atrelados a uma prática social. Afirma que uma profissionalidade se constrói a partir de sua significação social, advindas das tradições e de práticas culturalmente consagradas que se mantêm como válidas por traduzirem as necessidades da realidade de forma significativa.

Assim, a maneira singular que cada professor confere a sua atividade docente, no seu cotidiano, mobilizando valores, formas de situar-se no mundo, suas angústias, suas representações e saberes que fazem parte de sua história de vida, considerando-o como sujeito historicamente situado, também se constitui como elementos relevantes nesse processo de construção profissional. Dessa forma, a profissão do professor emerge em um dado momento e contexto histórico, trazendo como característica a flexibilidade, a mobilização e caráter dinâmico da realidade social a que se insere.

Ainda para Pimenta (1999, p.20), a mobilização dos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos ajuda no processo de construção da identidade docente, cujo destaque se dá como desafio dos cursos de formação inicial, ou seja, a passagem do aluno de *seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*. Desse modo, dada a complexidade da atividade docente, para além de atividades burocráticas, de conhecimentos técnico-mecânicos, é preciso considerar que a relação do processo ensinar e aprender impulsiona conhecimentos da teoria da educação, da didática, necessários a compreensão do ensino na realidade social que, em contato com o cotidiano, desperta o compreender, o explicar e o investigar a própria prática.

Considera-se, dessa forma, que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”. (PIMENTA, 1999, p.20). Neste cenário formativo, o saber da experiência intensifica-se, trazendo a relevância da reflexão sobre a prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Quanto ao saber relacionado ao conhecimento, essa mesma autora destaca a importância da função da escola na construção dos conhecimentos inseridos no contexto contemporâneo e de forma específica. Salienta que a produção de conhecimento está conectada às condições em que o conhecimento será produzido, na vida material, social e existencial da humanidade, superando a visão reducionista, do apenas informar. Nesse sentido, a autora complementa que

Não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano]...] a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante.(PIMENTA, 1999, p.21,22)

Diante de tal posicionamento é preciso reconhecer a escola como espaço original de formação e de produção inovadora de conhecimento, de trocas de experiências demarcadas pela reflexão crítica e de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, é possível dizer que os fundamentos de ensino devam, também, reconhecer os saberes pedagógicos e didáticos como necessários ao saber ensinar, tanto aqueles que abrangem o conhecimento, a experiência, quanto os relacionados aos conteúdos específicos e a partir das necessidades pedagógicas contextuais e reais. No que concerne à prática formativa ao longo da história, Pimenta (op.cit.) enfatiza a necessidade de superação da fragmentação entre os diversos saberes, com a propositura da (res)significação desses a partir da prática social educacional.

Desse modo, nessa nova tessitura paradigmática de formação docente, onde o professor é visto como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem, numa perspectiva relacional e dialógica, caberá análise e discussão referentes aos modelos e concepções de formação atualmente debatidas, no tópico que se segue.

2.2 Modelos e concepções de formação

De acordo com Cochran e Lyte (1999), nas duas últimas décadas do século XX, ampliaram-se as discussões e estudos em torno do conhecimento e dos saberes docentes, como elementos legitimadores da profissão docente, assim como sua relação e compreensão de que aqueles professores que supostamente sabem mais, ensinam melhor. Entretanto, essa afirmação, ainda que de forma simplista, desencadeou muitas ações relacionadas à melhoria educacional, sobretudo no que tange a produção de pesquisas, sobre o que sabe o professor e o que deveria saber para que a prática educativa oportunizasse aprendizagens significativas.

Dessa premissa, surge uma diversidade de concepções sobre a formação docente que inclui, nos debates acadêmicos, variadas imagens sobre o conhecimento, a prática profissional e a relação entre eles, assim como os contextos sociais, intelectuais, organizacionais que permeiam a formação dos professores.

Diante das contribuições teóricas de Cochran e Lyte (1999), é possível perceber um olhar mais minucioso quanto aos propósitos e intencionalidades da formação inicial docente, advindas da universidade e demais agências educacionais pelo destaque de desenvolvimento de ações colaborativas na escola, sob essa ótica, Mizukami (2010), apresenta três concepções proeminentes da aprendizagem docente, a saber: *conhecimento-para-a-prática*; *conhecimento-em-prática* e *conhecimento-da-prática*, que nos possibilitam compreender diferentes consequências a partir do cotidiano escolar de alunos e professores.

A primeira concepção de aprendizagem docente *conhecimento-para-a-prática*, revela a relação linear entre o conhecimento formal gerado na universidade, teorias educacionais que se aplicam, funcionam como técnicas e procedimentos metodológicos a serem utilizados em situações práticas de ensino, ou seja, conhecimentos advindos do modelo da racionalidade técnica.

A segunda concepção diz respeito ao *conhecimento-em-prática*, partindo do pressuposto de que professor competente é aquele que potencializa e toma como referência o conhecimento especializado em sua prática cotidiana, de forma contextualizada, incerta, espontânea, mas que abarca análises reflexivas, questionadoras da prática e que, de certa forma, determinam como aprendem e como ensinam os professores na ação educativa.

A terceira concepção de aprendizagem docente, *Conhecimento-da-prática*, diferentemente das outras duas concepções anteriormente apresentadas, defende a ideia de que a constituição do conhecimento docente dar-se-á no ato pedagógico e construído no contexto do uso, mediante relação entre os arcabouços teóricos e sobre a prática; dispensa o imediatismo e considera o caráter dinâmico e permanente do processo formativo. A partir dessa concepção *conhecimento-da-prática*, os professores tecem redes colaborativas de trabalho em diversos contextos de atuação, de forma crítica, reflexiva e investigativa. Dessa forma, não há o distanciamento da teoria sobre a prática, de pesquisadores e pesquisados, mas sim uma junção dos conhecimentos de ensino. Nesse sentido, ratificam Cochran -Smith e Lytle quando dizem que:

O pressuposto desta concepção é de que professores especialistas e outros que estão os estudando (colaborativamente ou não) geram um novo tipo, ou um tipo suplementar, de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino. Mas também não se presume que eles geram e codificam um novo corpo de conhecimento prático baseado em padrões epistemológicos diferentes mas derivados daqueles do conhecimento formal. Ao contrário, a ideia implícita do conhecimento da prática é que, através da investigação, os professores ao longo de sua vida profissional – de novato a experiente – problematizam seu próprio conhecimento, bem como o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com o conhecimento. A terceira concepção de aprendizado de professores não deve ser tomada como síntese das duas primeiras. Ela se baseia, ao contrário, em ideias fundamentalmente diferentes: que a prática é mais que prática, que a investigação é mais que a concretização do conhecimento prático do professor, e que entender as necessidades de conhecimento do ato de ensinar significa transcender a ideia de que a distinção formal-prático engloba o universo dos tipos de conhecimento. (COCHRAN-SMITH LYTLE, 1999, p. 29)

Dentro dessa compreensão e ampliando o conceito do conhecimento amparado pelo paradigma da racionalidade prática, Pérez Gómez (1995, p.95-96) discorre sobre os processos de escolarização e destaca a preocupação em relação aos resultados insatisfatórios, sobretudo nas sociedades ocidentais, e intensifica a superação de tal problemática, a partir da formação docente e de sua articulação entre conceitos de escola, ensino e currículo. Dessa articulação “desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula”. Esse autor salienta duas concepções distintas de intervenção educativa na atividade docente e no desenvolvimento de sua profissionalidade: o professor como técnico-especialista e o professor como profissional reflexivo.

O professor como técnico-especialista fundamenta-se “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (op.cit. p.96). Diante de tal concepção restringe-se o desenvolvimento moral e político que perpassa a ação de qualquer profissional limitando-o “a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.97).

Em termos educacionais, “a concepção de ensino como intervenção tecnológica”, “a invenção baseada no paradigma processo-produto”, “a concepção do professor como técnico” e mesmo a ideia de “formação de professores por competências” são, para Pérez Gómez, “indicadores eloquentes da amplitude

temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica” (1995,p.98). Dessa forma, esse tipo de racionalidade não aduz solução para os problemas educativos porque se apresenta apenas como elementos instrumentais. Qualquer situação de ensino é incerta, singular, variável, conflitante e complexa na definição de metas e na seleção dos meios.

Pérez Gómez diz que:

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram, nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.100).

Para esse autor, uma teoria científica não deve ser considerada unívoca, linear e objetiva, mas pressupõe o caráter contínuo, reflexivo e artístico. Não obstante, a fim de superar a concepção tecnológica do trabalho e a ótica da fragmentação do conhecimento entre a investigação e a prática, salienta-se a visão do professor como profissional reflexivo.

Dentro dessa compreensão, destaca-se a construção do conhecimento profissional docente de forma idiossincrática e processual, seja na formação inicial, continuada ou nas experiências vividas. A reflexão é vista como nexos condutor, desencadeadora de aprendizagens permeadas de sentido e na produção de significados. Segundo Mizukami (2010, p.26), na propagação do conceito de reflexão destacam-se os estudos de Donald Schön, que popularizou a teoria a cerca da epistemologia da prática, nas décadas de 80 e 90. Já a prática, segundo o paradigma de formação do professor reflexivo, torna-se elemento fulcral de todo o currículo, concomitantemente como lugar da aprendizagem e constructo do pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Circunscrita nesse panorama, a própria docência torna-se valioso objeto de investigação, seja na compreensão do *conhecimento-na-ação*, da *reflexão-na-ação*,

da *reflexão-sobre-a-ação* e sobre a *reflexão-na-ação*. Diante do exposto Pérez Gómez sublinha que:

O conhecimento-na-ação é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas.(PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104)

No que concerne a definição dos conceitos de *reflexão-sobre-a-ação* e sobre a *reflexão-na-ação*, Pérez Gómez (op. cit. p.105) explica que, “na *reflexão-sobre-a-ação*, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática.” Considera-se a mais importante, uma vez que é a partir da situação problemática que se encontram possibilidades contextuais na seleção de metas, meios, teorias e crenças individuais.

Pérez Gómez afirma que:

[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a ação*. Desta forma, seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem se quer conseguirá detectar.(PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.106)

Embora os processos de *reflexão* apresentem-se em situações e formas diferenciadas, constituem-se como complementos entre si e, de certa forma, estão inter-relacionados na composição do pensamento prático reflexivo do professor que funciona como mola propulsora para a formação desse profissional, em oposição à visão tecnocrata de educação.

Nos anos 70-80, as teorias da reprodução colaboraram para explicar o fracasso escolar, mas que, ainda em consonância com o paradigma da racionalidade técnica, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, não deram conta das subjetividades e complexidades do fazer e do devir docente.

Sobre a perspectiva da formação inicial como um campo propulsor que valorize a experiência, estudo, investigação do futuro professor e de seu preparo ao exercício da docência, de forma competente e eficaz, Imbérnon (2004, p.104-105), aponta, analiticamente, algumas fragilidades e entraves a serem superados pelas propostas formativas iniciais, a saber:

- a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos;
- a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- a falta de descentralização das atividades programadas;
- o predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico;
- a falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais;
- os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas;
- a formação em contextos individualistas, personalistas;
- a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Dessa forma, são explicitadas pelo referido autor, algumas fragilidades logo no processo inicial de formação, o que, de certa forma, colabora para a ampliação das lacunas e dos entraves posteriores atrelados à prática educativa e ao desconforto diante do cotidiano escolar.

No que tange especificamente à formação inicial do docente alfabetizador, essa deveria ser marcada por conhecimentos e reflexões acerca dos processos relacionados ao *prácticum* em contato direto com o espaço educativo e não somente a sala de aula como *locus* da aprendizagem. Assim, Zeichner defende que:

o enfoque na sala de aula, por oposição à escola, como local de referência do *practicum*, reforça muitos dos efeitos negativos do modelo de aprendizagem que a maioria dos formadores rejeita. Se considerarmos fundamental a colocação dos alunos em escolas, e não em salas de aula, abrir-se-ão muitas possibilidades para lhes fornecer uma variedade de experiências com diferentes professores, de modo a que o impacto de um só professor não seja tão determinante. Na verdade, mesmo que o aluno tenha a possibilidade de trabalhar com um excelente professor cooperante, a imitação passiva individual promovida na sala de aula inibe a capacidade dos alunos aprenderem pela experiência e viola muitos dos princípios defendidos pelos autores que estudam as mudanças conceituais na

aprendizagem do professor [...]. As pressões exercidas sobre os alunos e seus professores cooperantes no domínio exclusivo da sala de aula põem em causa o potencial educativo do *practicum*.(ZEICHNER, 1995, p. 130).

Esse autor atenta, ainda, para o fato da transferência da supervisão dos docentes em formação apenas para os espaços escolares, como falta de atenção à aprendizagem dos alunos-mestres, mesmo na tentativa de articulação curricular do *practicum* na universidade, por não alcançar objetivamente o potencial educativo da formação dos professores, bem como na vida escolar.

O autor entende como essencial que a formação inicial, oportunizada pelos estágios, aconteça no contexto escolar, mas adverte que não deve ocorrer a transferência das responsabilidades intrínsecas às instituições de ensino superior que se pretendem formadoras de professores e viabilizadoras desses dois espaços de formação

Destacam-se, dessa forma, novas correntes defensoras da criação de escolas especiais de formação docente, as chamadas *escolas clínicas* ou escolas de *desenvolvimento profissional* atrelada à definição dos objetivos da escola e da pedagogia. No entanto, segundo o autor, o modelo traz algumas limitações se considerado como panaceia, mesmo diante das relações estabelecidas entre escolas e universidades.

O processo de aprendizagem da docência, vista pela ótica da racionalidade prática, conduz ao exercício da mesma, podendo ser posterior à formação inicial ou mesmo anterior a ela, ultrapassando a compreensão linear e prescritiva do sentido de formar-se; entretanto, considera-se seu caráter dinâmico, permanente que atrela as oportunidades do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, assinala Carlos Marcelo:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional de ensino. A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. É nesta perspectiva que Gimeno defende a necessidade de situar o aperfeiçoamento dos professores como modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado. O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. (MARCELO, 1995, p.55).

No que tange à formação docente para além das clivagens tradicionais, “componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas”, Nóvoa (1995, p.23), contextualiza historicamente as influências acerca da formação docente em Portugal configurando, por volta dos anos 80, fatores de mal-estar profissional, seja pela ausência de um projeto coletivo profissional que superasse a tensão entre a visão proletária do trabalho e de suas características puramente técnicas, quanto pela sua autonomia como docente e de seu desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, destaca-se a perspectiva formativa crítico-reflexiva, ancorada nas dinâmicas que viabilizem a autoformação participada, que implica o investimento pessoal, a criatividade, a construção da identidade nos projetos e percursos ao longo da vida. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (op. cit. p.25).

Entretanto, será nessa conjectura teórica que ampliaremos as discussões acerca da subjetividade docente, da relevância a respeito das histórias de vida e de suas relações forjadas, nos diversos tempos e espaços formativos que constituem profissionalmente o professor, ligadas ao próprio objeto de estudo e às questões explicitadas na presente pesquisa.

2.3 Narrativas (auto)biográficas para a investigação educativa e formação docente

Neste estudo é importante compreender a relação entre a constituição profissional das professoras alfabetizadoras e memória, a partir de suas narrativas (auto)biográficas e fotobioagráficas. Quais as recordações-referências das docentes alfabetizadoras? Por que um docente alfabetizador tem interesse em contar sua história? E por que essas histórias são interessantes para os docentes em formação? Os questionamentos nos remetem a uma reflexão diante da compreensão do significado dos verbos narrar e viver. De forma entrelaçada, ambos complementam-se, pois:

[...] na medida em que contamos nossas histórias, nós a vivemos, a sentimos, a revivemos, a experienciamos, a pensamos, a discutimos, a

escutamos. Não tem lógica em viver sem contar nossa vida. Se não a narramos, não compartilhamos, não a deixamos registrada dentro de nossa sociedade, não deixamos marcas. (GRANGEIRO e SUÁREZ, 2013, p.32).

Dessa relação entre narrar e viver, a memória como dispositivo de armazenamento de histórias refletidas, possibilita a significação da experiência e por consequência a propagação dela. Para Bosi:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. 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 ideias, nossos juízos de realidade e valor. [...] (BOSI, 2009, p.55)

Nesse sentido, as memórias inserem-se nas abordagens (auto)biográficas, de maneira a emergirem as histórias de vida e formação das professoras alfabetizadoras, no que tange a diversidade de possibilidades dessas trajetórias entre as experiências do passado, do presente, de projeções futuras e da produção de conhecimento frente às realidades educativas.

Aliando-se aos pressupostos iniciais da respectiva investigação, o enfoque qualitativo na utilização das narrativas (auto)biográficas, revela a análise, a experiência subjetiva do sujeito e de suas construções no mundo, na vida cotidiana, nos papéis que exercem socialmente, na troca entre outras pessoas, nos interesses individuais e coletivos, numa tessitura idiossincrática e como fonte de conhecimento da experiência vivida. (SICARDI, 2008, p.58-60).

Assim, salienta-se a tendência epistemológica ao indicar e potencializar, por meio da vez e voz do professor, como interlocutor de sua formação, da prática na busca do desenvolvimento profissional e na produção de sua profissionalidade.

Nessa ótica, cabe lançar outros questionamentos acerca da importância e utilização das narrativas (auto)biográficas num contexto formativo e propulsor da reflexão docente e sua constituição profissional: Qual o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação docente? A escrita possibilita aprendizagens sobre a profissão? Como as histórias de vida surgem no cenário da formação docente?

Ao utilizar a pesquisa narrativa como proposta metodológica, considera-se oportuno fundamentar-se teoricamente nos estudos desenvolvidos por: Josso (2010); Nóvoa e Finger(2010); Ferrarotti (2010); Passeggi, Vicentini e Souza (2013), dentre outros teóricos, que vêm pesquisando sobre temas relacionados à formação docente, história de vida, percursos e ciclos de vida e da pesquisa autobiográfica como dispositivos de formação.

Frente ao exposto e sobre a utilização das narrativas como proposta metodológica, sua potencialidade hermenêutica¹⁰ e explicativa da realidade social em consonância com as subjetividades dos indivíduos, Ferrarotti (2010, p.48) explicita que “na biografia, a sociedade, perpetuada em estado de nascimento, coexiste coma sociedade estruturada. A ação social em curso coexiste com a ação social coisificada”. Ele parte do pressuposto de que o percurso heurístico do indivíduo se dá pela descoberta do geral por meio do particular; o homem não é objeto passivo, mas em sua “copresença ativa dos condicionantes exteriores e da práxis humana que os filtra e os interioriza, totalizando-os”.(p.49); portanto, na busca da superação do modelo tecnicista, do quadro epistemológico clássico e científico. Tal entendimento faz-nos compreender que o sistema social se constitui por atos, sentimentos, crenças contidas, individualmente, nas histórias de vida.

Passeggi e Cunha (2013, p. 43) ao se referirem a Bauman (2001), discorrem sobre a velocidade das informações que circulam e se reduzem na sociedade contemporânea, ou seja, “de uma *sociedade líquida* cujas repercussões sobre a condição humana ainda estão longe de serem compreendidas, nesse estágio fluído da modernidade, a maioria assentada é dominada por uma elite nômade e extraterritorial”. Por conta de tal evolução da sociedade, há um reflexo de diversidade nas ações diante das relações entre as diversas instituições (família, classe social, trabalho, a religião). Observa-se, dessa forma, a ampliação dos processos individuais, ou da *sociedade biográfica*.

¹⁰Pensar a pesquisa educacional como experiência hermenêutica, significa, portanto, pensá-la para além dos ditames da ciência moderna com suas amarras metódicas que sufocam a abertura e a historicidade. A experiência no terreno hermenêutico não deve ser pensada a partir do princípio de sua reprodutibilidade e de sua generalização, mas, como singularidade histórica e abertura ao diálogo com o outro (MIRANDA, 2012, p.202).

As instituições de formação, diante desse estado social opressor, são a todo momento desafiadas a superarem e compreenderem esse novo modelo competitivo da trajetória profissional que, de certa forma, podem levar as pessoas cada vez mais à personalização de sua própria trajetória profissional, diante de prescrições implícitas nas relações cotidianas, nos ambientes, nas vestimentas. Afastam-se, no entanto, as possibilidades de ação diante da personificação instituída *pela sociedade líquida*.

Assim discorrem Passeggi e Cunha ao dizerem que:

No universo da Educação e mais precisamente da formação de professores, parece-nos iminente uma necessária modificação do ponto de vista didático-pedagógico que ajude o (a) professor (a) a pensar e a viver essas impermanências que se tornam ameaçador quando não são reconhecidas como tais. Daí a necessidade de desenvolver sua capacidade para se mover nesses ambientes líquidos enquanto agente social. Não é, pois, surpreendente que a *reflexão autobiográfica* torna-se uma prática que se apresenta como uma via rica de potencialidades a ser explorada institucionalmente. (PASSEGGI e CUNHA, 2013, p.44).

Já Delory-Momberger diz que:

A corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se então no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazerem sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 47).

Dessas impositivas relações sociais emergem situações que denunciam formas e fazeres diversos na busca da singularidade diante da coletividade. Visto dessa maneira, a pesquisa, no pressuposto autobiográfico, traduz a legitimidade crítica diante de um contexto e de seu decurso formativo.

Josso (2010, p.72) ressalta a importância e o sentido do trabalho com as histórias de vida, como processos de formação que se relacionam com o desenvolvimento de diversos projetos que abarcam a totalidade da vida, intitulados como “abordagem biográfica” ou de “abordagem experiencial”. A autora em sua obra “Caminhar para Si”, aponta arcabouços teóricos que sustentam a entrada específica dos processos formativos e das histórias de vida do ponto de vista do sujeito. Dessa maneira, consideram-se os estudos realizados por Pineau e Dominicé ao

destacarem as biografias educativas como entrada na compreensão dos processos de conhecimento e de aprendizagem.

Para Pineau apud Josso (2013, p.73-75), da Educação Permanente, movimento ocorrido em Quebec, emergiram os estudos sobre os processos de formação e a dialética entre os conceitos de heteroformação-autoformação e a ecoformação . Para o autor:

[...] a autoformação é essencialmente a emergência de um movimento energético que parte da intimidade do ser, no centro de seu imaginário e de seu inconsciente, para tentar ao clarear da aurora, tomar forma- ou dissolver-se – pouco a pouco, tentativa única ou repetida que favorece ao ser humano a oportunidade de estar em contato consigo mesmo, com o seu ser dinâmico em transformação.(PINEAU apud JOSSO, 2013, p. 73-75).

Na busca da dinâmica educativa autonomizante e de suas complexidades que emergem num processo de libertação socioeducativa, segundo esse autor, o processo formativo não exige as relações heteronômicas, ou seja, advindas da relação entre dois, portanto dialógica, longa e desafiadora. Já o conceito da ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura.

Warschauer (2001, p.130), apoiada nos estudos desenvolvidos por Pineau, aponta cinco correntes complementares do conceito de autoformação, a saber: a *autoformação integral*, a *autoformação existencial*, a *autoformação educativa*, a *autoformação social* e a *autoformação cognitiva*.

No que concerne a *autoformação integral*, há um retorno aos princípios da autodidaxia, cuja aprendizagem se configura no distanciamento das instituições formais de ensino “esta corrente liga-se a muitas noções e práticas conexas: formação experiencial, práticas de auto documentação, projeto de aprendizagem autônoma” (op. citp.130).

A *autoformação existencial*, advinda dos estudos de Pineau, considera a “formação de si para si”, ou seja, produzir a vida atrelada a ideia da formação permanente e existencial (Courtois,1995), numa perspectiva holística e crítica, perpassando os meios de vida do sujeito.

No que diz respeito à *autoformação educativa*, na busca da facilitação da aprendizagem autônoma, destaca-se um conjunto de práticas pedagógicas, considerando recursos e instrumentos com objetivo educativo, onde pressupõe

participação e autonomização dos sujeitos aprendentes, entre eles: “os ateliês pedagógicos personalizados, centro de recursos, ensino à distancia, etc.”

A *autoformação social*, refere-se à autoformação cooperativa, onde a aprendizagem ocorre por meio de ações integradas aos grupos sociais a que se inserem (trabalho, cidade, lazer, etc.).

No que tange à autoformação cognitiva, “reúne diferentes concepções de mecanismos psicológicos presentes na aprendizagem autônoma” (op.cit. p.131). Consideram-se a metacognição e a autonomização diante do aprender.

Para Warschauer (2001, p.132), “o termo autoformação permanece de difícil precisão, em razão de sua complexidade e da multiplicidade de relações entre as diversas perspectivas conceituais e metodológicas”, o que de certa forma potencializa a ação formadora por meio do aprender por si mesmo.

Sobre as contribuições teóricas de Dominicé (2010a, p.204), recorre-se ao potencial sobre os processos de formação de adultos, legitimando os saberes constitutivos ao longo do decurso da vida, por meio da pesquisa relacionada aos Ateliês Biográficos de Projeto numa intencionalidade prospectiva da história de vida atrelada as dimensões de temporalidade (presente, passado e futuro), no que concerne a imersão de um projeto pessoal e das relações grupais, ou seja, na avaliação e planificação de si.

A esse respeito, Dominicé discorre sobre o valor de uma ação educativa conectada aos sistemas de referência de formação e sua potencialidade transformadora ao processo de conhecimento, assim como ao processo de aprendizagem nos diversos contextos , tempos e dimensões relacionais da história de vida. Frente a esta acepção a referida autora complementa que:

O relato de vida visto sobre o ângulo educativo ou relato de vida elaborado num contexto educativo, como o da formação contínua, abre pistas de reflexão e permite avançar hipóteses. Aqui não se trata de contar, verificar ou provar. As nossas tentativas de estabelecer protocolos, categorias representativas e dados significativos, levaram-nos apenas a uma melhor apropriação, por impregnação, dos conteúdos biográficos.(DOMINICÉ, 2010 b, p.94).

No campo educacional, as histórias de vida e os estudos autobiográficos, como metodologia de investigação e como dispositivo de formação docente, tomam

força por volta dos anos 90, segundo Bueno, Chamlian, Souza e Catani (2006). Há expansão significativa na apresentação e publicação de trabalhos, expressos na comunidade acadêmica, que registram o crescente interesse por tal abordagem. Consideram-se, no entanto, influências vindas de outros países, assim como o próprio contexto brasileiro que, nesse período, sob a discussão da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), passou a considerar os professores e pedagogos como profissionais da educação que, de certa forma, reverberava um papel central e valorativo da pessoa do professor e a construção de uma nova escola. Salienta-se, ainda, a expansão dos debates científicos a respeito da profissionalização docente e do perfil da formação do professor por diversos países. Desta forma Bueno, Chamlian, Souza e Catani salientam que:

[...] o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos aqui, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte pesquisa, foi um dos aspectos definidores do cenário que se desenha nos anos 90..(BUENO, CHAMLIAN, SOUZA e CATANI, 2006, P. 391)

Acrescenta-se, ainda, a participação de diferentes autores que se tornaram referência no respectivo campo investigativo, a saber: Goodson e Woods (Inglaterra); Peretz (Israel); Sacristán e Esteve (Espanha); Hameline (Suíça); Huberman (Canadá), dentre outros que corroboraram significativamente com o Brasil, ao considerarem os dispositivos formadores por meio das histórias de vida, na abertura de dar voz aos professores e ao estímulo de tal abordagem no que tange as complexidades da profissão docente.

Desse campo profícuo, origina-se, em 1994, o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP), sob influência dos estudos realizados por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra, bem como por meio do “Grupo de Estudo e Pesquisa em Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas que se entrecruzam sobre as temáticas relacionadas as histórias de vida, docência, gênero, subjetividade, imaginário e formação” (SICARDI, p.63).

Admite-se, contudo, que as pesquisas ganham corpus e expressividade, com enfoque nas narrativas, histórias de vida e formação docente, a partir das produções dos autores em destaque: Souza, S.J e Kramer (1996); Bueno, Souza e Catani (1998); Fontana (2003); Abrahão (2006 e 2007), dentre outros, que trouxeram um grandioso dispositivo científico sobre a formação, sobretudo na utilização da pesquisa narrativa e (auto)biografia docente.

Cabe, ainda, sublinhar que as diversas terminologias utilizadas que fazem alusão a biografia, método autobiográfico, abordagem biográfica, histórias de vida, biografia educativa, dizem respeito à polifonia de aportes teóricos sobre o tema e das especificidades de cada autor, assim como sua relação aos diversos campos disciplinares

Nesse sentido, complementa Souza ao afirmar que:

Nas áreas das ciências sociais as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes e, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais delimitam-se na perspectiva da história oral. Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação. (SOUZA, 2006, p.23)

Frente ao exposto, saliento que faço a escolha das narrativas (auto)biográficas como ferramenta metodológica, que nas palavras de Souza (2006, p.01): “implica em tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta”.

2.4 Contribuição das narrativas fotobiográficas nos processos de investigação e formação docente

Ao iniciar a escrita do presente trabalho e ao recorrer a minha memória como recurso das provas de minha existencialidade, pude perceber que, nessa trajetória de vida e formação, muitos momentos foram registrados por imagens. Ainda

tomando minha experiência da infância, percebi o lugar que a iconografia ocupava no seio familiar. As experiências da visualidade, por meio das produções fotográficas e cinematográficas (ainda que de maneira amadora, reveladas pelas lentes da máquina Rolleiflex e da câmera Super 8 de meu pai) e articuladas a nossa própria história, trouxe a forma, o sentidos e os significados de como hoje compreendo o mundo. Lentes que revelaram um olhar, uma perspectiva, uma história, uma autoria e que hoje compõem um acervo particular. A partir desse lugar singular e, ao considerar a presença de imagens em nossas vidas, compreendo outros espaços, tempos e perspectivas do cotidiano, da personalidade e da profissionalidade. Desse modo, trago as contribuições de Samain quando diz que:

De um lado, sabemos que, antes de ter conseguido ler e escrever, nós nos comunicávamos já através do olfato, do paladar, do tato, da audição e da visão. Melhor dizer: podíamos já “pensar” esse mundo, “construí-lo” singularmente. A *visão*, em particular, estimulou, em todos os tempos e para todos os homens e sociedades, um imaginário decisivo no que diz respeito à constituição dos mecanismos cognitivos e organizacionais do pensamento humano. (SAMAIN, 2007.p.73)

Ao assumir o trabalho, com e por meio das imagens fotográficas e das narrativas que o compõe, desejo que este não se esgote numa análise iconográfica, mas que, sobretudo, traduza a incompletude das construções imaginárias (dos elementos dessa composição, da maneira de como foi feita, do contexto social, etc). Dessa forma, complementa Kossoy:

[...] o contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daquelas personagens que vemos representadas, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim do modelo referente – sua ‘realidade interior’ – é, todavia, invisível ao sistema ótico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo ‘scanner’. Apenas imaginada (KOSSOY, 1999, p.133).

Assim, ao considerar as interfaces que constituem o registro fotográfico, é preciso compreender as dimensões entre o vivido e o representado, num complexo cruzamento de depoimentos. Os momentos fotografados não retornam jamais, não revelam verdades, mas podem revelar tessituras numa rede de conhecimentos e

significações cotidianas. Os contributos teóricos de Roland Barthes em “A Câmara Clara” anunciam o fato de:

O que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o corpus de que tenho necessidade ao corpo que vejo; ela é o particular absoluto, a Contingência Soberana, fosca e um tanto boba, o Tal (tal foto, e não a foto, em suma a Tique, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável [...]). (BARTHES, 1984, p.2)

Nesse sentido, seria então sensato entender que não há uma relação de oposição entre palavra e imagem, mas de uma composição diversa que imprime outros meios da comunicação humana, de autoria e participação, de formas culturais, subjetivas do olhar para o mundo.

Na compreensão de Dubois (2007, p.53) a fotografia encontra-se como instrumento realístico e documental que revela o espelho do mundo, imagem experiencial, na relação entre (ícone) e (símbolo), a *Verossimilhança*.¹¹

Para o autor os processos que dimensionam a técnica do processo fotográfico percorrem o momento e interpretação-transformação de gestos completamente culturais, diante das escolhas e das decisões humanas.

Andrade, ao trazer a contribuição da fotografia como fonte histórica, de mensagem e produção de sentidos integrando expressão e conteúdos, salienta que:

Historicamente, a fotografia compõe, juntamente com outros tipos de texto de carácter verbal e não-verbal, a textualidade de uma determinada época. Tal idéia implica a noção de intertextualidade para a compreensão ampla das maneiras de ser e agir de um determinado contexto histórico: à medida que os textos históricos não são autônomos, necessitam de outros para sua interpretação. Da mesma forma, a fotografia - para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo - deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar. Nesse sentido o *corpus* fotográfico pode ser organizado em função de um tema, tais como a morte, a criança, o casamento etc., ou em função das diferentes agências de produção da imagem que competem nos processos de produção de sentido social, entre as quais a família, o Estado, a imprensa e a publicidade. Em ambos os

¹¹Refere-se a compreensão de que a foto é uma reprodução mimética do real, entre os aspectos de similaridade e de realidade, de verdade e de autenticidade, a foto como espelho do mundo é um ícone .(DUBOIS,1998,p.53)

casos, a análise histórica da mensagem fotográfica tem na noção de espaço a sua chave de leitura, posto que a própria fotografia é um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e estruturam, como, por exemplo, o espaço geográfico, o espaço dos objetos (interiores, exteriores e pessoais), o espaço da figuração e o espaço das vivências, comportamentos e representações sociais.(ANDRADE, 1996, p.08)

No tocante, ao considerar o aspecto heurístico da fotografia, de suas múltiplas formas interpretativas, do resgate da memória, arrisco-me a utilizar as imagens no presente trabalho como pontencialidade formativa e metodológica da fotobiografia, baseando-me nas proposições de Delory- Momberger:

[...] a noção de fotobiografia guarda sua pertinência e oferece espaços de exploração para a representação de si, desde que ela não se limite à arte e à literatura, e que sejam revistas as noções próprias de vestígio, de marca e de indício. Estas remetem a uma concepção essencialista do indivíduo que incorpora <<as imagens à existência prévia das coisas das quais elas só farão registrar passivamente o traço>>. Ora, o ato fotográfico não remete a uma realidade que ele documentaria e o fotógrafo não é simples operador de imagens. A fotografia cria o que ela tenta apreender, conforme regras, meios e práticas que lhe são próprias, ela é inteiramente constituída; ela fabrica e faz surgir mundos.[...] (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.105).

Isso posto, o interesse pelas produções (auto)biográficas ganham força, junto às transformações econômicas e sociais que, de certa forma, marcam a passagem de uma sociedade tradicional, onde os indivíduos compartilham as mesmas regras e valores, à uma sociedade individualizada, cabendo a cada um trilhar sua história em meio a coletividade. Delory-Momberger (2006, p. 106) salienta ainda que “o indivíduo tem, cada vez mais, que encontrar seu lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história”. Ainda nesse momento, destaca-se o movimento linguístico, ao perceber “ o mundo como um texto” diante de suas complexidades, reportando-se a interpretação com normas decodificadas. De acordo com a autora (op.cit), é a partir de 1980 que Andy Warhol utiliza-se da linguagem icônica e da prática da fotobiografia, numa “corrente iconológica”, que potencializa o paradigma de que “a imagem revela mais que o texto”, portanto legitimando as práticas fotográficas.

Sobre a palavra de ordem iniciada nos anos 80 e ao convite às práticas fotobiográficas, surge o primeiro manifesto na França, por Gilles Mora e Claude Nori,

potencializando a ideia de que “a fotografia duplicará nossa vida” e que o “fotógrafo é um surfista sobre a crista de sua existência”. Já no segundo manifesto, os pesquisadores evidenciam que um projeto de construção fotobiográfica necessita de um conjunto de imagens atreladas ao texto; desta forma: “uma fotografia é uma página arrancada do real e não pode ser suficiente sozinha: sem texto, não existe fotografia, mas simplesmente uma série cronológica visual”. (op.cit. p.107)

Sob o terceiro manifesto, destaca-se uma posição muito crítica relacionada à fotobiografia, reportando-se a um “gênero misto”, vulnerável a perspectiva do fotógrafo e suas possíveis manipulações interpretativas. No entanto Mombenger, ao discorrer sobre o contributo de Gilles Mora, considera que :

O território epifânico é um espaço performático, um espaço que se realiza no próprio ato da fotografia e nas leituras posteriores que fazemos. Isto nos afasta da fotografia como reconstituição de acontecimentos que deveriam, para se tornarem visíveis, ser objeto de uma série de fotografias, em si ampliadas em textos, reescrevendo-os em um momento, em um espaço originário, dos quais elas teriam a marca. A fotografia não “representa senão a si mesma a que olhar que a contempla faz chegar até ela. O movimento epifânico estaria próximo de uma performance biográfica e artística, produzindo efeitos de conhecimento no operador e no espectador.(DELORY-MOMBERGER, 2006, p.108)

É a partir desse cenário epifânico¹² que a presente pesquisa se insere, ao resgatar os momentos de vida e formação das interlocutoras, de um acordo com o fotográfico, de alguns arranjos visuais que possibilitam trazer à tona os marcos e marcas da existência, numa organização de narrativas em torno do eu, do nós, do outro. E ainda, ao considerar a fotografia como outra possibilidade de escrita da vida, permite-nos acrescentar a eclosão reflexiva diante dessas histórias .

Dessa forma, tomam-se como referência os eixos interpretativos da relação e a natureza das imagens fotográficas destacadas por Bruno e Saiman (2006) apud Junior (2011), quando salientam que:

a) Toda imagem (um desenho, uma pintura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem em vídeo...) é portadora de um pensamento, isto é, carrega consigo e veicula um pensamento, pelo menos do autor que a fez.

b) Toda imagem, por sua vez, faz-nos pensar e sempre nos oferece algo para pensar: por vezes um estrato/pedaço do *real*, ou uma faísca de *imaginário* para sonhar.

c) Toda imagem é “*uma forma que (se) pensa*”, isto é, independente de nós, as imagens seriam *formas* que, entre elas, comunicam-se e dialogam.

Nesse sentido, a fotografia assume o acontecimento e imprime formas diversificadas entre a ampliação das possibilidades compreensivas e interpretativas, diante do que é apreciado ou imaginado, condensando as dimensões entre o espaço e o tempo: presente, passado e futuro, num processo de imersão e congelamento das histórias.

Ainda sobre os pressupostos teóricos e valorativos da utilização da fotobiografia como relações entre o contexto e as mensagens inseridas nas linguagens verbal e visual, Bruno afirma que a

Fotobiografia, a que se pretendeu, pensa a imagem – predominantemente fotográfica neste caso - não como um mero objeto, mas como um “acontecimento” – ora epifania, ora fenômeno no sentido etimológico das palavras –, um campo de forças que se cruzam e um sistema de relações que coloca em jogo diferentes instâncias enunciativas (o verbal), figurativas e perceptivas (o visual). Uma Fotobiografia é, para esta pesquisa, esse esforço intenso de ordem arqueológica, essa tentativa de descobrir e, na medida do possível, desvendar, camada após camada, imagem após imagem – dentro, embaixo, em cima, nos arredores, nos entrecruzamentos de figuras de ordens múltiplas – traços e vestígios de emoções, sensibilidade, sentimentos, sempre, fragmentos da vida de uma pessoa ímpar. (BRUNO, 2014, p.16)

As descobertas e representações do mundo sugeridos pelo fotográfico permitem abarcar dispositivos de construção e reconstituição das histórias de vida e formação, diante das realidades/ficções e de sua relação do registro real, do ausente, dos indícios, do protagonismo e memória.

E ainda, Delory-Momberger complementa essa reflexão dizendo que:

A fotografia[...] é uma escrita da luz com sais de prata ou pixels do numérico, realizada por seu operador, suas competências em matéria de fotografia, pela qualidade de seu material, sua cultura, seu imaginário e pela técnica interpretativa do seu clicador, fotógrafo. O fotográfico é a transformação, em imagens de referências àquilo que um operador vê diante de si. Como resultado a imagem “funciona” ou “não funciona”. O enquadramento dobra as três dimensões do real em duas, sobre um papel plano, lugar de uma invenção deste “real” com o “fotográfico”. (MOMBERGER, 2006, p.108)

É oportuno lembrar que a fotografia não é a vida, uma vez que necessita do operador que seleciona sob seu ponto de vista as imagens, contudo pode ser considerada como registro da vida, de acordo com o fotográfico. Nesse sentido , a fotografia escreve a vida.

Ao considerar os estudos relacionados à fotobiografia e às narrativas (auto)biográficas, foi-me possível eleger a utilização desse recurso metodológico concernente as experiências, aprendizagens e imagens de si, como instrumento disparador do olhar de um outro, cujas observações e interpretações ampliam as possibilidades rumo a produção do conhecimento.

Dessa forma, convido o leitor a imergir nas (foto)narrativas que seguem, de forma a develar as múltiplas possibilidades interpretativas, entre as camadas desses textos, verbal e visual, dos percursos e itinerários vivenciados por nós, que intencionam possibilitar o exercício de novas descobertas, reflexões diante da composição dos cenários de vida e formação inseridos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3- TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA: O QUE FALAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

No presente capítulo, será apresentada a tessitura teórico-metodológica da pesquisa, assim como a análise das narrativas auto e fotobiográficas, na perspectiva de capturar os sentidos e significados expostos pelos interlocutores na sua relação com o mundo e com a complexa realidade.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, e tendo como propósito investigar o percurso formativo dos professores alfabetizadores, organizou-se um plano de trabalho que viabilizasse a reflexão e identificação dos elementos formativos e constituintes do aprender a ser docente.

Pesquisar a constituição profissional docente e suas implicações na prática pedagógica nos evidenciou a importância em buscar as vozes dos interlocutores do estudo e, conseqüentemente, desvelar as experiências de desenvolvimento profissional. Dessa forma, optamos pela abordagem qualitativa, utilizando como recurso metodológico de investigação, a pesquisa narrativa, apoiando-nos, teoricamente, em autores como Nóvoa (1988,1992,2000), Josso (1988, 2004, 2008, 2010, 2013), Souza (2006,2013) entre outros, que consideram o método biográfico como alternativa capaz de resgatar as singularidades existentes nas histórias contadas e traduzi-las em momentos fecundos na compreensão de si, na construção do saber ser e do saber fazer docente. Isso significa “[...] colocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15), inclusive no que se refere aos modelos de formação docente que, sob essa ótica, deixam de ser vistos como constructos inflexíveis descontextualizados,

passando a ser considerado uma manifestação da vida pessoal-profissional do professor, em toda sua complexidade.

Nesse processo de investigação, procuramos estabelecer um diálogo com as interlocutoras a fim de lançar o olhar para a constituição profissional, de forma espontânea e com tom de conversa, em que os entrevistadas pudessem selecionar e narrar o que de fato julgaram necessário para aquele momento. Assim como a postura enquanto entrevistadora deu-se de maneira respeitosa ao tempo de diálogo em sintonia com a espontaneidade do momento.

O primeiro encontro deu-se individualmente, na apresentação do itinerário para a produção das narrativas, das concepções teóricas que fundamentam a pesquisa e, posteriormente, explicitamos a necessidade da disponibilidade para colaborar com o estudo, de acordo com o rigor ético necessário para a realização da mesma.

Na sequência, foram realizadas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- ANEXO A) e de Autorização para Utilização da imagem (ANEXO B), necessários para a legitimação e início do processo investigativo. Também explicitamos, no primeiro encontro, a necessidade de gravação das conversas, a fim de que, posteriormente, pudessem ser recuperadas e transcritas de forma fidedigna e em pleno acordo por parte das interlocutoras, assim como a seleção de fotografias e imagens que traduzissem suas trajetórias de vida e formação.

No segundo encontro, coletivamente, após a realização da textualização das narrativas, as interlocutoras realizaram a leitura das mesmas, validando-as e/ou complementando-as com detalhes que julgassem necessários.

Em seguida, solicitamos a seleção comentada de algumas fotografias ou registros imagéticos, assim como a escolha de uma música a fim de compor as narrativas escritas iniciais e de suas representações do decurso de vida e formação.

Cabe ressaltar que não foi adotada a prerrogativa de ordenação, unidades temáticas específicas ou de padronização do número de imagens selecionadas, assim as interlocutoras tiveram autonomia na composição de suas fotobiografias.

Nesse sentido, para a montagem dos arranjos visuais, oportunizados pela composição dos quebra-cabeças, contamos com 44 imagens selecionadas por mim,

43 imagens selecionadas por Tita e 24 imagens selecionadas por Heli, a fim de, posteriormente, traduzirem, por meio dos cenários epifânicos, nossas trajetórias de vida e formação.

Apropriando-nos dos estudos realizados por Nóvoa (2010,p.176-177), a partir da produção das narrativas orais, imagéticas e textualizadas das interlocutoras da pesquisa e, em consonância aos objetivos propostos por esta investigação, foram organizadas as análises a partir de eixos temáticos, a saber: Estruturação e ciclos, Mapa das relações, Espaços e meios sociais, Percurso escolar e educação não formal, Formação contínua e origem social.

O primeiro eixo “Estruturação e Ciclos” aborda, a globalidade de um percurso de vida. Será que a biografia educativa permite detectar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações ao saber e à atitude face a profissão?

A partir do eixo” Mapas das Relações”, são destacadas as pessoas que influenciam a trajetória de vida, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção de vida profissional. Essas pessoas acompanham todo o percurso de vida ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais ou, por vezes, são também imaginárias?

Outro eixo utilizado para a análise refere-se aos” Espaços e Meios Sociais”, onde cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolares, religiosas,etc.) e a locais (rurais e urbanos). Esse meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Esses espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo?

O “Percurso Escolar e a Educação Não Formal” imprimem certa orientação à vida de cada um: de que forma é que esse percurso se articula com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiência de vida, etc.)? O que é que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Onde é que se faz a “educação” que não concede diplomas, nem certificados? Qual a relação entre a educação formal e não formal?

Assim também, a “Formação Contínua e Origem Social” pressupõe que nosso percurso escolar e profissional esteja ligado à nossa origem social: de que modo

encaramos as ações de formação contínua e /ou de educação permanente? Quais são as razões que nos levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e querer ir mais longe do ponto de vista cultural e acadêmico? Qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural?

Tratam-se de pistas para compreender como se dá o processo de constituição pessoal e profissional, os saberes e dimensões que constituem o trabalho docente e o quadro a seguir vislumbra evidenciar os indicadores da análise:

Quadro 1- Eixos e indicadores de análise.

EIXOS TEMÁTICOS DA ANÁLISE	INDICADORES DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS AUTO BIOGRÁFICAS	INDICADORES TRANSVERSAIS DA ANÁLISE DAS FOTOBIOGRAFIAS- CENÁRIOS EPIFÂNICOS			
1- Estruturação e ciclos	Referências familiares e experiências iniciais de escolarização;	A Infância	Casamento e Maternidade	Formação religiosa e académica	Práticas da docência reveladas
2- Mapa das Relações	Influência das pessoas que marcaram a trajetória de vida.				
3- Espaços e Meios Sociais	Decurso de formação, organizações e locais.				
4- Percurso Escolar e Educação não formal	Marcas que deixaram em nós (pessoas,situações, lugares, etc);				
5- Formação Contínua e Origem Social	Trajetórias de profissionalização.				

Fonte:elaborado pela autora, 2014.

A partir de então, iniciamos uma outra etapa concernente a sistematização e análise das informações obtidas por meio das narrativas (auto)biográficas, das Fotobiografias e o texto que segue apresenta detalhadamente este exercício.

Considerando, portanto, os indicadores de análise das narrativas (auto)biográficas, trabalharemos com recortes ilustrativos das vozes das protagonistas. Para compor conexões com as fotobiografias concebemos quatro “Cenários Epifânicos”, os quais revelam descobertas e significados contextuais, conforme evidencia o quadro anteriormente apresentado. A demarcação desses cenários-contextos configurou-se como estratégia para articular vozes, fatos e fotos na busca de respostas a questão norteadora deste estudo.

3.1 Narrativas (auto)biográficas e as professoras alfabetizadoras

Tomamos as narrativas (auto)biográficas considerando os cinco eixos de análise e buscamos recortes que ilustrassem os indicadores delineados, a partir dos quais as interlocutoras da pesquisa desvelam seus percursos e itinerários.

Apresentamos a seguir a sistematização deste exercício, num diálogo com o referencial teórico que julgamos fundamental para nossas opções.

3.1.1 Estruturação e Ciclos: referências familiares e experiências iniciais de escolarização

Nesta seção da pesquisa, buscamos articular a voz das interlocutoras ao objeto de estudo, as inferências e subjetividades inseridas nas narrativas de forma a não tecer juízos de valor, mas sim, buscar compreender, por meio da ação interpretativa das histórias de vida pessoal e profissional das professoras colaboradoras, o viés investigativo de forma a desvelar seus percursos e ciclos concernentes nos processos pessoais e profissionais.

Ao nos reportarmos ao pensamento de Nóvoa (2010, p.184) quando diz *que mais importante do que pensar em formar um adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como se apropria do seu patrimônio vivencial por*

meio de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva”, isso nos leva a compreender que, no conjunto das narrativas apresentam-se acontecimentos que se estruturam marcados por ciclos, etapas, fases e transições permeados de significados entre o presente, passado e futuro, inseridos num contexto das histórias de vida e formação.

No que tange a análise relacionada ao respectivo indicador, as narrativas das professoras interlocutoras da pesquisa nos revelam a grande influência da família e processo de escolarização, ainda que não explicitamente demarcada na infância, fato revelado por Tita (2014):

[...]Sou a quinta filha dentre oito da família, somos duas mulheres os outros são homens. Nasci em Votorantim. Morávamos na vila de casas (Vila Operária) da Votaram. Meu pai sempre deu incentivo para meus irmãos estudarem, mas na época as coisas eram difíceis, mesmo assim continuaram os estudos. Fui até o 4º ano, quarta série na época, passei fui bem, mas para poder ir para o ginásio tinha que fazer o teste de admissão. Na época, era na Santa Helena mesmo onde eu morava, mas fiquei com medo, falavam que a professora era brava, que eu não iria conseguir.[...]Tinha onze anos, e por influência de minha mãe, fui fazer o curso de Corte e Costura. Lá fui eu para o corte costura, sempre fui alegre, elétrica, brincalhona, mas claro que não deu em nada. Três anos eu fiquei lá não aprendi nada! Não é que não aprendi nada, até costura reta eu faço... Eu tenho uma boa capacidade, que até passo para minha filha, é pouca mais eu passo! [...]

Já Heli (2014) que, ao lembrar o que viveu, destaca sua dedicação e comprometimento com estudo desde a tenra idade, assim como a grande influência materna na escolha da docência como profissão, explicitamente declarada nas brincadeiras de infância:

[...] Eu sou a única filha mulher, tenho mais dois irmãos, eu venho de uma família muito humilde, meu pai não tinha nenhuma formação de estudo, ele tinha só tinha a primeira série, mas sabia ler e escrever, mas em cálculos ele dava um banho em mim. Ele sempre falava pra gente, que a única coisa que poderia dar seria os estudos, minha mãe eu não sei, seria agora o 8º ano, mas na época era outro nome que se usava, então minha mãe foi mais além, meu pai que não.[...]Quando eu era pequena, minha mãe brincava muito comigo de escolinha, ela falava muito que eu seria professora. O tempo passou, eu sempre fui muito “Caxias”, nunca consegui colar! (risos) Adorava estudar, diferente dos meus dois irmãos, o mais velho parou de estudar um tempo, o do meio parou, voltou e depois concluiu, fez faculdade. Não é que eu não parei, parei depois dei a sequência. Em Votorantim, era assim Administração, Contabilidade ou Magistério.[...]

Assim ao recorrer às lembranças da infância, eu destaco:

[...]No período da tarde, reunia os coleguinhas de classe no quintal da minha casa para brincarmos de escolinha. Caixotes de feira, tábuas velhas, tijolos quebrados, compunham o mobiliário da minha escola! E a professora? Claro que era eu! Passávamos a tarde inteira reproduzindo práticas, gestos, fazeres dos educadores dos quais tínhamos como referência. Quando os meus alunos faltavam, distribuía minhas bonecas em cima das camas do quarto que dividia com meus irmãos e rabiscava atrás da porta, gritava, gesticulava e escrevia, eu e minha deliciosa imaginação! Às vezes ia até a casa da tia Olga, no quatinho dos fundos, assistir às aulas particulares que ministrava para idosos analfabetos. Minha tia querida, a idosa aluna, eu e minha imaginação! Certamente me impulsionaram a abraçar a docência como profissão e ideal. Fiquei maravilhada quando ganhei meu primeiro quadro negro (que era verde), e mais feliz ainda na adolescência, quando meu querido pai montou também nos fundos de casa, uma escola de curso Técnico em óptica, agora com um grande quadro negro (que era negro mesmo). Nesta escola fui tesoureira, fazia café para os alunos e até limpava o mobiliário como se fossem pratarias! Passávamos horas juntos, o auxiliava com grande prazer no planejamento das aulas, como escriba [...]

De acordo com Gianini e Passeggi (2013, p.133) em referência aos estudos realizados por Dominicé (2010) , sobre o enfoque das biografias educativas e por Passeggi et.al.(2006) sobre as memórias autobiográficas, evidenciam-se as fortes relações familiares nos relatos de vida e formação . [...] “com grande frequência são citados familiares que exercem influência na configuração de suas vidas. Geralmente as figuras paterna e materna, são objetos de memória muito vivas, em confrontações, contrariedades, desaprovações, ou apoio, incentivo e orientação”. Ao trazer os excertos das narrativas das interlocutoras da pesquisa, também observamos, notadamente a presença efetiva desse núcleo familiar.

Tita demonstra, por meio de sua narrativa, a expectativa da família no que concerne ao estudo. Destaca-se o valor do conhecimento institucionalizado pelo espaço escolar e que é depositado nos estudos dos filhos, como meios propulsores de ascensão social, sobretudo atrelado à superação das dificuldades financeiras enfrentadas por famílias numerosas. Também são anunciados o valor do estudo, inicialmente aos homens, e que, diante das dificuldades e do ingresso das mulheres

a escola, subestimando-a pela capacidade cognitiva, seja pela figura do professor autoritário, detentor do saber, contextualizado pelos princípios da racionalidade técnica e historicamente situado na educação brasileira, o melhor a fazer seria investir em cursos destinados ao trabalho tipicamente feminino, reiterado no seu posicionamento específico (gênero) ao longo da história, nas diversas culturas, entre muitas vozes, como o curso de Corte e Costura, . A figura paterna e materna mantém-se em destaque, mas as relações entre os irmãos mais velhos como referência e aspiração ao sucesso são destacadas nas respectivas narrativas, seja pelo sucesso ou abandono da escola. Dessa forma revela-se na fala de Tita (2014):

Nos anos seguintes, não tinha mais a admissão. A pessoa saía do primário e ia para o Ginásio direto, a Votoran sempre foi uma incentivadora, montou uma escola, tem até hoje a escola, hoje é a APAE lá, tem duas escolas maravilhosas, uma ao lado da outra, fui fazer o Ginásio lá.

As lembranças em torno da entrada nos espaços escolares e da continuidade aos estudos evidenciam a influência dos laços parentais, reiterado aos espaços destinados a esse fim e atrelado ao meio de sustento e emprego dos pais. A Fábrica de Cimento Votoran é citada como grande incentivadora das famílias daquela época que, de certa forma, oportunizava aos funcionários, além do emprego e moradia, também a educação dos filhos. Tita, ao se reportar a Vila Operária, destaca a importância desse espaço na constituição pessoal e depois profissional, entre igreja, armazéns e a escola compondo, assim, o cenário político, vivenciado junto ao processo de industrialização que marcou suas histórias pessoais imbuídas do contexto histórico brasileiro. Nesse sentido, Souza e Oliveira demarcam que:

os investimentos empreendidos pela família, “dada as configurações e hábitos de vida das classes populares, da composição das famílias e dos investimentos empreendidos pelos pais, no que se refere à educação e, mais especificamente a educação dos filhos, evidencia-se[...] limites financeiros e materiais, o que obrigava, como única opção, a inserção escolar dos filhos de camadas populares e média, na escola pública brasileira [...] (SOUZA e OLIVEIRA, 2013, p.137).

A experiência inicial de escolarização é evidenciada por Tita, além do relato oral, também pela foto selecionada do diploma do primário realizado no Grupo

Escolar João Ferreira da Silva, em 1968, aos onze anos de idade. Pode-se perceber certa satisfação em concluir essa etapa da vida, uma vez que houve certa dificuldade de prosseguimento imediato aos estudos nos anos subsequentes. Já para Heli, esse período foi demarcado pela expectativa da família em relação ao estudo e ao futuro promissor. Em referência a Dominicé (2010, p.87) “os pais são objeto de memória muito vivas. Estabelece-se cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Destaca-se, ainda, o valor dado à educação que oportunizava a aprendizagem de idiomas, compreendendo o *status quo* do conhecimento e da relevância de conteúdos propostos pela escola pública daquela época. Salientam-se, ainda, poucas oportunidades de escolha no colégio técnico e ao direcionamento profissional pela complexidade ou pelo gênero; aos homens, curso Administração ou Eletrotécnico e, às mulheres, Alimentos, Contabilidade ou Magistério. Tita (2014) e Heli (2014) denunciam, por meio de seus relatos, essa falta de opção:

[...]Meu irmão havia cursado Mecânica no Rubens de Faria, colégio técnico industrial . Eu como mulher iria estudar o quê? Alimentos, Técnica em alimentos! Ou fazia eletrotécnica, ou alimentos sempre gostei, então... Eu precisava de uma bagagem melhor para fazer o Vestibulinho, tinha que ter noção de geometria, coisa que não tinha no currículo, não alcançava lá no ginásio, entendeu? Não tinha esse currículo, eu tinha uma noçãozinha só! [...] (TITA, 2014).

[...]Em Votorantim, era assim Administração, Contabilidade ou Magistério. Como eu não gostava de cálculo (risos) escolhi fazer Magistério. Naquela época o magistério se fazia junto com o ensino médio, só e eu adorei, quando comecei a fazer os estágios que eram obrigatórios, eu me lembro de uma diretora muito conhecida em Votorantim não sei se é viva ainda. Nossa eu me encantei com a escola era de Educação Infantil, lá no bairro de Santa Helena, um lugar lindo, uma escola linda, fiz estágio lá e depois trabalhei de eventual. Não ganhava dinheiro, mas ganhava regência, não é como agora que ganha regência e financeiramente.[...] (HELI, 2014).

As narrativas das histórias de vida das educadoras contemplam traços de mudanças e transformações, ocorridas em Votorantim, que permearam os processos de formação entre formas de subjugar as mulheres, num processo de responsabilizá-las pelas tarefas do lar em contrapartida a abertura de inserção e posterior profissionalização. Das atividades que pudessem conciliar as tarefas da

vida privada, o cuidado com os filhos, com o esposo e afazeres domésticos e ao embate entre a simbiose cultura escolar e os modos de enxergar, tradicionalmente, o papel da mulher na sociedade, são marcas manifestas nas lembranças das professoras. Nesse sentido, Fontana (2003, p. 85), ao se reportar aos papéis sociais, da condição da mulher e das complexidades profissionais, complementa que as “expectativas tradicionais em relação à mulher, tais como afetividade, ternura, sensualidade etc., não se enquadram bem com a competitividade que a escola requer, nem o êxito intelectual manifesto”.

3.1.2 Mapas de Relações: influências das pessoas que marcaram a trajetória de vida

No que concerne a reflexão, tendo como premissa as diversas relações constituídas ao longo da vida, pretendemos, neste eixo de análise, destacar a relevância de pessoas no itinerário composicional da intelectualidade e na própria concepção, nos modos de produzir a vida das mulheres-professoras colaboradoras da pesquisa. Nas palavras de Charlot (2000, p.72), “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si mesmo e à que quer dar aos outros”. Desse modo, na configuração do percurso de vida e formação, apresentamos o segundo eixo de análise.

No que tange à potencialidade de recordar o que viveram, várias pessoas, para além das relações familiares, são citadas pelas interlocutoras da pesquisa que, ao detalharem suas trajetórias pessoais e profissionais, contextualizam a importância diante de tais relações. Como bem nos lembra Huberman (2000, p.55), “é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel promodial na explicação do que se passou”. Desse modo, as pessoas que marcaram a trajetória de vida e formação revelam as influências em torno dessa constituição.

Tita, ao relatar sua trajetória relacionada à continuidade dos estudos, Ensino Médio, potencializa a influência dos irmãos e, posteriormente, a figura de dois importantes professores que marcaram, positivamente, a relação existente no processo de aprendizagem em Matemática no colégio técnico Rubens de Farias, em Alimentos. Tais professores mostravam-se solícitos e comprometidos, auxiliando-a fora do horário destinado as aulas regulares e permitindo maior aproximação com o conteúdo e distanciando a dificuldade latente de Tita, “os dois eram ótimos a Didática deles... era para quem tinha outra formação,” e que se apresentava como elemento dificultador de evolução nos estudos.

Tita não desqualifica sua formação anterior, mas destaca a fragilidade dos currículos nessa área do conhecimento, intensificando sua observação no que diz respeito a sua expectativa de aprender mais. No que se refere à Química, salienta sua facilidade de aprendizagem e, nas demais áreas, como aluna mediana, anunciando novamente sua preocupação com os conteúdos trabalhados e de sua aflição em manter-se no curso com sucesso.

A escolha pela docência é revelada por Tita, a partir das referências estabelecidas ao longo de seu percurso pessoal que, inicialmente, é disparado pela motivação da inserção ao mercado de trabalho, interrompido na juventude pelo casamento e chegada dos filhos, no último ano, e a não realização do estágio do ensino técnico em Alimentos.

Tanto para Tita, Heli e no meu caso, a constituição da profissionalidade docente mistura-se com o ser mãe e mulher. Destacam-se a opção e dedicação à família que acabávamos de constituir nesse momento da vida, das aspirações futuras acerca da continuidade dos estudos e pela busca da profissão ainda não definida. Desse modo, os diversos papéis coexistem numa única pessoa, impulsionados pela reorganização de nossas convicções, crenças e de valores instituídos socialmente, agora mobilizados pelo enfrentamento da constituição também profissional.

No último ano, eu conheci meu marido. Fiquei grávida e minha formatura foi dia 22 e meu casamento foi dia 15, uma semana antes. Depois disso fui chamada para estagiar! Nem me lembro de quantos anos tinha, só sei que casei jovem. Em oitenta tive minha filha, depois de um ano (ela nem andava direito ainda), tive meu segundo filho. Nesse meio tempo fui chamada para

fazer estágio na Alpargatas, não pude por que já estava grávida. Depois fui chamada para trabalhar no Centro de Saúde de Sorocaba. Não fui por que foi bem no dia em que minha filha iria nascer. Então, não fiz o estágio, o curso técnico em alimentos que sempre gostei e fui cuidar dos meus filhos! (TITA, 2014).

No ano de 1988, recebo três grandes títulos: de Professora, Esposa e Mãe! Após a formatura e com a minha primeira filha (Thauana) nos braços afastei-me do trabalho por um ano, a fim de conciliar a dívida da maternidade ao novo momento por mim vivido, como pessoa, mãe, esposa e professora. Aguardava, inquietamente, a oportunidade de regressar aos espaços escolares, tanto como professora, quanto como aluna. Vislumbrava a possibilidade de ingressar ao curso Superior.(WALDIRENE, 2014).

Segundo relata a entrevistada Tita, após alguns anos, resolve retomar seu projeto profissional fortalecida pela missão, inicialmente cumprida, como mãe e esposa e pelo apoio do marido que a encorajou a matricular-se no curso de magistério do Colégio Daniel Verano, em Votorantim, implicitamente revelado pela localização da escola próxima a residência, assim como a possibilidade de inserção ao mercado de trabalho e a abertura da perspectiva da atividade remunerada externa ao contexto de vida familiar; portanto, um projeto de vida e formação identificado como cultura e valores escolares.

Também é oportuno salientar que não foi tarefa fácil adentrar esse contexto formativo, após aproximadamente quinze anos, no qual teve que buscar auxílio de uma diretora amiga, para viabilizar sua entrada no curso, que restringia a matrícula de alunos que já tinham algum tipo de formação no ensino médio, destacando, dessa maneira, a importância das redes de relações estabelecidas por meio das pessoas que fazem parte de seu decurso profissional. Nesse sentido, relata Tita (2014):

Quando minha filha tinha 15 anos eu resolvi voltar a estudar, os três estavam pequeninhos! Um de 15, um de 14 e outro de doze. “Me encorajei” e fui fazer vestibular! Vou fazer vestibular, falei com meu marido e ele disse: Besteira! Tente Pedagogia, quer dizer Magistério, não faça vestibular! Que é aqui do lado, Daniel Verano, vai fazer! Fui depois de pedir auxílio a uma amiga da Diretoria de Ensino de Votorantim, não disponibilizavam a vaga para pessoas que já tinham cursado o Ensino Médio e Técnico. Eliminei matérias do 1º ano e fui direto para o 2º ano do Magistério, ali eu me apaixonei! Foi paixão!

A narrativa de Tita descortina a falta de opção inicial e a complexidade existente na sua constituição como pessoa e profissional. No curso Magistério, Tita descobre a paixão pela educação e docência, antes adormecida por uma vontade antiga e não explicitada durante anos, mas que, ao entrelaçar as observações de outros professores alfabetizadores que faziam parte do percurso escolar e de seus filhos, ao lançar uma visão crítica relacionada às abordagens metodológicas ineficientes, ao remeter-se às experiências iniciais de escolarização e sobre as reais possibilidades de fazer-se docente de forma competente, mobilizou seu potencial acerca da escolha e da decisão pela profissão.

Destaca-se, assim, a continuidade dos estudos na área de educação e de sua inserção nos espaços escolares, inicialmente como estagiária e, depois de seis meses, como Auxiliar de Educação na rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

Era uma vontade antiga cursar o Magistério, por que eu via nos meus filhos como eles aprendiam e como as coisas aconteciam nas escolas, eu sempre participei muito. Eu falei: _ Pô, eu faço melhor que isso! Quando eu estava no ginásio, lembro-me perfeitamente, naquelas conversas no início do ano, à professora sempre perguntava: O que você vai ser quando crescer? Ah, eu vou ser professora! Lembro perfeitamente, se tivesse escrito isso e tivesse guardado! Hoje eu a vejo lá na Igreja, e ela não se lembra da gente lógico! Mas foi a professora de francês que me inspirou a ser professora e os de matemática me deram apoio, então me fez gostar! Eu queria ser professora, cuidar de criança, ensinar...(TITA, 2014).

Diante de todo esse embate, cabem aqui as reflexões de Fontana quando diz que

[...] “ Para a dona de casa, a família é o catalizador de suas atividades e os papéis de esposa e de mãe definem os contornos de seu modo de ser mulher e de reconhecer-se como sujeito. A atividade profissional é o espaço de outras relações e lugares sociais, que passam a ser vividos pela mulher. Esses lugares sociais implicam modos de ação e preocupações distintas das práticas familiares passando a dividir, com elas a determinação das suas atividades e sua própria motivação. A atividade profissional não apaga os papéis de esposa, dona casa, mãe, filha. Acrescenta-se a eles, mas rompe com a relação de continuidade e harmonia existente entre eles.(FONTANA, 2003, p.86)

Segundo o que nos relata Heli (2014), logo após a conclusão do curso de Magistério, encontra a oportunidade de exercer a docência numa creche patrocinada pela empresa Votorantim Tecidos, que investia satisfatoriamente na instituição. “Sentiu-se desafiada pelo grupo de professores mais experientes e principalmente

pela diretora da escola que observava o seu” jeito de fazer diferente”, no que concerne às metodologias inseridas no processo de alfabetização. Assim também ocorreu nos demais espaços que percorreu como docente, ora sentindo-se desafiada, ora desafiando. Salienta-se, desse modo, a constante preocupação de superação dos dilemas educacionais, sobretudo da confirmação e aceitação da liderança da escola, representada pela figura do diretor, e da grande disposição dos modos de ser e fazer-se professora, numa dimensão participativa e interveniente (HELI, 2014):

Pelas outras professoras, tudo que eu ia fazer diziam que não era assim que funcionava. Eu tive que me adaptar na minha sala eu já comecei a fazer diferente, bem tradicional, as crianças na terceira fase já sabiam ler e escrever, só que era bem rígido! Tanto no comportamento, quanto na aprendizagem, eu comecei a fazer diferente, encontrei uma diretora que me dizia: feche a porta de sua sala acha que aquilo dá certo faça. Como a matemática, trabalhava e utilizava o dominó, elas não faziam, associar algumas coisas com letras, davam o alfabeto e dali já partia para palavras e assim ia... Eu comecei fazer um pouco diferente. Foi uma vontade própria, era o jeito que eu tinha aprendido não que tenha sido tudo ruim, não era isso, eu também fui alfabetizada bem cedo, com seis anos já sabia ler, não fiz pré, já fui para a primeira série com seis anos, não sei como me colocaram, mas eu estava lá. Aquilo me incomodava, eu não sabia fazer muito diferente, mas fazia diferente daquilo que era imposto, meio que eu fugia um pouco das regras, até que um dia a diretora me chamou...

- Porque você está fazendo diferente das outras professoras?

Respondi, destacando que daquela forma as crianças aprendiam mais rápido. Ela me disse:

- Você tem certeza?

Nesse momento ela me pegou, por que certeza eu não tinha, era muito novo (risos), ela me desafiou para ver os resultados no final do ano. No final do ano, os alunos tinham que ler a frente, ela pegou a parte mais difícil para minha turma, ali minha aluna leu de cabo a rabo, fluentemente, acho que deu duas engasgadinas só.

Já a narrativa de Tita, quando se refere ao curso de Pedagogia, evidencia uma forte influência de alguns professores da universidade, pelo modo de conduzir suas disciplinas e pelo sentido e significado atribuído ao desenvolver um trabalho sobre o tema violência sexual. Dessa forma, considera-se que o trazer à tona da realidade do professor que atua na escola pública, onde os fatores relacionados à vulnerabilidade social e a violência a que muitas crianças são expostas possibilitam atualmente a Tita identificar e permitir intervenções pontuais acerca da proteção da criança em diferentes situações. Reforça-se, dessa forma, o comprometimento de Tita, para além dos conteúdos escolares e de sua disponibilidade experiencial como

mola propulsora da qualificação constante, entrelaçada na busca da autoformação, numa relação dialógica com sua prática educativa.

Assim como para Tita, as lembranças em torno das situações formativas e das redes de relações estabelecidas na trajetória de minha vida e formação, traduzem a densidade de *pessoas-referência* nesse percurso, assim compartilhado no excertos abaixo (WALDIRENE, 2014):

Dona Iris (a benzedeira), Dona Carmem, Carola, Senhor Dito, Sr. Valdir, entre outros vizinhos que fizeram a história daquela rua. Ademais, lembrar os meus amigos da infância é voltar a ser criança, entre os sonhos, esperanças e ingenuidade daquela época. Vanda, minha melhor amiga, Sandra, Silvia, Denise, Cláudia, Tchuri, Ale, Caco, Marcio, Loira, Tó, Duda, Hugo, Gordo e Vandi que, a propósito, de amigo de turma passou a ser o amor da minha vida! A ele, quero dedicar todo meu sucesso profissional, a quem mereceria a escrita detalhada de um capítulo de vida!

Vêm-me à lembrança muitos professores: Dona Celina (alfabetizadora), Celinha, Ceila, Maria Aparecida, Vilma (muito brava, ninguém queria cair com ela), Joesel, Denise, Cecília, Gema, Antônio, Zé, Yomara... Cada um com suas características e marcas que, certamente, influenciaram também minha constituição profissional.

Prédios frondosos, escadarias, árvores centenárias, mobiliários históricos e pessoas... Grandes nomes que marcaram minha história! Prof.^a Cecília (História da Educação), Décio (Estrutura e Funcionamento de Ensino), Iracema (Estatística) e Clóvis Roberto dos Santos que ministrou aulas de Administração Escolar, senhor encantador, pela sua simpatia e sabedoria! Na universidade aprendi a estudar, pesquisar, argumentar! Isso fez com que se acentuasse, ainda mais, minha vontade de exercer a profissão docente, que já vislumbrara ainda menina. Dediquei-me, com afinco, a essa nova jornada formativa. Mergulhei nas teorias a mim apresentadas e retirei, desse momento de conquista, a essência da profissão! Vivenciei a seriedade daquele contexto e percebi o quão satisfatório foi o curso oferecido! Pude adentrar os espaços escolares, pelo viés investigativo, oportunizado pelo estágio supervisionado, diminuindo a dicotomia entre teoria e prática pedagógicas. Pelo menos é o que eu imaginava! Se me fossem apresentadas as leituras que atualmente tenho, certamente mudaria de opinião.

Heli, de modo similar, reconhece a presença da professora da universidade, que tinha como foco oportunizar a reflexão da prática em Educação Infantil, de modo a atrelar os conteúdos teóricos às reais possibilidades de experiência pedagógica e da problematização contextual, reforçada por sua presença física e de acompanhamento durante o desenvolvimento das atividades junto aos alunos. Assim anuncia (HELI, 2014):

[...] Me lembro apenas de uma professora, Ana Paula, trabalhava com Educação Infantil. Tinha música, nós tínhamos que fazer a prática na sala

de aula! Montávamos os grupos de trabalho, não era só fazer o trabalho e entregar! Nós aplicávamos, e ela ia junto. Isso era legal, eu vivenciei isso.[...]

Ao adentrar os espaços escolares, como professora alfabetizadora, muitas angústias são anunciadas pelas interlocutoras da pesquisa: o medo diante do novo, o sentimento de incompetência, a falta de conhecimento e de dispositivos pedagógicos que mobilizassem com eficácia e eficiência sua prática como alfabetizadora por excelência, a contradição entre a teoria e a prática, a insatisfação com a concepção advinda da racionalidade técnica dos processos de alfabetização entre a dicotomia (técnica ou construção) e a disposição sempre latente nos modos de ser e fazer-se docente. A quem recorrer diante de tantos desafios? Como mobilizar seus saberes?

É exatamente nesse momento de vida que Tita reconhece o grande valor da professora aposentada que deu subsídio necessário acerca das angústias vivenciadas por ela, naquele contexto de início de carreira e que, até os dias de hoje, a influencia significativamente.

Evidencia-se dessa forma, a importância do referencial de outro professor mais experiente na constituição profissional de Tita, assim como os espaços destinados às trocas de saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999, p.24-25), acerca da realidade e do cotidiano escolar, oportunizados pela vivência no grupo de estudos instituído pela necessidade latente dos professores e por intermédio da sensibilidade e perspicácia da diretora da escola a qual Tita fazia parte. Assim revelado na narrativa: “Ela me pegou pela mão e me levou por dois anos, assim como aprender a andar de bicicleta”. (TITA, 2014).

Nas vivências de Heli, a referida professora também exerce influência positiva, sendo também citada no relato, mas, o fato de ter vivenciado outras situações como docente e alfabetizadora, leva-nos a considerar pouca ênfase desse momento, ao contrário de Tita. Contudo, salienta a forte influência da diretora do Vitória Régia que a apoiou e a ensinou a analisar os níveis e hipóteses das escritas das crianças de sua classe de alfabetização. Tita lembra também a sua disponibilidade para com a equipe de professores, mesmo tendo uma fama não

muito boa na rede, por sua forma de conduzir os trabalhos junto a equipe escolar, subjetivamente anunciada como autoritária e rígida.

Também esta pesquisadora, ao recordar o que viveu ao entrar na carreira docente, revela muitas angústias e solidão (WALDIRENE, 2014):

A diretora da escola ficava “plantada” na porta da sala a supervisionar o trabalho, entre olhares e palavras e a me impulsionar ao “abismo pedagógico”. Vivi momentos de horror – até criança fugiu da escola! Foram quatro longos meses de fracasso, tristeza e sentimento aflorado de incompetência! Não recebi apoio dos colegas mais experientes, nem orientação da equipe de liderança; apenas críticas e isolamento. De que me adiantou tanta teoria?

Já Tita, ao relembrar sua trajetória, destaca a importância de uma professora e amiga que lhe ensinou a utilizar os recursos tecnológicos, além da cumplicidade diante do planejamento das aulas e dos desafios como professoras alfabetizadoras. A troca de saberes configura-se na dinâmica estabelecida entre os encontros domiciliares e a continuidade de participação voluntária no grupo de estudos.

Heli, por sua vez, assinala uma disposição própria em buscar, nos professores mais experientes da escola, caminhos para sua maturação pedagógica e de reflexões acerca de seu desenvolvimento profissional, entre o “eu”, o “outro” e o contexto no qual estava inserida. Além de destacar a figura de uma também colega professora, com quem compartilhava suas experiências como docente, atrelada ao mal estar latente vivenciado por Heli no início de carreira. Esta, encorajava-a a prosseguir mesmo diante das dificuldades vivenciadas, numa relação mútua de cumplicidade no redimensionar do trabalho e a transposição dos obstáculos recorrentes no cotidiano escolar.

No grupo de escola, quando estava no Vitória Régia , eu tinha essa colega, eu ia a casa dela, nós fazíamos o planejamento juntas o que servia para minha e para a sala dela, sempre levamos em conta isso! Ela é minha amiga, amiga, não colega! Ela me ensinou a digitar, por que esse negócio (computador) é novo para mim! Fazíamos tudo junto, não usava aquela manivela faz tempo (mimeógrafo), eu fico horrorizada com aquelas que não evoluem [...](HELI, 2014).

Nesse indicador temático, as *mulheres-professoras* também se encontram. Tita e Heli compõem-se, entrelaçam-se nas histórias de vida e formação, num emaranhado entre a personalidade e a profissionalidade. Constituem-se,

mutuamente, por meio da cumplicidade e dos desafios, os quais enfrentaram nos mesmos espaços de vida, trabalho e formação. Tita (2014) explicita: “Caí direto lá no Vitória Régia (refere-se a localização da escola pela referência do bairro), era a última chance no quadro um, não tinha no quadro dois. Peguei incentivada pela Heli naquela época, sempre fomos colegas!”.

Ainda sobre as pessoas que marcaram as trajetórias de Tita e Heli, mencionam a presença e significado do encontro as professoras da UFSCar, por meio da participação inicial de Heli na ACIEPE e, posteriormente, a chegada de Tita, por insistência de Heli, ao grupo. Revela-se, por meio das narrativas, o resgate dos saberes e conhecimentos atrelados à prática, assim como a valorização do trabalho docente, a abertura, a troca de experiências e a aproximação entre universidade e contexto escolar.

[...] A Heli viu um edital e ela convidou todo mundo para ir fazer a inscrição para tal ACIEPE, e falei para ela que não dava para ir, por que tinha Centro de Referência (encontros formativos) bem no dia, eu não queria ir, estava resistindo um pouco! Mas daí no segundo semestre fizeram uma oficina lá na escola e gostei. Disse ,eu vou! No semestre seguinte fiz minha inscrição, fui entrando, fui me ajeitando, pegando o bonde andando, fui sentando primeiro no corredor, hoje sento na janelinha e eu gosto! Eu adoro, outra coisa, quando cheguei lá eu percebia o olhar da professora fui me apaixonando,!Mas eu percebia olhar dela, que interessava o que eu tinha para oferecer, ela me valorizava, eu percebia, quero que alguém escute, é como a história da cordenadora aposentada, eu levei ela lá na escola, e não interessou para ninguém, ela gastou o tempo dela. Com as professoras da UFSCar não, você sentia nelas... é coisa de coração mesmo! Você vê que seu lado profissional é importante, eu me vi valorizada, não só por elas, como também e pelas colegas do grupo! Por que aquilo que eu fiz e vivi, não é para ser jogado fora [...] (TITA, 2014).

Quanto aos encontros formativos oferecidos pelo sistema público municipal, Heli reforça a presença de uma professora formadora que ministrava as aulas aos docentes alfabetizadores da rede municipal de Sorocaba. Destaca o comprometimento e o sentido daqueles momentos que valorizavam a tematização da prática, sobretudo na área de linguagem e da importância dos mesmos para a compreensão das metodologias e da política educacional instalada pelo referido sistema.

Com ela e as outras, ficava encantada, ainda mais depois de ver o resultado! Enquanto não se vê o resultado, não tem como acreditar no

negócio, aplicava na sala, montava a sequência didática, sofria no começo, mais depois com as formações, começa a borbulhar as ideias, a cabeça ficava a mil, inventava coisas.(HELI, 2014).

Por conseguinte, percebemos, por meio das nossas narrativas que compõem a presente pesquisa, o revelar dos saberes constituídos nas relações em torno da existencialidade em coparticipação do outro, trazendo elementos de referência e seleção diante da pessoalidade e da profissionalidade no percurso das histórias de nossas vidas. Nessa direção, Rocha e Souza salientam o fato de

À medida que as mulheres-professoras narram suas histórias e evocam lembranças de como pessoas ímpares em suas vidas(mãe, irmãos e mentor) condiziram-nas à escolha pela docência , iniciam suas empreitadas em torno do conhecimento e de sua existencialidade singular-plural. Suas recordações-referência contam o que aprenderam experiencialmente, nas circunstâncias da vida, com os professores que atravessaram seus caminhos.[...] (ROCHA e SOUZA, 2013,p.189)

Nesse sentido, os espaços e meios sociais complementam as reflexões em torno da constituição profissional do professor alfabetizador, presentes no terceiro eixo de análise, conforme segue.

3.1.3 Espaços e Meio Social: decurso de formação, organizações e locais

Discutir os processos de constituição e profissionalização docente requer considerar os espaços e meios sociais que imprimem ao professor a aquisição do conhecimento, em contrapartida com as questões intimamente ligadas a sua valorização, ao reconhecimento, condições e contradições que cercam a profissão num determinado contexto, espaço e tempo. Diante do exposto Dominicé (2010,p.95) complementa que, “[...] contrariamente ao que pensa a maior parte dos pedagogos, os programas ditos de formação não estão na origem do que os adultos aprendem. Os conhecimentos dos adultos resultam de uma rede de fontes de informação [...]”. Nesse sentido a aprendizagem perpassa as relações interpessoais, as experienciais e culturais, numa permanente interação com os outros e o mundo.

Ao considerar a constituição profissional das professoras alfabetizadoras da presente pesquisa e, ao assumir a relevância dos espaços e meios sociais como papel formador da profissionalidade docente, apresentamos o terceiro eixo de análise.

Ao analisar a globalidade das narrativas das professoras alfabetizadoras, identificamos a importância de certa transversalidade de fatos, ao rememorarem suas histórias de vida, que anunciam a multirreferencialidade de pessoas e, por conseguinte, espaços e locais que atravessam o desenvolvimento pessoal e profissional numa conexão de existencialidade. Encontramos nas narrativas orais e imagéticas de Tita e Heli, algumas pistas que denunciam o impacto da vida profissional na relação do espaço familiar e social e vice-versa.

Para Tita as interrupções, a espera de retorno ao estudo após o casamento e ao apoio e aprovação do marido, a maternidade, a alternativa de trabalho como boleira no espaço domiciliar, a entrada na faculdade concomitante a da filha, a dificuldade financeira diante do desemprego do esposo, potencializam a ambivalência vivida e sua inquietação na trajetória de vida, formação e profissionalização.

Para Heli, observa-se que embora tenha prosseguido na carreira, logo após a formatura no magistério, aguardou a volta à universidade, após o crescimento e autonomia dos filhos, onde relata muita dificuldade de inserção na dinâmica da vida acadêmica.

Não acreditava. Existem certas resistências, e sentia sozinha, sem saber o que fazer! Fazíamos o que achávamos que era certo, mas não que tivesse alguém que orientasse. Voltei para a Faculdade! Fui fazer na Uniso, o principal motivo de voltar estudar, senti que estava defasada, eu precisava aprender, o que eu sabia não estava dando conta do recado. Fui para ver se conseguiria melhorar meu trabalho. Fiz o vestibular e passei por que o outro eu tinha trancado, também meus filhos já estavam grandes. Antes não deu, por que meus filhos eram pequenos, eu não tinha com quem deixar, não tinha mais minha mãe e minha sogra era muito idosa, então não dava, parei. Quando eu voltei, meu filho já estava entrando na adolescência e o outro menor, já estavam acostumados com o ritmo da mãe, eu ligava e dizia: __hoje a mamãe vai demorar, eu dobrava, dizia tenham juízo! Hoje sei o que aprontavam Jesus!(Risadas). Foi uma época muito bonita da minha vida, foi uma dificuldade não faculdade! [...](HELI, 2014).

Na configuração dos trajetos pessoais e profissionais, ressaltam-se as interações no espaço social como possibilidade de evolução na carreira ampliado pelo rol de amizades e de situações formativas em diversos contextos: escolar, universitário, participação em grupos de estudos, apresentações de trabalhos em espaços acadêmicos, participação em formações continuadas e demais cursos que pudessem enriquecer seus currículos e conhecimentos. Dessa maneira anunciamos:

Em meados de 1985, ingressei no curso de Magistério na Escola Estadual Prof. Alberto Levy. Ainda adolescente, mas com a certeza da escolha da docência como profissão. Tive a oportunidade de estudar teorias pedagógicas, psicologia escolar e temas que, para aquele contexto, pareciam eficazes. Vêm-me, ainda, à lembrança, o momento que tive de ministrar aula no estágio supervisionado, sob a supervisão da professora de Didática. Até que me saí muito bem, em meio as atividades previamente planejadas, entre desenhos mimeografados, exercícios de treino ortográfico, história do João o Pé de Feijão (flanelógrafo) e verdadeiros alunos! Vivenciei um modelo de formação inicial entre o currículo tecnicista, superficial e decadente. Concomitantemente ao curso, tive a excelente oportunidade de trabalhar numa Escola de Educação Infantil, no bairro onde morava. Inicialmente como recreacionista e, após quatro meses, fui promovida a professora do Jardim I. Excelente oportunidade porque pude, de fato, sentir o prazer, a complexidade e as mazelas no exercício da docência, logo no 2º ano do curso. [...] (WALDIRENE, 2014)

Também as lembranças de Heli, em torno da docência, revelam várias experiências dolorosas nos processos de ensino e aprendizagem, a partir de sua itinerância desde sua entrada na carreira e nos modos de ser e fazer-se professora em cada contexto vivido. O destaque da participação familiar dos alunos, a falta de apoio dos demais colegas de trabalho, as relações ora autoritárias, ora colaborativas da equipe gestora em relação aos recursos materiais e pedagógicos, potencializam a urgência de haver relações mais integradoras no contexto educacional.

A minha primeira experiência como professora foi muito diferente daquilo que eu tinha aprendido na teoria, quando você vai praticar... E assim lá tinha muitas professoras que já trabalhavam há muito tempo, você chega morrendo de vontade de mostrar tudo que aprendeu, fui barrradinha !(risos). (HELI, 2014).

O marco referencial da entrada na carreira como docente de Tita, é revelado por meio de sua inserção ao curso de magistério no Colégio Daniel Verano, evidenciado pela narrativa fotográfica e de sua insistência de prosseguimento a

carreira, mesmo diante dos baixos salários a que se propunha receber e a necessidade de prosseguir com o trabalho de boleira. Desse modo, em tom de humor, denuncia a precarização do trabalho docente e as fragilidades da profissionalização:

No ultimo ano do Magistério, fui chamada para ser estagiária na creche, no Sabiá! Fiquei seis meses como estagiária, ganhava R\$304,00 por mês, olhe só! Não pagava nem o imposto de renda com esse dinheiro! [...] Passei no concurso em Sorocaba inicialmente como Auxiliar de Educação. Nesse período passei a ganhar R\$ 280,00! Baixou meu salário! Fazer o que? Mas enfrentei. Como diz aqueles: Comecei fazendo cafezinho! Não me arrependo nem um pouco, já não era mais novinha, tinha trinta e poucos anos! [...] Vou fazer bolos mesmo, junto eu fazia bolos! (TITA, 2014).

Por meio das inferências realizadas pelas interlocutoras da presente pesquisa, evidenciam-se as lembranças afetivas relacionadas aos espaços constituintes das trajetórias de vida. A Vila Operária, o Bairro de Santa Helena, as escolas historicamente situadas, fazem parte do cenário das memórias de Tita. Assim como de Heli, trazendo com ênfase a “boniteza” da creche, da valorização profissional por meio de bons salários e dos recursos adequadamente viabilizados por outro espaço importante: A fábrica de tecidos Votorantim. Assim como a associação entre as instituições educacionais por excelência, seus respectivos bairros e localização, traduzem implicitamente a preocupação das professoras na relação entre atuação pedagógica e vulnerabilidade social, apresentadas no relato de suas práticas como alfabetizadoras. Nesse caso, a localização espacial, denuncia o contexto social dos alunos e conseqüentemente os possíveis desafios que entrecruzam a docência.

Dialogando com essa questão Portugal e Souza (2013), em referência a Delory-Momberger (2012), afirmam que:

o lugar é concebido como[...] a dimensão espacial de nossas experiências [...] em nossas construções biográficas. Os lugares (casas, povoados, cidades, escolas) demarcados nas narrativas não compreendem apenas pontos de localização, de referência, impressão ou configuração geográfica. Trata-se da indicação às relações e percepções que são construídas pelos sujeitos com os seus lugares. Os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir dos sentidos e significados atribuídos às vivências que cada um experimenta.(PORTUGAL e SOUZA, 2013, p.223)

Dessa forma, acrescenta-se a preocupação de nós professoras interlocutoras, no que concernem as relações oportunizadas nos espaços escolares como docentes. Destacamos a grande complexidade existente na troca de saberes e conhecimentos entre os pares, de forma a buscarmos outros recursos e espaços, onde a coletividade, as singularidades e a colaboração se estabeleçam acerca das práticas educativas.

Para além dos espaços escolares, também são reveladas, nas memórias a relevância da religiosidade como eventos recheados de sentidos e significados na participação cultural em outros grupos que permeiam o decurso formativo das professoras colaboradoras. Heli e Tita, por meio do ciclo de vida singular e familiar, revelam fatos como o casamento no religioso, o batismo dos filhos, as Bodas de Prata. Acrescenta-se, ainda, a participação de Tita como ministra da Igreja na qual está inserida.

Desse modo, a presente pesquisa, sobretudo ao eixo que ora apresentamos, revelou-nos que os processos e percursos formativos, são forjados de uma pluralidade de experiências complexamente imbricadas entre situações, contextos, lugares e pessoas que, historicamente, marcaram e influenciaram suas identidades alfabetizadoras.

Na seção de análise que segue, abordaremos a articulação entre o percurso escolar e a educação não formal e as possíveis marcas deixadas no percurso do constituir-se docente.

3.1.4 Percurso escolar e Educação não formal: marcas que pessoas, locais deixaram em nós

Ao consideramos a acepção geral da educação, para além das relações exteriores a pessoa, torna-se relevante destacar a ação educativa num movimento articulado entre os processos pessoais de aprendizagem e suas formas singulares, nos diferentes níveis e tipos de ensino. Movimento dinâmico entre a pessoa e o meio social. A aprendizagem, vista sob essa ótica, ganha sentido em seus diferentes espaços e tempos, que vão além dos institucionalizados, por excelência, mas que se

configuram à medida que os sujeitos apropriam-se das suas reais capacidades investigativas, circunscritas ao domínio profissional.

Nessa perspectiva, vários autores reforçam a concepção da evolução da aprendizagem durante o percurso da vida e formação que valorizam a dimensão respaldada pelo processo e da constituição desse modo.

Pires, por exemplo, nos adverte que:

o alargamento da perspectiva tradicional de educação e de formação para além dos espaços/tempos formais coincide com a atribuição de maior relevância ao conceito de aprendizagem ao longo da vida". A noção "ao longo da vida" significa um alargamento das dimensões temporal e espacial da aprendizagem, da educação e da formação. (PIRES, 2002, p.10).

No respectivo eixo de análise abordaremos a relação entre o percurso escolar educação não formal e as marcas que deixaram em nós no trajeto de vida e formação.

Analisando os relatos em destaque neste indicador, observam-se os novos significados dados as nossas vivências que reverberam, posteriormente, a busca incessante pela inovação e diálogo com a prática pedagógica, a partir das referências que tivemos ao longo da vida. Dessa forma, anunciamos, por meio das lembranças, marcas atreladas aos tempos. Tempo de sermos mãe-esposa-professoras, tempo de mudanças e de aprendizagem, num contínuo processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, nós professoras, ao nos reportarmos aos processos iniciais de escolarização, trazemos o peso e as marcas deixadas como elementos instigadores logo no início da alfabetização e que se somam na constituição de nossos saberes profissionais. Em diálogo com Tardif (2000,p.67), sabemos que "os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encanar ou evitar como professores, ele se lembrará de uma personalidade marcante de uma professora[...]".

A professora Tita, ao recorrer a memória no que tange seu próprio processo de alfabetização, destaca a relevância de trazer sentido a aprendizagem de modo construtivo, para além dos princípios da racionalidade técnica. Demonstra

insatisfação quanto à utilização da cartilha e dos métodos tradicionais da alfabetização, exemplificando o modo como seus professores agiam e destaca as contribuições acerca do incentivo à leitura e à pesquisa.

Nunca gostei de seguir cartilha, a gente estudou na Pedagogia, que não tem mais cartilha, você tem que seguir outro caminho, tem gente que faz o “tradicionalzão” mesmo! Dá certo dá, e daí? Se a pessoa faz bem feito o tradicional e daí? No final do trajeto é isso? Eu não sei fazer, por que não fui criada no tradicional, eu acho que nesse ponto eu levava vantagem. Por que meus professores do primário eram diferentes, que ensinavam de maneira tradicional! Mas não sei... Eles incentivavam leitura, ensinavam a pesquisar, não sei era diferente! Não sei dizer para você o que é BA BE BI BO BU, eu aprendi com isso, com a cartilha Caminho Suave também, lógico! Mas ensinar o” BA BE BI BO BU”, não sei. Se precisar eu vou atrás, vou atrás pode ter certeza, vou pesquisar, vou estudar. Eu tenho uma Xerox de uma cartilha, na minha sala de aula, eu olho para aquilo e falo:_ Pô, a criança que já não sabe ler e escrever, para o que vai servir o BA BA BE BO BU? O que é? A criança tem que entender o porquê das coisas, e isso eram mal quando estudante. (TITA, 2014).

Já esta pesquisadora, ao se reportar ao tempo instituído da infância, revela a influência dos professores alfabetizadores :

No período da tarde, reunia os coleguinhas de classe no quintal da minha casa para brincarmos de escolinha. Caixotes de feira, tábuas velhas, tijolos quebrados, compunham o mobiliário da minha escola. E a professora? Claro que era eu! Passávamos a tarde inteira reproduzindo práticas, gestos, fazeres daqueles educadores que tínhamos como referência

As escolhas que fazemos, como docente, quase sempre, abarcam muitos dispositivos a partir de nossa trajetória de vida familiar e escolar, num constante processo de transformação, que vão dando contorno a profissionalidade. É o que bem nos lembra Tardif ao destacar que:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências . Além de marcadores afetivos globais conservados sob formas de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe , antes de mais nada, de referências de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.(TARDIF, 2000, p.67)

Outra marca em destaque relaciona-se ao conceito do que é ser bom professor, revelado por Tita, ao se reportar aos momentos vivenciados no colegial em contato com os intitulados “professores-feras”, pelo domínio dos conteúdos e pela disposição e abertura que recebeu diante de suas dificuldades na disciplina.

Subjetivamente, Tita traz a relevância de que um bom professor, além de ter o domínio sobre os conteúdos escolares, deve também se dispor, integralmente, no gerenciamento dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e que a figura do professor é essencial nesse processo.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.221), “[...] o professor padrão é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da Educação e da Pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático, fundado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

No colégio, os professores de matemática sabendo que eu queria cursar o técnico, e auxiliaram dando aula extra pra mim fora do horário de aula, com exercícios e explicações, coisa mínima, mais já ajudou bastante. Passei no Vestibulinho e fiz Rubens de Faria! Fiz em quatro anos, junto com o ensino médio, não preciso nem dizer que me apaixonei, queria fazer Engenharia de Alimentos! Mais sabe como que é... Não tinha condições, não dava! Não é só isso, é que no meio do caminho casei.

Fiz os quatro anos e fui muito bem, mas tive dificuldades em matemática. Eram dois “Feras”! Salvador, não me lembro do nome dele inteiro. O outro, Yozuo Watanabe, também era fera, os dois eram ótimos, mas a Didática deles! Era para quem tinha outra formação de matemática e ginásio.(TITA, 2014)

Quanto ao processo de escolha da profissão, Tita demonstra insatisfação sobre as práticas realizadas nas escolas de seus filhos e revela seu sentimento de fazer-se professora de forma diferente, melhor do que lhe era apresentado, despertando a certeza diante da escolha, prosseguimento aos estudos no devir docente.

Era uma vontade antiga cursar o Magistério, por que eu via nos meus filhos como eles aprendiam e como as coisas aconteciam nas escolas, eu sempre participei muito. Eu falei:_ Pô, eu faço melhor que isso! Quando eu estava no ginásio, lembro-me perfeitamente, naquelas conversas no início do ano, à professora sempre perguntava: O que você vai ser quando crescer? Ah, eu vou ser professora! Lembro perfeitamente, se tivesse escrito isso e

tivesse guardado! Hoje eu a vejo lá na Igreja, e ela não se lembra da gente lógico! Mas foi a professora de francês que me inspirou a ser professora e os de matemática me deram apoio, então me fez gostar! Eu queria ser professora, cuidar de criança, ensinar...(TITA, 2014).

No que tange as relações entre os demais colegas de trabalho e a figura da ex-coordenadora, outras marcas apresentam-se tais como: o grande valor relacionado à troca de saberes entre os pares, a relevância do contato com os professores mais experientes, além da importância da escuta e da voz, na constituição profissional da docência. Dialogando com Josso (2010, p.178), ao se reportar a sua própria trajetória de vida e formação, por meio de seu memorial destaca que no “conjunto das pessoas com quem convivi em minhaS diversas atividades profissionais, fiz vários encontros que, no plano intelectual e afetivo, foram não somente raios de sol num céu tempestuoso e uma atmosfera densa, mas permitiram-me fazer trocas e refletir”.

É inserida nesse contexto de aprendizagem, que Tita (2014) traduz os momentos formativos:

Sei que essa professora era aposentada do Estado, construtivista entendeu? Então ela me ajudou, juntamos um grupo.

No primeiro ano ela ajudou na escola mesmo. No segundo ano, foi me dando as dicas de como falar com o aluno, é isso que a gente não aprende na faculdade. Falar, como você vai falar com o aluno? Como vai direcionar um aluno numa atividade para que ele mude, para que quando estiver num estágio, mude para outro? Por exemplo, o R, o R junto com a “familiarinha”. Sabe o tipo de linguagem que eu teria que usar com meus alunos e que a gente não aprende na faculdade. Ela ajudou nesse sentido, mas foi uma boa turma, passaram. Quem ficou, ficou por que não tinha condições mesmo, mas eu fiz o que eu pude!

No segundo ano ela saiu de lá. Ela saiu e formou um grupo de estudos na casa dela. Ela disse: _Vocês pagam? Entrou mais uma amiga e disse: _Eu pago. Então a diretora queria que fosse um grupo do Vitória Régia para lá, fazer esse curso.

Fomos, de todas que entraram só ficou eu e mais uma, porque você tinha que ser aberto a metodologia que ela estava ensinando, as outras não queria sair do BA BE BI BO BU, não queriam mudar, não queriam fazer diferente!

Acreditava nessa nova forma de alfabetizar e acredito até hoje, faço e dá certo! Sei que tem gente que olha torto pra mim, que não gosta do que eu faço, mas dá certo, dá certo é perfeito.

Ela me ensinou, me ensinava a fazer planejamento, me ensinou a falar com a criança, a sequência que deveria ensinar, por que hoje em dia tem a sequência didática! A gente se apega nisso, naquela época não tinha isso, não tinha essa base, então ela me ensinou a sequência de como ensinar as crianças, de como deveria falar, o que eu deveria fazer, tanto em português, quanto em matemática, ciências entrava no meio.

Não obstante, ressaltam-se ainda as marcas deixadas pelo tempo e pelo espaço. Tabboni (2006 apud PINHO, SOUZA e GALLEGO, 2013) define: “O tempo social é constituído por normas que traduzem as estruturas concebidas e as escolhas realizadas pelos indivíduos que pertencem a sociedades históricas diferentes, perante a experiência do devir contínuo das coisas, que caracteriza o homem e o constitui (p.93)”. Nesse sentido, nós professoras interlocutoras da pesquisa revelamos nossas aflições desse tempo instituído ao nos reportarmos aos momentos de espera e inclusão na profissão atrelada ao papel social como mães-mulheres-professoras, as tarefas e compromissos familiares atrelados ao planejamento das aulas, do estudo e procura pela abertura a novas aprendizagens, dos momentos de rupturas e mudanças de domicílio e de locais de trabalho, ao caráter permanente dos processos formativos.

No último ano, eu conheci meu marido. Fiquei grávida e minha formatura foi dia 22 e meu casamento foi dia 15, uma semana antes. Depois disso fui chamada para estagiar!

Nem me lembro de quantos anos tinha, só sei que casei jovem. Em oitenta tive minha filha, depois de um ano (ela nem andava direito ainda), tive meu segundo filho. Nesse meio tempo fui chamada para fazer estágio na Alpargatas, não pude por que já estava grávida. Depois fui chamada para trabalhar no Centro de Saúde de Sorocaba. Não fui por que foi bem no dia em que minha filha iria nascer. Então, não fiz o estágio, o curso técnico em alimentos que sempre gostei e fui cuidar dos meus filhos! (TITA, 2014).

Descrevo outra surpresa:

No segundo ano de faculdade, outra surpresa: A chegada da minha segunda filha (Larissa). Entre uma mamada e outra, estágio supervisionado, leituras e produção textual... Alegria, satisfação e determinação! No último semestre da faculdade, fui apunhalada pelo destino... A perda do meu Querido Pai! A quem entregaria o diploma? Como prosseguir? Como continuar a pagar a faculdade se minha família e minha querida mãe necessitavam de auxílio financeiro? Não conseguiria aqui detalhar tamanha dificuldade! Também não conseguiria minuciar o enfrentamento desse desafio. Sei que estou aqui, hoje, a narrar, e com o “canudo” em mãos! [...] Em 2000, com a chegada do meu terceiro filho (Thiago), entre uma papinha e outra, estudo intenso e disciplinado. Finalmente ingressei como professora efetiva da rede municipal de ensino de Sorocaba! Agora como professora alfabetizadora. [...] (WALDIRENE, 2014).

A esse tempo também anunciam-se a preocupação relacionada a aprendizagem dos alunos nos processos de alfabetização, quanto aos resultados esperados no final do ano, responsabilizando a professora alfabetizadora pelo

sucesso, ou não, do aluno nesta etapa da vida. Assim esclarece Tita (2014), ao espaço e ao tempo destinado a esse fim: “[...] no grupo tirávamos essa angústia, logo no início do ano você via que o aluno não sabia nada e a gente era nova. [...] isso me angustiava e me angustia até hoje!”.

As mulheres-professoras, protagonistas desta pesquisa, anunciam também, explicitamente, os tempos de mudanças, tempos do conhecer, tempos de inovar, de compreender a realidade educacional, caracterizado assim, por Heli, pelas passagens por diversas escolas, enfrentamentos nos diversos contextos, pela busca do conhecimento aos espaços externos a escola, mas traduzidos pela necessidade interna do aprender, pela evolução funcional e valorização profissional na busca por melhores salários, enfim aos tempos de aprendizagem, do acaso e da imprevisibilidade, ao longo da vida.

Isso permite a compreensão de que, de acordo com Tardif (2000, p. 70), “os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem ao longo de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional, além de fases e mudanças[...]”.

Ainda sobre os pressupostos de análise relacionados ao tempo de aprendizagem, evidenciam-se, por meio das narrativas de vida das professoras alfabetizadoras, a procura pelo aperfeiçoamento profissional no que se refere aos espaços acadêmicos, primeiramente, oportunizados pela formação inicial em Pedagogia e, posteriormente, aos cursos de pós-graduação *lacto e estricto senso*.

Nos relatos apresentados observa-se uma tomada de consciência pela busca de experiências autoformativas e de investimentos como elementos motivadores de seus percursos profissionais. Culturalmente, apresenta-se a inserção à universidade como forma de implementação de dinâmicas educacionais mais seguras e criativas, além da importância atrelada ao conhecimento teórico e ao título oferecido como forma de ascensão social, funcional e intelectual. Contudo, apresentam-se algumas contradições das iniciais expectativas e que, de certa forma, sustentam a procura incessante pela inovação, de posturas como docentes, pela formação permanente, já que os currículos não correspondiam às reais necessidades formativas e aos dilemas enfrentados pelas mesmas, reforçando o distanciamento acadêmico dos

espaços e cotidianos escolares e da dicotomia existente entre teoria e prática pedagógica.

Analogamente, de acordo com Gimeno Sacristán, o professor pode ser considerado um gestor de dilemas¹¹. E, nesse sentido,

a atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática normal. Esta consiste em tomar decisões num processo que vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. (SACRISTÁN, 1995, p. 87).

E ainda, para haver o equacionamento dessa situação problematizante, Mizukami expressa que

A educação permanente, longe de se limitar ao período de escolaridade, deve incorporar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que podem ser adquiridos por todos os meios, de modo a contribuir para o desenvolvimento da personalidade (MIZUKAMI, 2010,p.98).

Nesse sentido, declaramos os desafios enfrentados na busca nos processos de nossa constituição profissional:

Foi uma época muito bonita da minha vida, foi uma dificuldade e não faculdade! Nossa no primeiro semestre quando voltei, a sensação que eu tive é que parecia que tinha emburrecido! Olhava os professores falando, falando e pensei: O que é isso meu Deus! O que eles estão falando? [...] Era legal quando trabalhavam a parte teórica e depois montavam grupos de estudos com oficinas, selecionavam algumas escolas onde tínhamos que aplicar. Eram jogos, isso eu achava legal! Porque a parte teórica faz parte, traz conhecimento, mas não é a mesma coisa quando você vê a teoria atrelada à prática. Se trabalhadas juntas, o enriquecimento é incomparável! Quando davam apostila, apostila, apostila, mais apostila... E você só entrega: resenha, resenha, resenha. O crescimento fica restrito.(HELL, 2014).

Em 1990, corajosamente, após frequentar por três meses o curso pré-vestibular, tive a brilhante notícia de que fora aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Mackenzie. Tivemos de abdicar, eu e meu marido, da construção de nossa casa, para que pudéssemos pagar as mensalidades do respectivo curso. Todos os dias o mesmo trajeto: ônibus (Conceição) até a estação do metrô, baldeação na Praça da Sé, destino Santa Cecília... Quinze minutos de rápida caminhada até que, triunfalmente, chegava à Universidade, alegre e orgulhosa! Afinal, o que fazia na

¹¹ Dilemas são pontos significativos de tensão nos quais é preciso optar, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 190)

Universidade Mackenzie, a menina pobre da Rua João Noel Von Sonnleithner? (WALDIRENE, 2014)

Eu tinha prestado Uniso, coitada de mim! Cheguei lá no domingo, fui ver meu resultado, passei rapidinho e falei: _ Ai... Desisto! Meu marido falou: _ Por que você falou que não passou? Seu nome está aqui oh! Mais era bem pequenininho, bem miudinho! Não tinha visto. Fiz a tal da Pedagogia! “Me sai” muito bem, não tinha aula de matemática na pedagogia, tinha metodologia de matemática, mas muito pouco, para quem quer trabalhar em sala de aula, não dá.(TITA, 2014).

Já as evidências apontadas por nós, ao procurarmos os cursos de pós graduação, são demarcadas por meio dos relatos memoriais que seguem:

O que me levou a cursar essa Pós foi um grupo de professores na Unidade em que trabalho, eles não tinham pós, nenhum deles. Ah, se vocês vão eu vou também!(risos). Neuropsicopedagogia será que vai me ajudar a trabalhar com meus alunos? Não é essa a minha vontade a trabalhar com alunos com deficiência, mas só para melhorar meu relacionamento com aluno em sala de aula, e eu tenho inclusão. No ano passado tive três alunos difíceis! (TITA, 2014).

As inquietações a respeito da formação docente, sobretudo a do professor alfabetizador, impulsionaram-me a procurar o mestrado em educação, inicialmente como aluna especial na Universidade de Sorocaba e, posteriormente, na condição de aluna especial na UFSCar.(WALDIRENE, 2014)

Faço Neuropsicopedagogia, procurei o curso para saber mais a respeito daqueles alunos que não aprendem. O que será que essa “pessoinha” tem? O mais poderia fazer para ajudar? Fui com essa sede. E daí tive uma decepção, voltei sem aquilo que eu gostaria! Não foi o que eu esperava, muito fraquinho. Estou fazendo minha monografia, sobre dislexia, está praticamente pronta, penso que é sempre um produto inacabado. Estou tentando me convencer do mestrado, eu tenho medo, esta que é a verdade, medo! Quando eu pendo no mestrado fico com muito medo, medo, medo!(risos)Tenho medo na hora de apresentar, tenho medo de escrever tanto e tão bem. Eu tenho trauma, não abria a boca na sala de aula, na quinta série eu sofri, não sabia por que misturar letra com número, não entendia! Fui perguntar para a professora, ela apenas me disse:Volta a sentar, fecha a torneira da ignorância sua anta! (agressivamente)Eu tinha onze anos, ela fez isso na frente de todo mundo. Nunca mais...A professora de português pedia para fazer a redação, mandava ir à frente e escutava: Isso é um lixo, não redação que se faça! Não abríamos a boca para perguntar, tirar dúvidas, meu Deus... Quantas dúvidas eu tinha! Então eu viajava, olhava parado! (HELI, 2014)

Nessa perspectiva, da busca da constituição profissional, Imbernón (2002, p.97) complementa que “[...] a formação deixou de ser vista apenas como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como necessidade de

estabelecer novos modelos relacionais e participativos nas práticas profissionais”. As considerações desse autor coadunam-se com as angústias e as denúncias dos trajetos de vida e formação das professoras participantes da pesquisa, assim como a importância das decisões que envolvem as experiências subjetivas na interpretação dos fenômenos educacionais, ao longo da vida.

No próximo eixo de análise abordaremos os processos de formação contínua e os respectivos impasses diante dos processos da constituição e profissionalização docente.

3.1.5 Formação contínua e origem Social: trajetórias de profissionalização

Ao lançarmos o olhar para os processos formativos, ao longo da vida, como ação dinâmica e participada na perspectiva crítico reflexiva e no fomento do pensamento autônomo do professor sobre seus percursos e projetos próprios, apresenta-se o presente eixo de análise, relacionado à constituição da profissionalidade docente alfabetizadora.

Nesse sentido, explicita-se o respectivo eixo de análise que segue, ao abordar a relação entre percurso escolar e profissional das professoras alfabetizadoras, assim como nossas vivências da formação permanente e ao longo da vida, circunscritas nos processos de profissionalização.

Ao considerar a ação de ensinar e aprender como ato reflexivo e gestada pela intencionalidade pessoal e das funções sociais das quais o docente faz parte, potencializa-se o valor dos processos formativos das aprendizagens profissionais que se coadunam com a prática educativa. Nesse sentido, o caráter da continuidade e da permanência assinala à formação, ao longo da vida, uma responsabilidade de interpretação e compreensão dos fenômenos educacionais, sobretudo nos espaços escolares como *locus* de conflitos, contradições e de plurais manifestações.

É o que reforça Mizukami (2010):

pode-se dizer que a educação permanente se relaciona com os sistemas informais de ensino[...] o conceito de educação ao longo da vida amplia o de educação permanente[...] esse processo educativo deve se dar em todos os momentos da vida e nos mais diversos âmbitos da atividade humana[...],

dessa maneira de forma integrada a todos os espaços e tempos educacionais. (MIZUKAMI, 2010, p. 98-99)

Nessa perspectiva, o choque com a realidade vivido por mim e por Heli no início de carreira e, posteriormente, em novas situações de atuação, revelam a mobilização de recursos e saberes, assim como a predisposição contínua diante das situações problema vividas como docentes e pessoas. A desestabilização diante da turma, a sensação de incompetência diante das condições socioeducativas que se apresentavam, desencadeavam uma mistura de coragem e medo que nos impulsionava a conhecer mais e “fazer diferente”. A relação desse fazer diferente, demonstra insatisfação com o instituído, de maneira a alavancar processos individuais de formação e ao enriquecimento de ações, dinâmicas e estratégias pedagógicas, concomitantemente sintonizadas aos espaços da escola. Salienta-se, por meio de nossas narrativas, a denúncia quanto ao trabalho solitário do professor e das complexidades existentes nas relações no interior das escolas. A esse respeito Fontana afirma que:

Uma experiência que muitas de nós temos vivido ao longo de nossa vida profissional, em decorrência dos modos como têm sido predominantemente produzidas as relações hierárquicas e entre pares na escola, é o silenciamento do trabalho pedagógico. Reunidas formal ou informalmente, em geral, reclamamos das condições de salário, da falta de material e de nossos alunos, formalizamos o trabalho pedagógico pelos planos de ensino de “papel e gaveta”, intercambiamos discursos crivados de clichês pedagógicos, trocamos procedimentos (que sempre se mostram “adequados”), num jogo de dissimulação, deliberado, das angústias e dificuldades, dos acertos e descobertas, dos saberes e não-saberes da solidão... (FONTANA, 2003, p.118)

“Vozes” misturam-se a esse “pedido de socorro”. Vozes que reverberam a luta pela profissionalização docente e as perspectivas contextuais que vivenciam os docentes. A procura pela “receita metodológica”, a decepção acerca dos processos formativos exterior a pessoa do professor, a falta de diálogo pedagógico, conduzem a maneiras diferenciadas de enfrentamentos. Assim, cabe a mim e as entrevistadas, explicitarmos, por meio dos excertos narrativos, o apontar para a abertura, descoberta e insistência.

Para mim, a entrada na carreira é representada por momentos de grandes desafios que, em consonância aos estudos realizados por Tardif (2000, p.82),

evidencia-se que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho[...], representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho”.

Assim, no primeiro dia de aula, no Centro de Educação Infantil, iria ministrar aula para as crianças de quatro anos de idade, cumprindo a substituição de uma professora em licença maternidade por quatro meses. Momento de muita satisfação pessoal e principalmente profissional. Tensionava colocar em prática todas as teorias aprendidas na faculdade. Acordava motivada, planejava minhas aulas com dedicação e com toda a ingenuidade daquele que ingressa à carreira. A diretora da escola ficava “plantada” na porta da sala a supervisionar o trabalho, entre olhares e palavras e a me impulsionar ao “abismo pedagógico”. Vivi momentos de horror – até criança fugiu da escola! Foram quatro longos meses de fracasso, tristeza e sentimento aflorado de incompetência! Não recebi apoio dos colegas mais experientes, nem orientação da equipe de liderança; apenas críticas e isolamento. De que me adiantou tanta teoria? Nessa confusão de pensamentos e práticas, em 1999, tive o imenso prazer de trabalhar em outro Centro de Educação Infantil, lá desenvolvi o trabalho que vislumbrava desde a infância. (WALDIRENE, 2014).

Já Heli (2014), ao recorrer às lembranças da prática educativa, como professora alfabetizadora, salienta:

[...]Fui dar aulas no Estado. Peguei uma classe livre na metade do ano, em agosto, nunca tinha trabalhado com crianças maiores, peguei uma terceira série que agora é quarto ano, na época ainda tinha repetentes, ai meu Deus! Olhe... Eu quase desisti. Era terrível! Era um bairro muito problemático lá em Votorantim, agora já melhorou muito, mas em 92, muito difícil, alunos que tinha dezesseis anos misturados com crianças de nove anos, repetência que ficavam juntos. Chegavam a brigar com canivete na quadra, sofri muito para me adaptar! Cheguei numa sala que as notas eram ótimas, mas não correspondia coma realidade, achei estranho, por que na hora de fazer alguma coisa tinham muita dificuldade. Tinha aluno que usava droga na sala, chapava, ia embora pra casa chorando, dizendo que não voltaria mais! No dia seguinte, lá estava eu, eram grandes, sei lá, eu não me lembro do que eu fiz, a única coisa que eu me lembro é que tinha um depósito com muitos jogos, muitos... Todos guardados lacrados, nunca tinham sido usados, pedi para a diretora se deixava usar. Ela autorizou, desde que não perdesse peças. Mesmo assim, pedi para a inspetora me trazer alguns e comecei a inserir os jogos nas aulas, não dava para fazer muito. Cheguei a ouvir de uma colega:
- Você quer mostrar serviço por quê? Você não é efetiva.[...]

Eu pedia socorro para algumas professoras, e tentava bolar, nunca consegui pegar atividades prontas de livros, refiz tudo o que eu tinha. Eu ligava para professoras que eram mais experientes que disponham de mais

recursos e matérias e levava tudo para casa! Fuçava, modificava, inventava atividade, pra deixar mais fácil, para eles entenderem melhor! Mas vou falar para você, lá seu trabalho não aparece, quer dizer a sensação que se tem. Por que você, faz, faz, parece que está nadando e não vai, faz, faz, inventa projeto, não tem parceria com pai, com mãe.

Olha na escola, é difícil dizer, por que tinham pessoas maravilhosas que lutavam junto, mesmo sendo difícil e de séries diferentes! Mas também, tinham alguns que diziam:

- Não quer aprender, então não aprende! Os pais não estão nem aí, por eu vou me preocupar!

[...] Pelas outras professoras, tudo que eu ia fazer diziam que não era assim que funcionava. Eu tive que me adaptar na minha sala eu já comecei a fazer diferente, bem tradicional, as crianças na terceira fase já sabiam ler e escrever, só que era bem rígido! Tanto no comportamento, quanto na aprendizagem, eu comecei a fazer diferente, encontrei uma diretora que me dizia: feche a porta de sua sala acha que aquilo dá certo faça. Como a matemática, trabalhava e utilizava o dominó, elas não faziam, associar algumas coisas com letras, davam o alfabeto e dali já partia para palavras e assim ia... Eu comecei fazer um pouco diferente [...]. (HELI, 2014).

Também Tita (2014) anuncia a dificuldade do trabalho entre os pares e as complexas manifestações imbricadas no contexto escolar. Ressaltam-se as resistências do grupo de professores de outra escola em não aceitar a contribuição de uma colega, para trabalhar o material dourado, fortemente explicitado em sua narrativa, demonstrando indignação e reprovação de tais atitudes.

Em consonância aos estudos realizados por Fontana (2003, p.119), quando esta afirma que “as relações de trabalho que têm nos afastado de nossos pares, empobrecem nossa constituição como profissionais e como sujeitos, embobrecendo nossa vida mental. Nós vivenciamos esse empobrecimento, mas nem sempre o reconhecemos”, traz-nos a reflexão de que, para Tita, essa relação é demonstrada pela insistência e determinação e a satisfação conferida na disponibilidade da orientadora pedagógica em receber suas contribuições. Tita ainda mostra-se disponível para trocas de experiências e aberta ao trabalho com o outro e que, diante da reprova da participação, mobiliza outros recursos no que concerne a autoformação e ao seu desenvolvimento, em consonância com as emergências contextuais.

E ainda, dialogando com Abrahão (2006, p.166): “o ser humano pode ser entendido como um projeto inacabado que tem a oportunidade de construir-se no dia-a-dia. O ser humano é muito valioso e importante, pois não há sentido em tornar-

se humano sem a figura do outro.” Assim revelam os excertos narrativos de Tita (2014) :

Sinceramente eu até tentei algumas contribuições, até levei a uma colega para trabalhar material dourado com a turma de professores, parecia um elefante branco para eles, a antiga Orientadora aceitou, mas eu percebi que tinha professores antigos lá que não aceitavam muito as ideias dela. Ah... Isso não dá em nada! Não dá para trabalhar assim! Tem gente que não acredita e não trabalha então o material dourado foi esquecido.[...]No ano seguinte, entrei em remoção e fui para a escola que estou atualmente, é isso essas coisas do cotidiano e das relações que às vezes me fazia pensar em desistir, das relações administrativas e também com os colegas. Lá ainda tinha boas amizades... Agora aqui é meio difícil! [...]Agora aqui não! Eu trabalho com uma professora que gosta de faltar, a outra está para aposentar... Falei para ela: _Vamos preparar aulas juntas? Vou à sua casa, você vem na minha? _Ah... Eu não quero nem saber, esse ano vai como vai, eu vou parar de dar aula, quero viajar, eu quero curtir! Então eu tenho que trabalhar sozinha. É o que eu falo, antes só do que mal acompanhada né? Preferiria por que duas os três cabeças, pensam melhor que uma só. Podem surgir mais atividades ali, por que ela tem mais experiência do que eu.No HTP coletivo, faço o que é proposto pela escola, é bem aproveitado, acho que a nova Orientadora Pedagógica é segura, transmite a segurança que é preciso para os professores, o que ela propõe a gente faz. Se for analisar um índice do aluno, da escola, vai ver dificuldades, pede coisas para trabalhar no HTP, ideias.

Ainda sobre o espaço escolar, as histórias de vida e formação das interlocutoras da pesquisa, apontam para as fragilidades na condução e sistematização das reuniões destinadas ao horário do trabalho pedagógico. Assim demarcado por Nóvoa (1991, p. 30) “a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência”

Tita (2014), embora satisfeita com a Orientadora Pedagógica diante das propostas oportunizadas pela mesma, aponta a falta de comprometimento dos colegas professores e do descaso quanto ao cumprimento correto dos horários:

Enxergo o dito cujo HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) de forma proveitosa, sempre fui de cumprir meus horários, eu não dobro, não tenho o porquê não cumprir, sempre fui chata, só que também gosto que todos cumpram também. Ganham bastante, para cumprir direitinho, eu fico brava! No meu horário procuro por em dia atividades, procuro coisas diferentes. Às vezes a Orientadora Pedagógica dá um texto para pesquisar, ou alguma coisa para preparar ao invés de preparar na minha casa, preparo todos os dias! Por enquanto estou pretinha (bronzada), depois vou ficar branca escritório, por que vou ficar enfiada em casa! O período da tarde é meu faço as atividades da UFSCar, as atividades da escola e de casa também.

A entrevistada Heli reconhece a importância do momento de trocas de saberes e experiências, mas, implicitamente, sugere mudanças paulatinas na maior participação dos professores e abertura para discussões referentes aos dilemas imbricados na prática educativa, para além das leituras excessivas de textos. E, subjetivamente, deseja que haja análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes e das novas possibilidades do fazer pedagógico. Essa visão de Heli vai ao encontro das ideias de Pimenta, quando diz que a identidade docente alfabetizadora:

constrói-se, também pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas representações, angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2002, p. 19)

Dessa maneira , Heli (2014) explicita:

Na escola existem profissionais e profissionais, há alguns momentos que falamos que valeu a pena as formações oferecidas. Já na escola tem algumas gestoras que se programam belezinha para troca de experiências nos HTPs, muito mais válido do que só ficar lendo texto, não que eu não goste de leitura, amo ler. Ficam alguns combinados revezando apresentação das práticas dos professores, às vezes fazem oficinas já aconteceu isso também, outras vezes alguns diretores vão até a escola. Sabe como eu desenharia o HTP? Oficinas, não em todos por que iria enjoar, ter um aporte teórico, mas não para ler na hora(dá vontade de ir embora, quando acontece isso), ter espaços para as professoras, com a correria e dinâmica da escola, a gente não vê o trabalho do amigo, desse modo ter troca de experiências. Você planeja como se fosse sua aula. Já sugeri isso, veio de uma diretora que eu tive, tá certo que ninguém gostou inicialmente, por ia dar trabalho, (então, né!), mas depois com o decorrer das apresentações, o interesse foi aumentando e também a participação. Sempre a primeira é mais difícil, como assim não sou paga para fazer o HTP!(risos)

Durante minha experiência como Orientadora Pedagógica, revelo, por meio dos excertos, inquietações no que concerne a oportunidade de reflexão quanto a prática educativa e de momentos formativos nos espaços escolares, assim:

Em 2007, fui convidada para exercer a função de Orientadora Pedagógica numa escola da zona norte de Sorocaba. Nessa experiência, convivi com diversas situações que possibilitaram momentos constantes de reflexão do fazer educativo; agora como peça chave, disparadora de ações voltadas a uma equipe de professores aparentemente desgastados, desacreditados e cansados de reproduzir práticas advindas de um sistema de ensino que demonstrava muita fragilidade no oferecimento de momentos formativos que viessem ao encontro das necessidades de desenvolvimento profissional docente.

A saga pedagógica não termina aí, mas com o pouco tempo que tinha, procurava (res)significar meu fazer e dos professores durante a breve estada por lá, oportunizando, sempre que possível, espaço de estudo e discussões. Assim, cumpri meus oito meses de designação solitariamente e com a certeza de que deveria ter feito mais por aquela equipe, que ainda enxergava o processo de ensinar e aprender de forma linear, tradicional e reprodutivista.(WALDIRENE, 2014).

Subjetivamente, ficou revelada a não compreensão do Horário de Trabalho Pedagógico como *locus* de formação continuada, trazendo o distanciamento das ações realizadas na escola, em contrapartida ao que o sistema oferece ou deveria oferecer.

Percebe-se, dessa forma, a fragilidade de compreensão a respeito da formação continuada e da busca por novos caminhos de desenvolvimento profissional, que primam pela reflexibilidade crítica das práticas pedagógicas e reconhecimento da construção da identidade docente.

Para a superação de tais dilemas por nós vivenciados, Mizukami (2006) aponta que:

[...] para a criação de um modelo de formação colaborativa, no âmbito profissional, são necessárias pessoas comprometidas com as novas formas de trabalho. Assim constituída a escola-compreendida como centro de formação, passa a ser um espaço sócio-participativo ampliado e a comunidade educativa, marco situacional e qualitativo da formação, a partir da análise dos processos mentais dos participantes.(MIZUKAMI, 2006, p.101).

Para além das fragilidades apontadas nos processos formativos realizados na escola, também são evidenciadas lacunas nos processos de formação continuada oferecidas pelo sistema, quanto a necessidade de maior aproximação da prática pedagógica, da emancipação docente e das problematizações de forma a subsidiar o professor em suas singularidades e nas práticas que se efetivem nas instituições escolares. As professoras colaboradoras, ao recordarem das diversas situações

vividas nos espaços destinados a formação continuada em nível de rede, denunciam satisfação na participação apenas quando havia oportunidades de reflexão-ação, concebendo assim, a garantia de espaços de trocas de saberes, da vez e voz docente. No entanto, confirmam, por meio de seus relatos, a assertiva de que, tais programas, visam apenas ao aperfeiçoamento de práticas docentes, estabelecendo ações de maneira descontinuada, de projetos interrompidos e permeados por modismos.

Das memórias e perspectivas vivenciadas como professora formadora de professores alfabetizadores, explicito (WALDIRENE, 2014):

No ano seguinte, fui convidada pela Secretaria da Educação a participar, como professora formadora de professores alfabetizadores do Curso Letra e Vida da rede municipal de Sorocaba concebido, após sucessivas reivindicações da rede, como meio transformador de práticas, numa concepção construtivista da educação. Confesso que, na condição de mediadora desse curso, avalio ter sido um trabalho de grandes descobertas e relevância[...] Também por conta desse movimento, cheguei a questionar a possibilidade formativa até então oferecida. Quais seriam as expectativas da Secretaria da Educação em relação ao curso? Havia de fato a compatibilidade entre prática pedagógica e política oferecida no curso? Penso que a não consolidação da transposição didática em sala de aula, hipotetizada, inicialmente, pela proposta do curso, levou ao declínio do mesmo.

Concomitantemente à finalização do curso Letra e Vida, deparo-me com um novo desafio – o de me integrar à equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação. Inicialmente, como professora itinerante (2008/2010) e, depois, como professora formadora junto ao Projeto de Alfabetização e Letramento em Rede, onde atuei até 2012.

Ao recorrerem as mesmas vivências como professoras-participantes dos cursos relacionados aos professores alfabetizadores da rede municipal de Sorocaba, Tita e Heli tecem seus julgamentos por meio de suas narrativas:

Dobrei, em duas escolas de Educação Infantil, depois fui para outra de Ensino Fundamental. Fiz o Letra e Vida, tanta gente chamava de Letra e Morte! (risos)

Para ser sincera com você, tive sorte com a professora formadora que foi maravilhosa, trouxe algumas ideias diferentes, nós que temos uma formação mais antiga, ficamos às vezes resistentes, até então eu trabalhava bilhete, detestava! Que inferno! Depois vi que era ótimo! Tinham alguns detalhes, que eram bons. Algumas coisas nós já sabíamos, reescrita. Acabei ficando mais tolerante. Via aquilo e me perguntava: O que é aquilo? Pareciam que não tinham nada para fazer, e mandavam a gente fazer. (risos)

Eu não tinha esse olhar diferente, depois você começa a experimentar e ver o resultado começa a acreditar. Experimentava mesmo desconfiada. Era como livre espontânea pressão, mas eu fazia. Tinha coisa que não concordava e continuei não concordando. Dependendo da clientela que você trabalha, não dá, não é real, não dá pra ser tudo igual. Tinha professora que dizia que era maravilhoso, eu pensava: está inventando né! Penso que são realidades diferentes. Você demora a aprender isso também.

Agora me considero uma boa professora alfabetizadora, antes quando fui dar aula no 1º ano, fomos fazer formação que o sistema oferecia, digo que eram maravilhosas! Com a Alessandra e as outras, ficava encantada, ainda mais depois de ver o resultado! Enquanto não se vê o resultado, não tem como acreditar no negócio, aplicava na sala, montava a sequência didática, sofria no começo, mais depois com as formações, começa a borbulhar as ideias, a cabeça ficava a mil, inventava coisas. Sentíamos falta da formação de matemática, porque em português estava encaminhado, estava dando certo. Eu me considero professora alfabetizadora por isso, consegui trabalhar com as ideais que eram impostas, mas dava resultado! (HELLI, 2014).

Quando se reporta ao curso, Tita não traz o detalhamento dos encontros formativos oferecidos pelo sistema, apenas comenta sua participação de forma submissiva:

A escola só oportuniza momentos de formação se a Secretaria da Educação oportunizar. Mandar, o que mandar a gente vai fazer! Tem gente que não gosta, eu abraço tudo. Se não for bom selecione e jogue fora, se for bom pegue para você e transforme! Como diz Paulo Freire: é preciso reinventar a educação a todo o momento. Eu sempre fiz assim. (TITA, 2014).

Em contrapartida, Heli critica o modelo formativo por meio de palestras, confirmando o distanciamento e a dificuldade de estabelecimento das relações pertinentes a ação prática, assim como a falta de ampliação de encontros formativos periódicos e em outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, Gatti (2003, p.192) oportuniza a reflexão de que “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes”.

O modelo de formação oferecida pela rede no formato de palestra não dá, mas antes aquelas oferecidas em módulos eram totalmente diferentes, lá tirávamos dúvidas, trocava com os colegas, tínhamos a liberdade de falar e sermos ouvidas, isso que faz falta, respaldo. Vai, o que não sabe? Vejo uma falha na formação continuada que as entidades oferecem. Aprendi muita

coisa de matemática, com uma amiga minha que trabalhava numa escola particular, ela tinha formação com uma formadora da USP, não que seja perfeita, mas a maneira de aplicar, a ideia, o conhecimento daquilo.(HELLI, 2014).

Desse modo, as professoras identificam que o contexto de formação contribui no aperfeiçoamento e desenvolvimento da pessoa do professor, seus saberes e técnicas, concepções essenciais a sua profissionalidade.

Nas palavras de Nóvoa (1991, p.13):

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Quanto aos dispositivos internos e individuais na busca da profissionalidade, Tita e Heli percorrem outros caminhos, a destacar a entrada no grupo de estudos da UFSCar. Inicialmente demarcada pela necessidade de certificação e da evolução funcional, depois como possibilidade de encontro com novos saberes e trocas efetivas de aprendizagens, num espaço legitimado do conhecimento. Heli ao lembrar seu encontro com a universidade traz a tona muitos sentimentos: angústia, medo, insegurança e desespero; mas, ao compreender as intencionalidades inseridas no processo, sente-se mais confortável. O momento crucial se configura na pessoa da professora que a acolhe prontamente diante de sua dificuldade e desconhecimento do recurso pedagógico “blocos lógicos” e da retomada junto ao grupo inserindo Heli no processo, respeitosamente.

Para Tardif:

[...] as atividades de formação realizadas em parceria, fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal”.(TARDIF, 2002, p.104)

Essa relação imediata configura-se e evidencia-se pelas narrativas que seguem:

Depois foi para UFSCar para uma ACIEPE , tenho mania de ler o jornal de “cabo a rabo”, lia até os anúncios bem pequeninhos. O anúncio da ACIEPE estava bem pequeninho, no cantinho do jornal informando que estavam abertas as inscrições e tudo mais.[...] Marcou o dia de eu ir até lá, quando cheguei, vi que havia mais professores, alunos do curso de matemática, da Pedagogia, começaram assuntos de matemática. Pensei: _O que eu estou fazendo aqui?(silêncio) Sempre fui muito resistente com a matemática, não vou voltar! (risos) A reunião continuou... Na próxima semana seria para trabalhar com blocos lógicos, (Puts... nem vou!). Fiquei bem calada e muda! Chegou o dia de ir novamente, eu não tinha nenhuma ideia de trabalho com os blocos lógicos! Não vinha nada, aquele oco, um vazio! Cheguei lá fiquei quietinha, o pessoal começou a falar, falar...A professora me perguntou:- E você, como trabalha os blocos lógicos? (risos) Respondi timidamente:- Não trabalho! Ela arregalou o olho para mim e disse:- Não, não sabe o que é blocos lógicos?Ela percebeu que talvez mais pessoas não soubessem e estavam com vergonha de falar. Eu estava com medo, mas depois disso me senti corajosa em poder dizer que não sabia por que tinha professores de matemática no meio, me senti um ET, burrinha com orelhinhas! (risos). Vi aquela caixa na minha frente... E agora? (risos) A professora nesse momento disse ao grupo rapidamente:- Vamos explicar o que é e como é, para que serve e se tiver mais pessoas com dúvidas. Acho que ela deve ter ficado com muito dó de mim! (risos) Depois que explicou me senti um pouquinho mais a vontade. Mostrou outros jogos, o Tangran (puts...), essa coisa horrorosa que nunca consigo guardar na caixa! Nunca fecha! (muitos). (risos)Sabe, eu já tinha dado Tangran para os alunos e eles faziam muito mais coisas, uma criatividade, já eu uma mula! (risos) [...]Sabe, quando eu li o anuncio pensei em seguida: Certificado! Depois o nome da universidade e a quantidade de horas oferecidas. Nossa estou precisando de certificado, olha que eu pensei. Depois quando cheguei lá, não queria, mas nem morta o certificado, pensava em fugir, sumir de lá! Mas depois, você começa a se envolver, a trocar os outros, as minhas facilidades e dificuldades, pessoas de outras áreas. Quando eu comecei a falar da MINHA PRÁTICA! Os professores lá do Ensino Médio, que nem imagina como é, ficam assim de boca aberta! Pensava, puxa vida também sei! (Risos) (HELI, 2014).

A partir desse momento, há um encorajamento e empoderamento de Heli ao oportunizar o reconhecimento de seus saberes e de sua prática pedagógica como preciosidade diante do grupo. Revelam-se, também, outras oportunidades de apresentações de trabalhos e valorização da pessoa e do profissional da educação.

Bem voltando para a ACIEPE, levei alguns professores, mas quem permaneceu , fui eu e a Tita. Quando eu convidei, algumas professoras me criticaram, diziam que eu já estava aposentando, o que eu tinha que procurar isso. Quando convidei a Tita ela se assustou, pensou que teria prova. Expliquei que não, então as convenci. A outras colegas, uma se aposentou, e outra teve problemas pessoais, ficamos nós. Começamos na ACIEPE, depois do Observatório, quando tive que apresentar pela primeira vez a minha experiência, quase morri, tenho trauma de falar em público, senti que não foi legal. Apresentamos em São Carlos, não tinha sido nada

que eu queria falar de nervosismo. Quando apresentei na Unicamp, me senti mais segura, consegui deixar meu propósito. Eu tenho saudades das ACIEPEs por conta disso, agora farei com outra mestranda. Para eu aliar a teoria a pratica é importante.(HELI, 2014).

Tita, por influência de Heli, já citado anteriormente, adentra ao espaço do grupo de estudos e se identifica pela sua vontade antiga de aprofundamento dos conhecimentos didático-metodológicos na área de matemática. Configura-se, dessa maneira, o resgate, relevância da autoformação e da busca da formação contínua e permanente. Acrescentam-se também momentos em que pode contribuir com os alunos do Curso de Pedagogia socializando sua prática e registros pedagógicos, além das apresentações em outros encontros e universidades.

Quando a professora da UFSCar me chamou para colaborar nas aulas de Metodologia de Matemática, na Pedagogia, fiquei seis meses lá com ela, ia toda terça feira. Contamos nossas histórias para os alunos, e você via naqueles alunos de Pedagogia, que aquilo que eu tinha para contar era importante, tinham aqueles que não deram nem bola! Mas acho que o que contamos, um dia vai reavivar no cérebro, vão lembrar daquilo! Levei meus planejamentos, precisa ver como as alunas pegavam aquilo, coisas que eu não tive e eles estão tendo esta oportunidade! Nem no magistério e na Pedagogia, tive isso. Eu sinto que estou sendo valorizada e útil e também contribuindo para a formação daqueles alunos. Já no observatório eu estou dando de mim e pegando, experiência, conhecimento.(TITA, 2014).

Os processos autoformativos e permanentes também são evidenciados, por meio das narrativas, ao considerarem como futuro promissor, o encorajamento de ingresso ao Mestrado, mesmo diante dos desafios e das complexidades inseridas nesse processo. Tita anuncia, também, a certeza pela profissão e a vontade de experimentar outras possibilidades e desafios em outros cargos, mas destaca, enfaticamente, o valor e a importância da família atrelada ao seu progresso.

[...]O chefe pergunta ao funcionário:- O que você espera na sua área? O funcionário responde:_ - Espero sentar no seu lugar, ser dono!É isso que eu quero ser mais! Estou pensando, nada que honre minha família por que ela é muito importante, tenho um neto e três filhos que precisam de mim. Estou vivendo um conflito no meu relacionamento tá, não tenho apoio nenhum, digo da ajuda psicológica que eu preciso... Às vezes é difícil! Às vezes não, sempre! Então, o que não for prejudicar minha família...Já fiz duas vezes concurso para Diretora, Vice e Orientadora, mas não passei na prova de dissertação. Eu pretendia ser diretora, mas não sei... Penso na direção por achar que posso contribuir com a escola, eu já vi tanta coisa ruim por aí, que eu posso fazer melhor! Você viu que eu sempre falo isso?

Também pretendo fazer mestrado, na próxima oportunidade eu pretendo me candidatar como aluna especial, nem que seja numa matéria só! Vai demorar mais tempo e daí? Tem tempo! Isso, meus planos estão: Mestrado como aluna especial, fazer concurso para gestão!...] (TITA, 2014).

A Heli alfabetizadora... Com uma trajetória muito boa apesar das dificuldades, quero sempre mudar, não pretendo me aposentar tão já, sou mãe pegajosa, sou família, não vejo a hora de ser avó, quero comprar minha casa de novo, quero viajar mais. Estou feliz por que meu filho de tanto parar e voltar a estudar, agora quer fazer faculdade e o outro faz Engenharia. Vou criar coragem para fazer o Mestrado! Se eu puder deixar uma marca positiva em apenas um aluno dentre os trinta, já está valendo!(HELI, 2014).

Essas considerações assinalam aos professores atitudes crítico-reflexivas concernentes ao exercício da profissão, além dos processos consubstanciados nos modos de ser e fazer-se docentes assumindo a responsabilidade como sujeito de sua formação.

Desse modo, a partir da análise circunstanciada das narrativas (auto) biográficas das professoras alfabetizadoras da presente pesquisa, foi possível evidenciar que: as referências familiares e as experiências iniciais de escolarização, são demarcadas por fortes influências nas relações primárias entre a escolha da docência e inserção aos espaços escolares. Das perspectivas concernentes as relações estabelecidas ao longo da vida, muitas pessoas atravessam a constituição pessoal e profissional e, entre professores alfabetizadores, logo no processo inicial de escolarização, bem como das relações estabelecidas entre colegas, diretores e professores mais experientes, nos diversos espaços e tempos percorridos de forma a trazer a relevância da co-participação do outro circunstanciada nos processos formativos. Dos dispositivos auto-formativos e pessoais, estabelecem redes de relações variadas, entre a participação nos diferentes segmentos sociais e institucionais, de forma a ampliar os conhecimentos por meio de recursos educacionais mais dinâmicos e criativos. Salientam-se as fragilidades contidas nos espaços escolares, como meio propulsores de reflexão e troca de saberes entre os pares, assim como das lacunas existentes nos processos de formação continuada oferecidas pelo sistema educacional, onde as interlocutoras da pesquisa estão inseridas.

No próxima seção que segue, analisaremos as contribuições das fotobiografias como dispositivos da memória, e de sua relação com as histórias de vida e formação das professoras alfabetizadoras da presente pesquisa.

3.2 As fotobiografias das professoras alfabetizadoras

O que poderia dizer ao leitor(a) sobre três fotobiografias que compõem a presente pesquisa? O que falam essas imagens? Que significados trazem? Ainda mais tratando-se de pessoas anônimas? Como realizar essa leitura? Que relações podemos estabelecer entre o visual e o verbal diante dessa perspectiva que apresento? Penso que, da mesma forma que ardem sentimentos, palavras e escrituras, ardem comumente as imagens, num convite permanente da representação existencial e humana. Marcos e marcas que revelam desafios, rupturas, ciclos, dinâmicas, experiências para além da utilização descritiva ou ilustrativa, mas sobretudo de maneira composicional, das memórias da vida. Do jogo da vida...De peças que contextualizam o viver! Marcas que doem, que ficam, que fortalecem, que desencadeiam outros diversos questionamentos... Histórias visuais, permeadas de significações, de imaginação, de descobertas...

Na seção de análise que segue, procuramos, por meio da composição dos arranjos fotobiográficos, representado por meio de peças de quebra-cabeças, articular os cenários epifânicos que traduzem marcos e marcas da existencialidade, a saber: da infância; casamento e maternidade; formação religiosa e acadêmica e práticas da docência reveladas. Ressalta-se, desse modo, que algumas evidências serão ratificadas e outras poderão emergir por meio das facetas das fotobiografias, num conglomerado de marcos importantes da existência. Nesse sentido, nas proposições de Bruno:

Quando produzimos fotos ou as deixamos aos cuidados de outros, é, na maioria dos casos, para guardar a lembrança de acontecimentos, de encontros ou de momentos rituais de todo tipo, que acompanham nossas vidas. Esses eventos foram, ora, meticulosamente organizados, estandardizados em termos de seus preparativos (casamento, festa de formatura); ora quase fortuitos. Muitas vezes, queríamos simplesmente – na hora de fazê-la – privilegiar um instante, uma impressão, uma surpresa ou um encantamento. Lembranças, memórias que geralmente não passam de

divertimentos, momentos lúdicos, ocasionais, banais, muitas vezes, tendo como destino: o esquecimento. (BRUNO, 2014, p.36)

3.2.1 Cenário Epifânico 1: A Infância

Das capturas fotobiográficas, reveladas pelos cenários epifânicos de nossa infância, traduzem um recorte daquele sujeito que enquadra a realidade, marcas da existência, representadas pelo fotográfico. Nos reportamos, desse modo, aos indícios, uma referência da escrita de si. Ao escrevermos sobre nós, por meio dos arranjos visuais, relacionados aos espaços familiares, confirmamos e ratificamos alguns determinantes que marcaram nossa trajetória de vida e formação. A presença dos pais, irmãos, primos, dos espaços e das situações por nós vivenciadas na infância e juventude, anunciam fortes influências atreladas a nossa constituição pessoal e profissional. Desse modo, explicitamos ao contextualizar nossas escolhas fotográficas sobre a infância.

Assim inicio apresentando meu cenário:

Figura 11 - Aos seis meses de idade, fomos passear no Parque Ibirapuera em São Paulo.



Figura 12 - Minha família década de 70 em São Paulo.

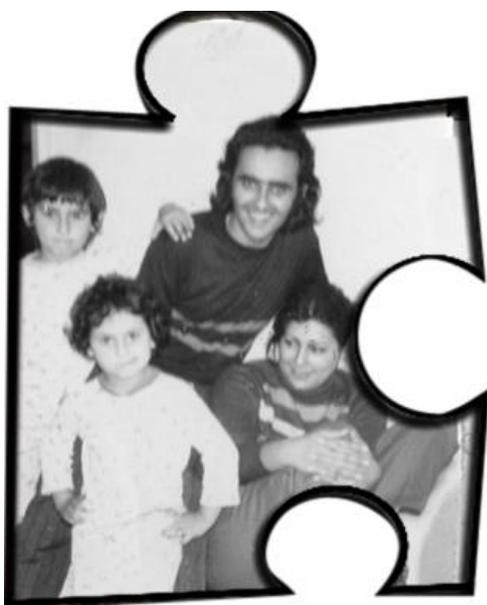


Figura 13 - Nesse dia, lembro que foi um fotógrafo em casa para fazer o álbum dos meus irmãos Wania e Wander. Eu e meu irmão Wagner fomos pegos de surpresa, estávamos brincando...



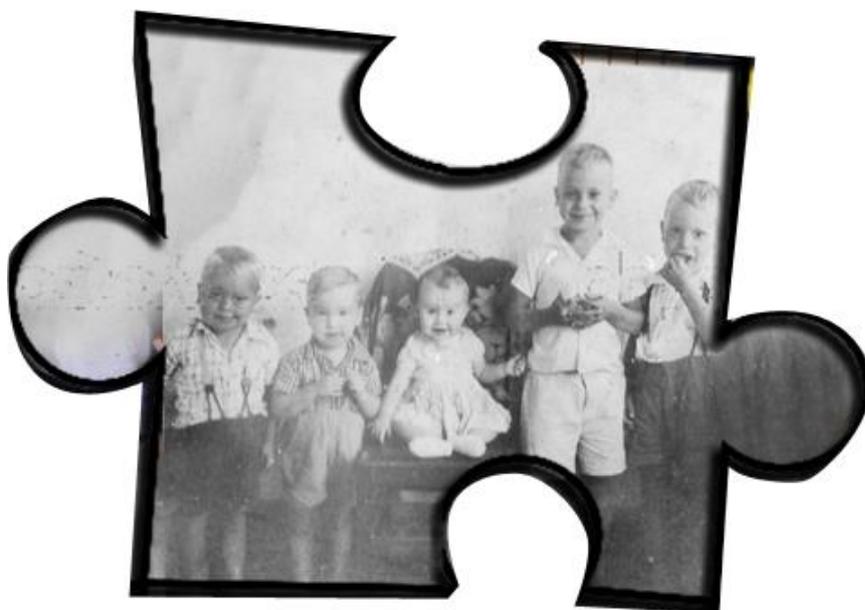
Figura 14 – Atuação como Branca de Neve.



Selecionei essa foto , pois traz o sentimento vivido no dia em que fui Branca de Neve, numa apresentação de balé no Teatro Paulo Eiró, em São Paulo, aos nove anos de idade!

Tita também anuncia seu percurso:

Figura 15



Veja que belezinha com quase um ano...Por ser a primeira menina, meus irmão me chamavam de pequenina, depois “pequetita” e ficou: Tita”.

Figura 16 - Diploma do Curso Primário assinado pelo , Diretor Wilson Prestes Miramontes.



Figura 17 - Cópia do Certificado de conclusão do Ginásial.



Na sequência Heli explicita sobre os percursos iniciais de vida e formação:

Figura 18 – Heli aos três anos de idade.



Figura 19 - Formatura da 8ª série de Heli que estava com o pai, a mãe e o irmão mais velho, em 1980.



Ao recorrermos ao primeiro cenário fotobiográfico, reiteramos a nossa reconstituição do ausente, do implícito, das realidades e ficções situados em tempos e espaços diferenciados, mas que revelam saberes constituintes. Nesse sentido, Tardif atenta para os saberes adquiridos na trajetória pré-profissional, da socialização primária e escolar:

a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Acrescentam-se também a isso experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividade extraescolares ou outras (atividades coletivas: esportes, teatro, etc)” (TARDIF, 2002, p.73).

Desse modo, traduzindo os indícios de nós docentes alfabetizadoras, dialogamos com Oliveira quando diz que:

[...] valer-se da imagem fotográfica torna-se essencial como forma de demonstração das identidades não fixas, as identidades flexíveis, que mudam, que absorvem novas significações do meio em que se encontram através das experiências vivenciadas nesse espaço de tempo e cristalizada pela técnica possibilitada pela fotografia. (OLIVEIRA, 2003,p.169).

Em relação aos saberes mobilizados por nós durante nossa trajetória pessoal e profissional, pontos em comum são manifestos também nas narrativas fotobiográficas, a importância e o valor da família, sobretudo correlacionado ao gênero e profissionalidade, demarcado no próximo cenário epifânico que segue, constituído sob a égide do casamento e maternidade.

3.2.2 Cenário Epifânico 2- Casamento e Maternidade

Ao apreciarmos o conjunto das fotobiografias das interlocutoras da presente pesquisa, podemos notar que as imagens revelam elementos de intersecção: o casamento, a maternidade e sobretudo o gênero. Por que todas nós selecionamos fotografias que expressam esses momentos? O que anunciam? Percebe-se que,

evidentemente, a docência surge atravessada pelas construções sociais e culturais de gênero.

Nesse sentido, ao rememorarmos os episódios por nós vividos, vieram à tona a dimensão histórica da profissionalização do educador. Assim como nos excertos narrativos, os cenários fotobiográficos ardem.

Trago um pouco mais da memória fotográfica:

Figura 20 – Imagem do casamento em 1988.



Figura 21 – Gravidez.



A gravidez da minha primeira filha Thauana foi concomitante ao casamento e à formatura no Magistério.

Figura 22 – Segunda gravidez.



Após quatro anos, engravidei da minha segunda filha Larissa e me concluí o curso em Pedagogia.

Figura 23 - Chegada do terceiro filho



Em Sorocaba a chegada de meu filho Thiago. Nesse mesmo período me efetivei como professora da rede municipal .

Figura 24 - O título de vovó



Em 2012, recebo outro título maravilhoso: o de vovó (“vovodirene” é assim que meu netinho Raul me chama!). Na maternidade, enquanto aguardava o parto da minha filha, estudava para o concurso de gestão escolar.

Figura 25 – Comemoração dos 25 anos de casamento.



Figura 26 – Meus três filhos (Larissa, Thiago, Thauana e o netinho Raul).



Tita explica:

Figura 27 – Início de namoro



No ano de 1978, comecei a namorar com o Carlos. Ele tinha entrado na Faculdade de Tecnologia. Em 1979, pulamos Carnaval juntos.

Figura 28 - No ano de 1979, ficamos noivos, aproveitamos a festa de aniversário da mãe dele.



Figura 29 – Casamento de Tita em 15 de dezembro de 1979.

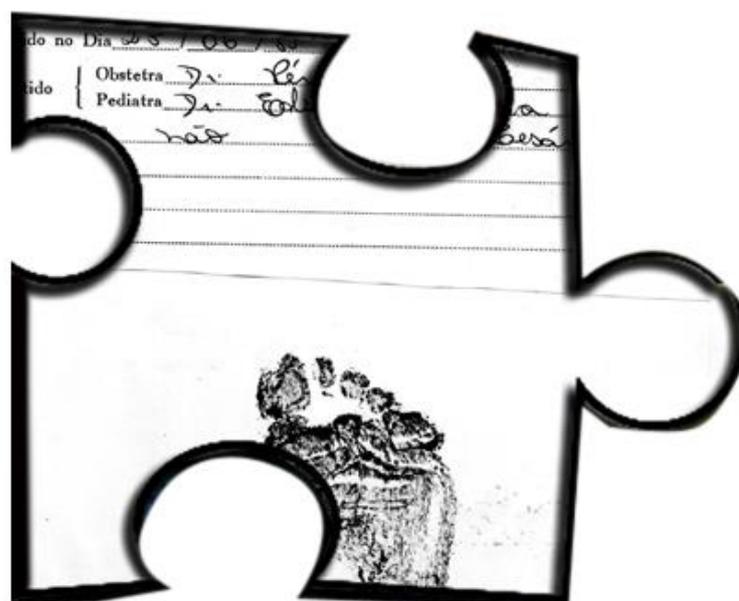


Figura 30 – Nascimento de Marina.



Em 1980, no dia 13 de julho no Hospital Santo Antônio nasce a Marina, numa noite muito fria... trouxe muita alegria!

Figura 31 – Nascimento de Júnior.



Em 1981, no dia 25 de junho, nasceu o Junior, também no Hospital Santo Antônio, poucos dias depois do aniversário da Marina.

Figura 32 - No ano de 1984, no dia 12 de setembro, nasceu o Tiago no Hospital Santa Lucinda em Sorocaba.



Figura 33 – Momento de brincadeira entre os filhos.

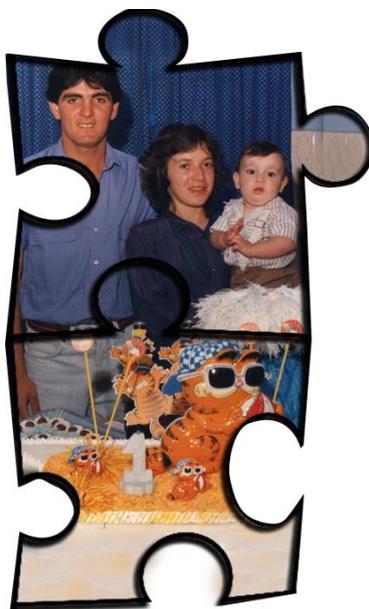


Dos guardados de Heli nos apresenta:

Figura 34 – Imagens de Heli, em seu casamento com Luiz Alfredo, em setembro de 1986.



Figura 35 – Festa de aniversário do filho Otto, junto a Heli e Luiz Alfredo.



Heli explica que, em outubro de 1987 nasceu seu primeiro filho:

Tenho meu primeiro filho em outubro de 1987. Otto Guilherme, meu presente de Deus! .Aqui, foi a festa do primeiro aninho do Otto, misto de sentimentos...Minha mãe internada, mesmo assim a festa ocorreu a pedido dela. Três dias depois ela veio a falecer aos 46 anos de idade.

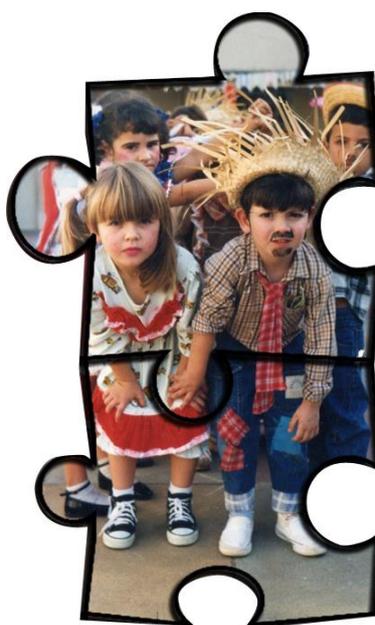
Figura 36 – Segundo filho de Heli, Luiz Fernando.



Heli afirma :

Em 1990 nasce meu segundo filho Luiz Fernando, que Deus me presenteou na véspera de Natal. Meu filho Luiz Fernando de noivinho, na creche, estava na 2ª etapa!

Figura 37 – Filho de Heli, Otto, dançando na quadrilha da creche (segunda etapa).



Em meio às nuances e ao jogo de imagens que revelam a condição feminina em nossa sociedade, a fotobiografias reforçam projetos de vida, comportamentos e valores, numa constante conciliação com a profissão. Nessa perspectiva, cabe lembrar o que nos diz Louro (1997), ao contextualizar, historicamente, a entrada da mulher como docente. A autora diz:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a *menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. (LOURO, 1997, p.96)

Numa sociedade patriarcal, os papéis de esposa e mãe acabam por ser relacionados comumente às mulheres que, desde a tenra idade, são educadas para serem subservientes e desempenharem os papéis de dona de casa, a fim de garantirem comportamentos aprovados socialmente.

São os meandros da constituição das subjetividades que postulam, a nós mulheres, biológica, social e culturalmente compreendidas, destacarmos, com veemência, esse ciclo de vida por meio das seleções fotobiográficas. Nos relatos que ora apresentamos, destacam-se marcos temporais, de encontros com o parceiro, celebrações culturais, marcos que denotam rupturas, esperas, gestações, ou seja, modos singulares e plurais de gerar a vida e a profissionalidade.

Nesse sentido, Tita traz provas documentais de sua existencialidade como mãe, por meio dos carimbos dos pezinhos de seus três filhos, confirmando o cenário, os lugares, as sensações. Já Heli confirma a existencialidade por meio de celebrações, festas, cerimônias e da perda da mãe. Já as imagens por mim selecionadas, traduzem, além das cerimônias, marcas de transformações da vida familiar, assim como também transformações corporais, evidenciadas pelas três gestações vivenciadas.

Diante do exposto, além da religiosidade e de sua estreita relação com o matrimônio, as imagens também, subjetivamente, revelam marcas de rupturas implícitas entre a instituição familiar primária (pais, irmãos, etc), “deixando” de serem filhas, para serem mães; das mudanças, dos redimensionamentos das

responsabilidades, dos entrecruzamentos de papéis sociais, ou seja, “as mulheres-esposas, as mulheres-filhas e as mulheres-professoras constituíram-se simultânea e reciprocamente”. (FONTANA,2003,p.88)

Dessas relações estabelecidas ao longo da vida, e ao buscarem a constituição como pessoas e profissionais, outros espaços emergem como necessários na ampliação de novos saberes e da elaboração de conhecimentos pragmáticos. Nesse sentido, a formação religiosa e a procura pela formação institucional e acadêmica oportunizam a nós mulheres-professoras da presente pesquisa, a construção de um novo cenário epifânico que apresentaremos a seguir.

3.2.3 Cenário Epifânico 3- Formação religiosa e acadêmica

Por entendermos quão vasta é a extensão do conhecimento, adentrar uma instituição educacional por excelência, foi uma das grandes expectativas anunciadas por todas nós, ao serem apresentados os cenários epifânicos relacionados aos processos formativos religiosos e acadêmicos. O percurso escolar, por nós trilhado, configura-se como momentos de grandes conquistas. Somos as mesmas mulheres, vestidas em elegantes becas, penteados e vestidos de festas! São as facetas dessa nova composição fotobiográfica!

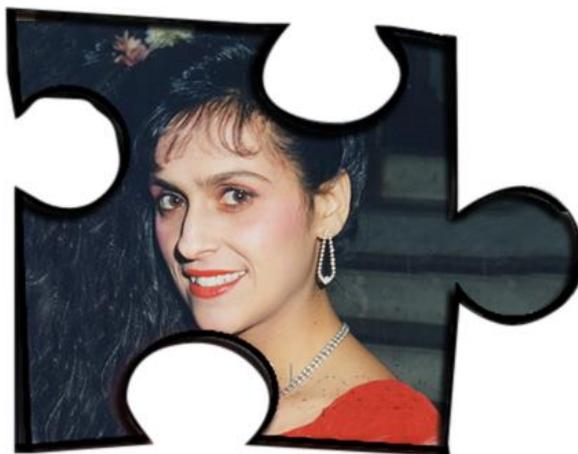
Ao recorrermos ao registro fotográfico inicio explicitando:

Figura 38 – Oradora da turma de Pedagogia do Mackenzie, em 1994.



Fui a oradora da turma de Pedagogia em 1994 na universidade Mackenzie, foi um dia muito emocionante, tanto pela conquista acadêmica, quanto pela recente perda de meu pai. Nunca imaginei ter que fazer uma homenagem póstuma! (WALDIRENE, 2014).

Figura 39 – Dia do baile de formatura.



Trago essa foto por representar a juventude!

Figura 40 – Ingresso no curso de pós-graduação da UFSCar.



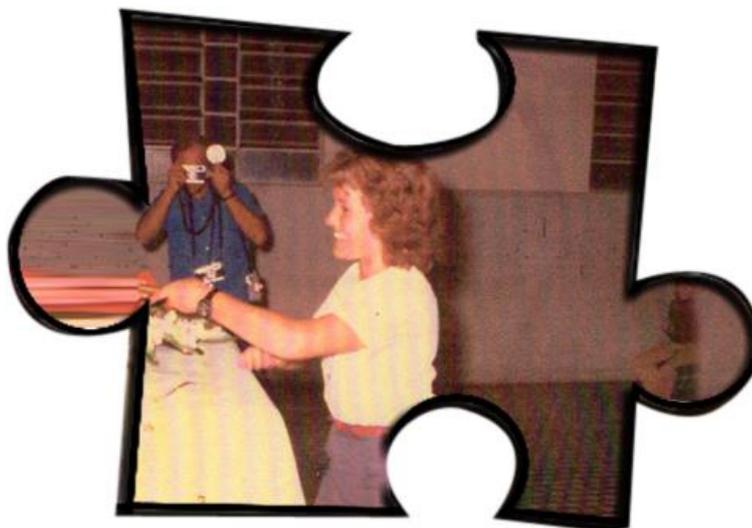
A entrada na Universidade Federal de São Carlos! Mais um sonho prestes a realizar, o mestrado! Momentos de grandes aprendizagens junto de meus queridos amigos e professores pesquisadores do NEPEN : André, Patrícia, Marília, Renata e Bárbara e Mauro.

Figura 41- Encontro com Tita e Heli, e início da atuação como pesquisadora



Na sequência Tita apresenta seu cenário:

Figura 42 – Formatura de Tita, em 1975.



Em 1975, me formei no primeiro grau, no Grupo Escolar João Ferreira da Siva em Votorantim. O baile foi no Parque infantil de Santa Helena.

Figura 43 – Baile de formatura de Tita, no Parque Infantil Santa Helena.



Figura 44 – Turma do curso técnico em alimentos na Escola Rubens de Faria, 1976

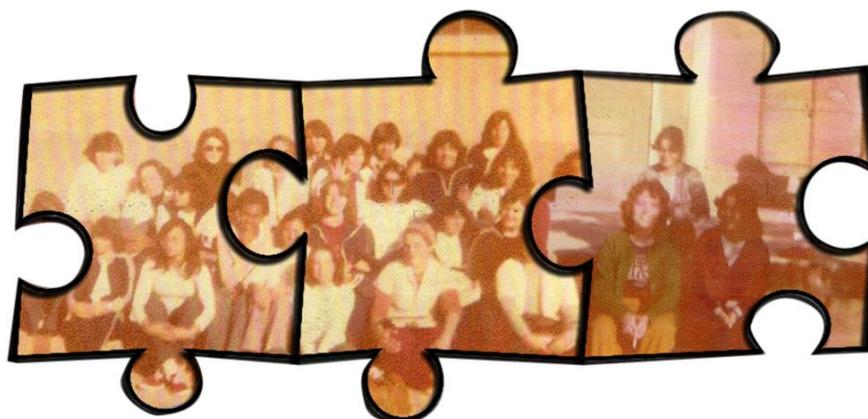


Figura 45 – Formatura do Curso Técnico em Alimentos.



Tita esclarece que: “Uma semana depois de meu casamento, aconteceu a formatura do curso Técnico em Alimentos. Nossa turma num dia muito alegre.

Figura 46 - Em 1988, teve formatura tripla lá em casa: O Tiago na oitava série, o Júnior no segundo grau e eu no Magistério.

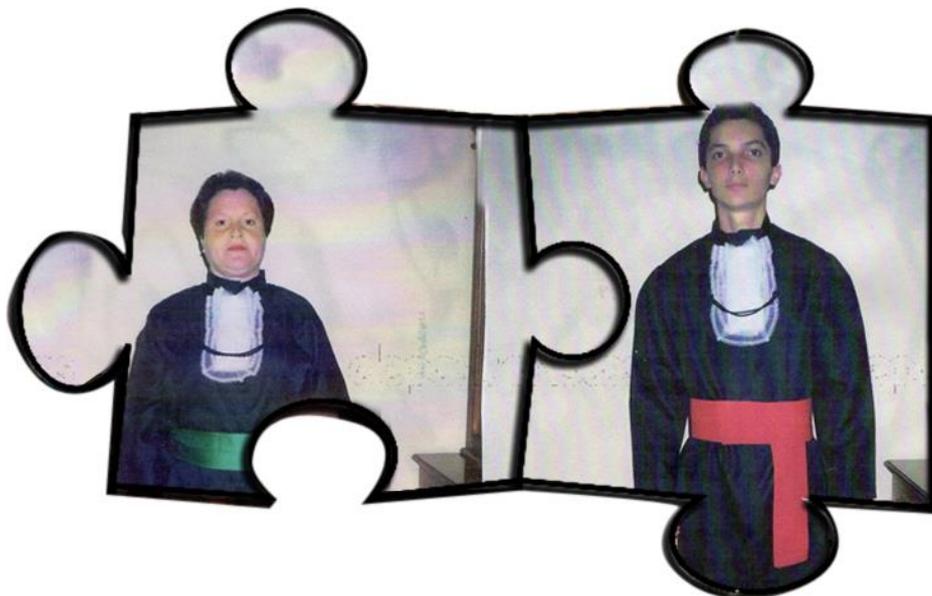


Figura 47 – Curso de Pedagogia na UNISO, 1999.



Figura 48 – Dia da apresentação do trabalho de conclusão de curso.



Figura 49 – Colação de grau da Tita, em Pedagogia.



Figura 50– Tita e o esposo, no baile de formatura do curso de Pedagogia.

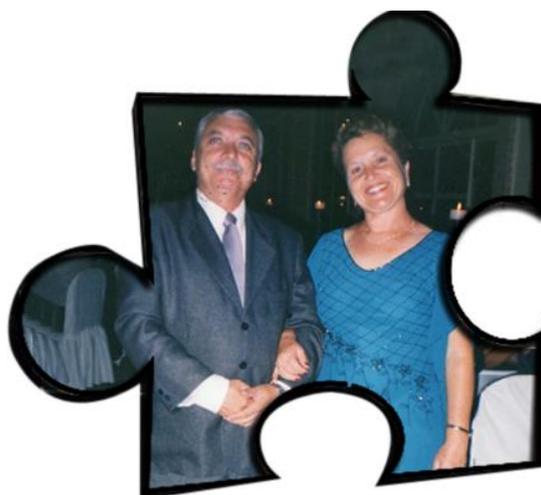


Figura 51 – Apresentação do trabalho em Seminário na UNICAMP



Assim Tita, explica a figura 51: “[...] Fomos apresentar nosso trabalho em São Carlos e depois na Unicamp: IV SHIAM - Seminário Nacional de Histórias e investigações de/ em Aulas de Matemática, nosso grupo da UFScar.”

Quanto aos momentos atrelados à religiosidade de Tita:

Figura 52 – Batismo dos filhos Esses momentos revelam o batismo dos filhos de Tita (Marina, Júnior e Thiago).

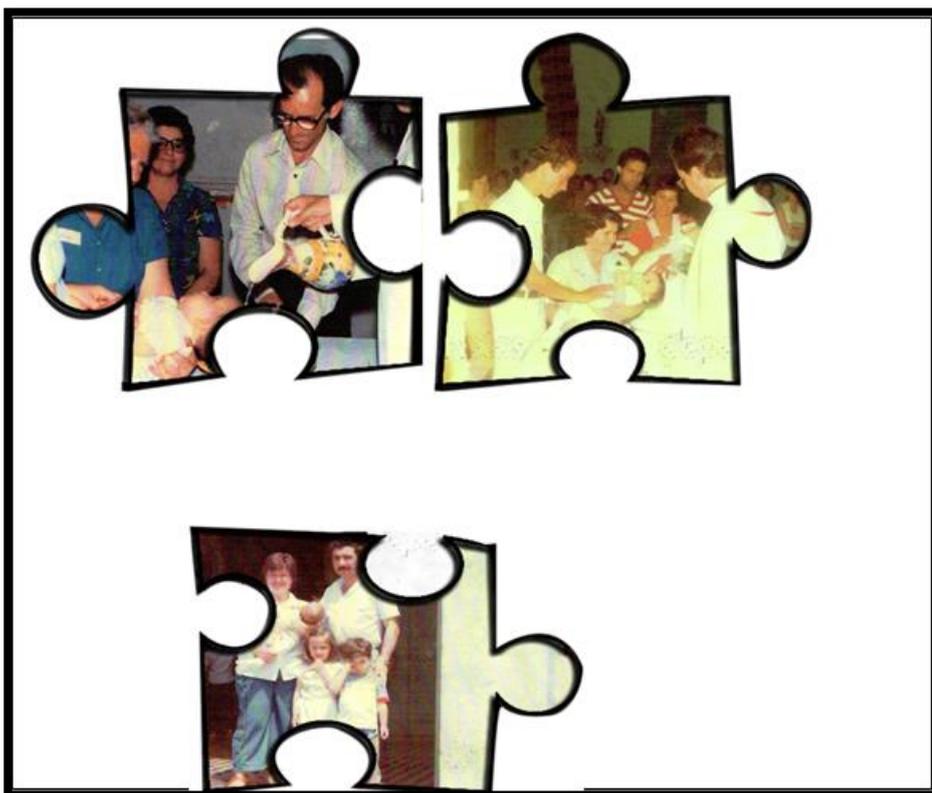


Figura 53 – Ministra da eucaristia, na Fazenda São Francisco.

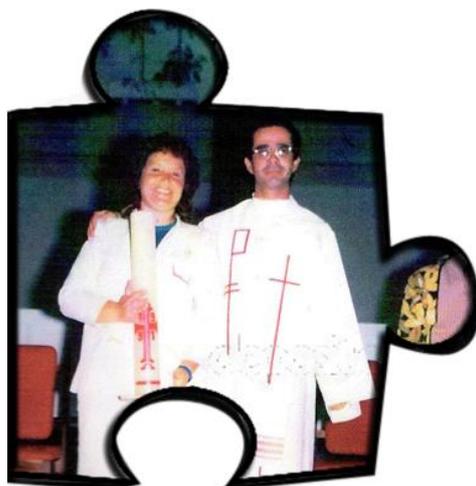


Figura 54 – Renovação dos votos do matrimônio.



Figura 55 – Netinho de Tita num evento religioso.



Quanto ao cenário de Heli comenta sobre as fotografias :

Figura 56 – Formatura de Heli no Magistério, em 1984.



Aqui estou na formatura do Magistério homenagendo a diretora da E.E. "Daniel Verano", em 1984."

Figura 57 e 58 – Conclusão do curso de Pedagogia na UNISO e colação de Grau de Heli.

Figura 58



Sobre a constituição profissional, atrelada as oportunidades formativas e da religiosidade, Heli também evidencia por meios das fotografias :

Figura 59 – Batismo do primeiro filho, Otto Guilherme

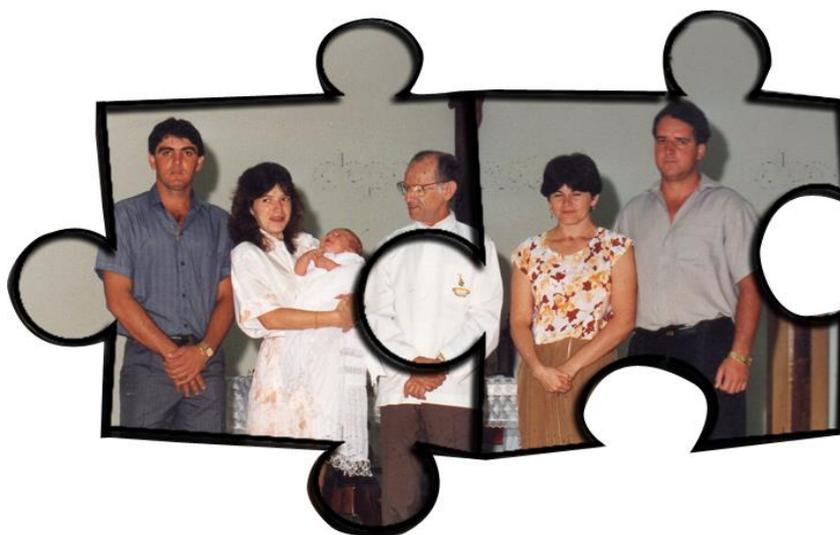


Figura 60 – Batismo do segundo filho, Luiz Fernando.



Desse modo, sobre o contexto atrelado a iniciação escolar, acadêmica e profissional, as narrativas fotobiográficas apontam para aspectos essenciais à docência. A entrada na instituição escolar, relatada anteriormente por Tita, e a confirmação, pelas fotografias da conclusão de cada etapa escolar por meio do registro da turma, da classe, dos momentos de formatura, revelam relações de tensão, subordinação e enfrentamento durante o percurso formativo. Sobre essas

questões, Bragança (2008, p.67) afirma que “[...] No caso da formação docente, narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a profissão e, ainda as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual[...]”.

Nas narrativas orais, em consonância com a fotobiografia de Heli, emerge o choque com a realidade ao adentrar o espaço universitário, após alguns anos de espera e retorno ao saber sistematizado, oportunizado pela instituição na qual estava inserida. A esse respeito, Josso (2010, p.75) afirma que “o arranque de uma nova formação como, por exemplo, a presença na universidade pode também ser a expressão de uma necessidade de reequilíbrio e/ou de se ir além do que é agora conhecido e dominado”. Ao trazer as provas da existencialidade relacionada a esse momento, Heli indica, enfaticamente, a felicidade de ter concluído esse ciclo de vida e formação. Do universo imaginário, inicialmente construído, desse espaço e a procura desse saber pragmático, evidenciam estranhamento, distanciamento e desestabilização dos saberes já constituídos.

Articulando-se a esses pressupostos Souza e Oliveira (2013, p.142) afirmam que a imagem da docência, muitas vezes, tem horizonte único, produzindo na nossa subjetivação, pensamos apenas num referencial singular de comportamento, esquecemos ou não damos conta de que a diferença é marca dos sujeitos sociais e que as imagens docentes são múltiplas e diversas com os contextos e culturas cotidianas das escolas.”

Salientam-se aos espaços constituintes da docência, o entrecruzamento das diversas relações entre o eu pessoal e profissional. Tais questões são evidenciadas na minha narrativa ao recorrer às lembranças do dia da formatura no curso de Pedagogia e da homenagem póstuma ao meu pai. O misto de sentimentos de felicidade e tristeza, revelam um acontecimento/charneira no meu percurso, que diante desta separação física, marca o fim e o começo de uma nova etapa de vida. Dos processos formativos contínuos ampliam-se as oportunidades, por meio da minha inserção ao mestrado, que aduzem a uma dialética entre formação-transformação. Das minhas relações subjetivas, das inquietações em torno da constituição profissional do professor alfabetizador, desencadeou a atualização de meus saberes-fazeres, numa ponte reflexiva entre a hetero e auto-descoberta.

Sobre as celebrações culturais, destacam-se nas fotobiografias a simbologia, do casamento assim como o da religiosidade. Neste contexto formativo, social e existencial, Silva complementa que:

Existe no ser humano uma dimensão religiosa, espiritual, uma forma especial de ser, com características próprias, que não se confunde a atributos físicos e intelectuais, mas experiências antropológicas muito íntimas do ser humano e o seu sagrado através do fenômeno religioso. Assim, a religiosidade passa ser compreendida não somente dentro dos âmbitos da fé institucionalizada, mas ultrapassando os limites desse campo. Isso tem desafiado a ciência que, no século XXI, vem provocando os cientistas a estudar a religião sob o olhar das ciências cognitivas e neurociências. (SILVA, 2009, p.37)

No que tange às evidências quanto religiosidade, Tita e Heli selecionam imagens que aduzem a compreensão dos processos constituintes e formadores externos a escola, na busca autoformativa por meio do sagrado.

Assim, segundo Berger (1985, p.41) a religião torna-se um empreendimento humano em busca do sagrado, de poderes misteriosos, distintos e relacionados ao homem, representa o ápice da exteriorização de seus próprios sentidos sobre o real. “A religião supõe que a ordem humana é projetada na totalidade do ser. Ou por outra, a religião é a ousada tentativa de conhecer o universo inteiro como humanamente significativo”.

Nessa perspectiva, a celebração do matrimônio, a confirmação dos votos de casamento, o batismo, a participação de Tita como ministra da Eucaristia na Igreja de São Francisco em Votorantim, confirmam as significações da religiosidade nesse contexto social , possibilitando dessa forma, outras aprendizagens relacionais. Nesse sentido Josso (2010,p.200) acrescenta que

[...].Há de um lado em qualquer contexto, as aprendizagens das relações entre gerações, entre homens e mulheres, entre pares, as relações hierárquica e de poder; de outro lado as relações específicas em contextos tão diversos como a família, restrita e ampliada, a profissão, as associações de interesse, as relações de permuta, de vizinhança, as relações de amizade, o contato com as outras culturas. (JOSSO, 2010, p.200).

Ao caminharmos para nós mesmos, identificamos o contínuo temporal de uma vida, processos da globalidade desse percurso e sobretudo da experiência. Das

confirmações teóricas em consonância com as práticas, revelam-se os fazeres docentes e o protagonismo do trabalho pedagógico, evidenciados dessa maneira no próximo cenário epifânico que segue.

4.2.4 Cenário Epifânico 4- Práticas da docência reveladas

Ao compreendermos os processos constituintes da profissão docente e, quando adentrarmos os cenários epifânicos das interlocutoras da presente pesquisa, percebemos, de imediato, algumas ações realizadas no ambiente educativo, ou seja, revelações explícitas das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Nesse sentido, para que ocorram aprendizagens significativas por parte dos alunos, as estratégias, conhecimentos e saberes são acionados na complexa realização do trabalho docente. Considerando o docente em atividade como o principal ator dessas relações nos espaços escolares, torna-se prerrogativa também considerar suas subjetividades. É o que nos atesta Tardif quando diz 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 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 em um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda a pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p.230)

Circunstritos nessa perspectiva, é que apresentaremos, a seguir, nossos cenários mobilizadores das aprendizagens, como professoras em interação com os alunos, com colegas de trabalho, com a comunidade escolar e educativa:

Figura 61 – Atuação profissional, aos 17 anos.



Nesta fotografia, eu tinha aproximadamente 17 anos de idade, foi o dia da apresentação na festa junina, da minha primeira turma da Educação Infantil na Escola Externato Nosso Horizonte, estava como professora-estagiária, ainda cursava o Magistério.

Figura 62 – Ingresso como professora contratada.



Depois de 7 anos, entre a dedicação a maternidade e aos processos de formação acadêmica, ingresso como professora contratada na Educação infantil, em Sorocaba. Nesse período, vivencio o choque com a realidade! Momentos angustiantes!

Figura 63 - Experiência como professora volante na creche do Paço Municipal em Sorocaba



Figura 64 – Grandes realizações profissionais (vestida de pata).



Figura 65 - Apresentação Teatral "O Macaco e a Velha".



Sempre tive tendência para as artes cênicas, usava e abusava dessa habilidade para deixar minhas aulas mais prazerosas e interessantes! Mobilizava todos da escola para a realização de diversos eventos que permeavam a rotina! Corais, apresentações teatrais, gincanas, contação de histórias, mostras culturais, festividades, etc.

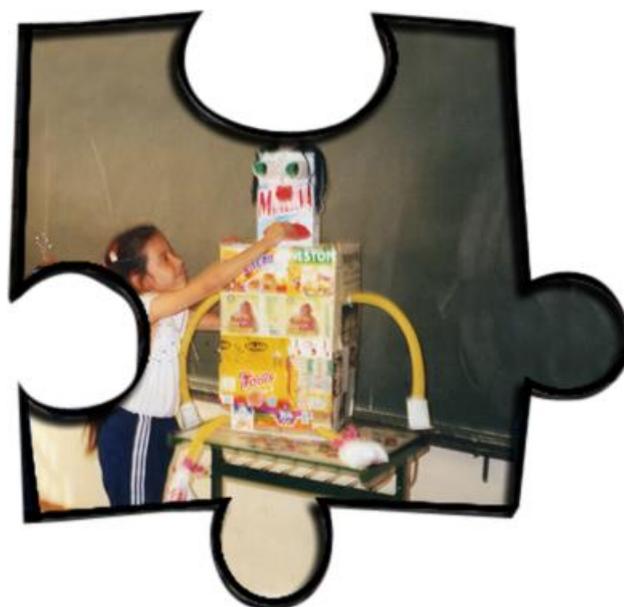
Figura 66 – Apresentação teatral na escola E.M.Prof. Oswaldo de Oliveira.



Figura 67 – Realização de trabalho em grupo em artes, turma de alfabetização na E.M. Profº. Oswaldo de Oliveira em 1999



Figura 68 - Realização de trabalho em grupo em artes, na E.M. Profº. Oswaldo de Oliveira, com recicláveis.



Assim esclareço:

Já essa foto representa, o trabalho realizado com a turma de alfabetização na Escola Municipal “Oswaldo de Oliveira”: a Alfabetina da Criançada- uma boneca confeccionada com sucatas, rótulos, braços de conduites, que adorava comer letras, números, textos, histórias! Depois nasceu a filhinha dela - a Alfabetininha, ela gostava de ir até a casa das crianças, adorava ouvir histórias... Lembro-me do dia em que apresentei essa proposta metodológica, num encontro formativo da rede, na qual Maria Tereza Mantoan ficou apaixonada pela ideia. Convidou-me para socializar essa prática na Unicamp, me acovardei e não fui... No entanto, fiquei conhecida na rede municipal pela relevância do trabalho apresentado.

Figura 69- Formação continuada junto aos professores alfabetizadores da rede municipal de Sorocaba.



Figura 70 – Equipe do projeto Alfabetização e Letramento na Rede Municipal, em 2008



Ainda comento que :

No ano de 2008, sou convidada para ser Orientadora pedagógica e depois Professora Formadora, junto aos professores alfabetizadores da rede municipal. Essas fotos representam o desenvolvimento com o Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, junto as minhas queridas amigas Patrícia e Alessandra, nesse dia a Giane, que também compunha a equipe, não estava.

Figura 71 – Práticas como Gestora de Desenvolvimento Educacional.



[...] essa fotografia, por representar práticas realizadas atualmente como Gestora de Desenvolvimento Educacional, no Programa Escola Viva/Oficina do Saber, da Secretaria de Educação de Sorocaba e como pesquisadora, entre palestras, reuniões com os educadores, apresentações em congressos e dos acompanhamentos relacionados aos processos de formação continuada da Educação Integral em tempo integral.

Tita, da mesma forma, relembra momentos profissionais, por meio das fotografias:

Figura 72 – Estágio na Creche Municipal de Sorocaba, em 2001



No início de 2001, o CIEE me chamou para fazer estágio na Creche Municipal de Sorocaba. Escolhi a creche da Vila Sabiá, com crianças de dois anos de idade. Essa foto é da Turma do Tigrão, fazíamos cabana na sala de aula!

Figura 73 – Atuação de Tita como Auxiliar de Educação.



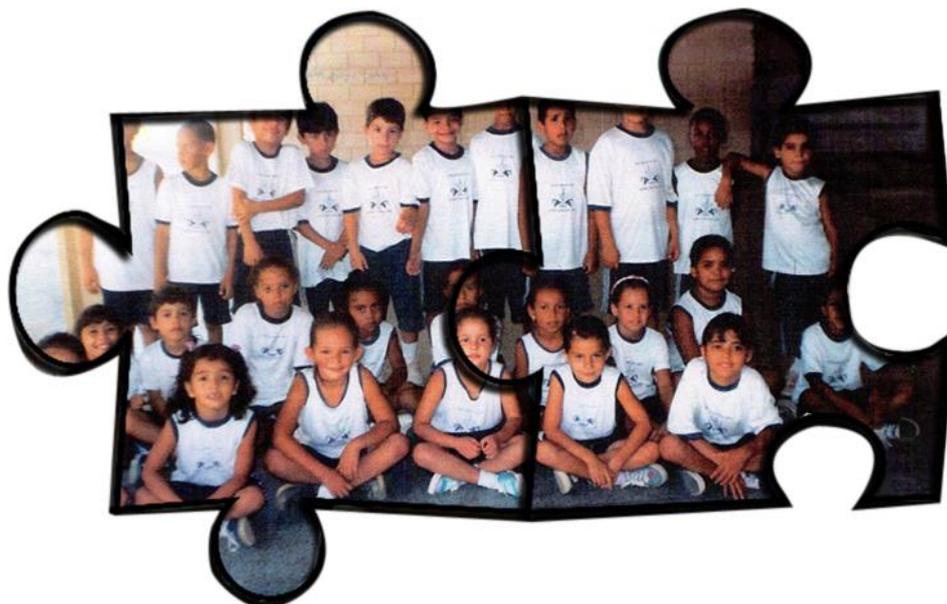
Depois fiz concurso para auxiliar de Educação, me apaixonei pela Educação infantil. Fiquei na mesma creche, mas com a primeira fase, aprendi muitas coisas em contato com essas crianças.

Figura 74 – Dia das crianças na creche.



No dia das crianças na creche, sempre entregávamos algumas surpresas para as crianças!

Figura 75 – Alunos da Escola Municipal Norma Justa Dall'ara, primeira série.



Tita esclarece ::

No ano de 2002, me efetivei como professora na Escola Municipal Norma Justa Dall'ara, escolhi trabalhar com a primeira série. Fazíamos várias atividades que envolviam a participação dos pais na escola. Aqui a equipe de professores realizou uma apresentação de ginástico para as mães dos alunos da escola.

Figura 76 – Atividade de ginástica com alunos e pais.



Figura 77 – Atividade com bolhas de sabão.



Sempre gostei de inventar, levar as crianças para outros espaços, aqui estamos fazendo bolinhas de sabão!

Já Heli (2014), explicita nas figuras de 78 a 86:

Essa foto é da minha primeira turminha em 1985, na creche da S.A.Indústrias Votorantim Tecidos. Foi uma fase onde mais aprendi do que ensinei. Foi aí que me dei conta que eu seria professora, não seria outra coisa. Amei tudo isso!

Figura 78 – Primeira turma de 1985, na creche S.A Indústrias Votorantim Tecidos

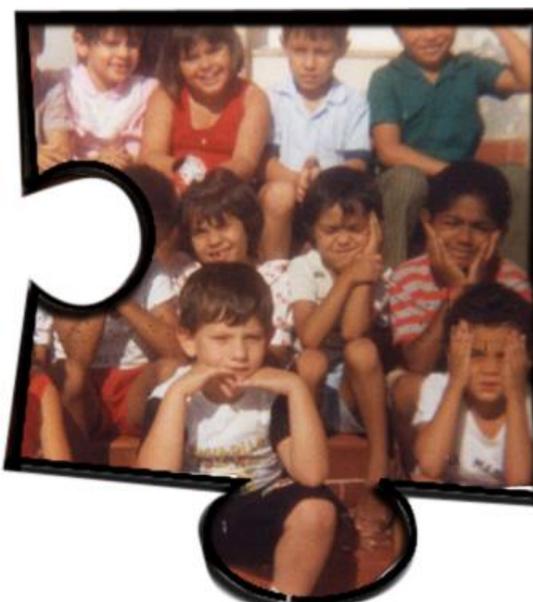


Figura 79 –Festa junina na creche S.A Indústrias Votorantim Tecidos.



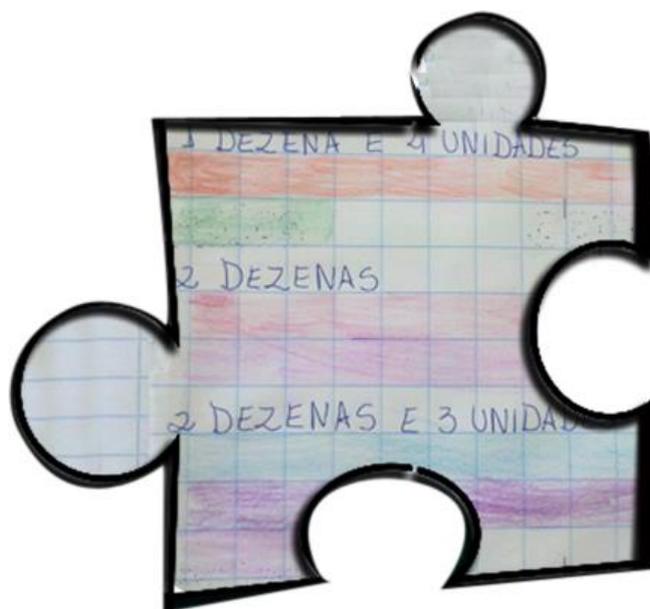
Figura 80 –Equipe de professoras da creche S.A Indústrias Votorantim Tecidos.



Figura 81– Festa de inauguração da escola Municipal Norma Justa Dall'ara, em 2000.



Figura 82 – Atividade de matemática para os alunos do primeiro ano.



Heli comenta :

Gostava de tirar fotos das atividades que eu dava para os alunos do primeiro ano, aqui é uma atividade de matemática que realizei com eles, adorava inventar!

Figura 83 – Atividade de pintura.



Figura 84 – Momentos de diálogo e orientações aos pequenos



Figura 85 – Atividades de colagem.



Figura 86 – Momento do soninho após as atividades.



Essa foto representa a rotina da creche entre atividades coletivas, massinha, pintura, contação de histórias e é claro o momento do soninho! As crianças são encantadoras!

Após a apresentação dos cenários epifânicos das interlocutoras da pesquisa, é possível observar que, no conjunto das fotobiografias apresentadas em

consonância com os relatos, as subjetividades docentes, configuram-se nas diversas maneiras de atuação, entre a mobilização dos recursos e estratégias metodológicas, dos dispositivos relacionais com os pares, das mediações, das mobilizações, das condições físicas e burocráticas inseridas no processo educacional. Revelam-se saberes plurais e experienciais, para além da concepção de alfabetização e letramento no sentido estrito do conhecimento das primeiras letras, mas das novas configurações atreladas ao amplo processo conceitual que envolvem a docência e sobretudo a do professor alfabetizador nas diversas áreas do conhecimento. Assim, durante o percurso como docente trouxemos indícios das práticas desenvolvidas de outras matizes referenciais relacionadas a história de vida.

É o que complementa Tardif (2002, p. 232), dizendo que, ao considerar os saberes docentes existenciais, o professor

[...] aborda sua prática e a organiza a partir de suas vivências, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto eles não são só representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existências. (TARDIF,2002, p.232)

Nesse sentido, as referências que tivemos da família, os nossos próprios processos de escolarização, do contato com outros professores alfabetizadores, trazem outros condicionantes práticos e diversas lógicas de ação. Desse modo, demonstramos, por meio de nossas fotobiografias, um contínuo processo de aprendizagem da docência, das mobilizações em torno da escola, das inquietações representadas pelas práticas diferenciadas, de técnicas e metodologias inventadas. Percebe-se, dessa forma, um salto qualitativo em relação às práticas iniciais em alfabetização, dada as evidências e interesses pela participação em outros contextos que pudessem conduzir a reflexão da ação. As inquietações transformaram-se em objetos de pesquisa, de aproximações com a universidade, das mobilizações autoformativas que pudessem agregar novas maneiras de saber e de fazer. Nesses termos, nas palavras de Fontana (2003,p.124): “as especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo. Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzindo as professoras que somos.”

Desta forma, apresentadas as narrativas e as fotobiografias, cabe-nos retomar a questão central deste estudo a fim de compor a síntese dos resultados: **como o professor alfabetizador se constitui e se desenvolve profissionalmente frente às relações familiares, às experiências iniciais de escolarização, bem como a partir das relações com os professores, que fizeram parte de sua vida no processo de formação?**

Ao retomarmos ao percurso trilhado por nós em torno da construção de nossa profissionalidade, nos deparamos com a complexidade existente no ser e fazer-se docente alfabetizador. Revelam-se a multiplicidade de espaços formativos e de aprendizagem ao longo da vida, entre as pessoas-referência no âmbito familiar, nas experiências iniciais de escolarização, na tessitura das relações constitutivas de formação inicial e ao processo permanente e inconcluso das formações continuadas. Evidencia-se, por meio deste estudo, a valiosa aproximação das professoras alfabetizadoras aos espaços da universidade, e que reverberam ainda a necessidade da recíproca aos espaços escolares.

Dessas recordações-referência, desde escolha pela docência, assim como ao exercício dela, contam experiencialmente, o que aprenderam nas circunstâncias da vida e dos professores que atravessaram seus percursos e itinerários. Pessoas que marcaram positiva ou negativamente, mas que possibilitaram a reflexão e opções diante da profissionalidade.

Das implicações contidas nas experiências iniciais como docentes e alfabetizadoras, revelam-se como momento-charneira, ao conceberem as complexidades imbricadas na relação e conciliação da vida pessoal e profissional. Daí a necessidade de contemplar, nesse percurso formativo, as subjetividades, a pluralidade de saberes rumo ao estreitamento da teoria e prática pedagógica.

A esse protagonismo docente frente a construção de conhecimentos de/sobre si, possibilitam ampliar as oportunidades formativas, sobretudo em articulação aos diferentes tempos e espaços, sejam individuais e/ou coletivos, forjados ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CENÁRIOS CONSTITUINTES, ASSIM JUNTAMOS AS PEÇAS DOS QUEBRA-CABEÇAS

Figura 87 – Cenários constituintes.



Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Ao me deparar com essa etapa do trabalho, muitos sentimentos vieram-me à tona: a angústia da finalização, que ainda não pode ser considerada como tal; o reencontro comigo mesma ao voltar ao texto minuciando minha trajetória de vida; os momentos vivenciados no processo de escrita; as dificuldades, os espaços, as ausências, a presença do outro neste caminho.

Num convite e retorno ao cenários constituintes da presente pesquisa, uma última peça se encaixa, no entrecruzamento de percursos, de trajetórias de emoções, sentimentos: Waldirene, Tita e Heli se encontram e se complementam. Levamos um pouco de nós a cada processo vivenciado. Trocamos saberes e sabores da vida. No meio desse caminho, um segredo revelado, um desabafo, um grito das marcas que a experiência deixou! O silêncio, o não revelado, o esquecido, ou o não selecionado: a escolha e o imprevisível.

E agora, no exercício do elaborar sinteticamente esses dois anos de estudo e investigação, percebo que o assunto que me moveu já estava arraigado nas minhas entranhas como pessoa, docente e profissional. Apenas emergiram!

Logo no início do presente trabalho, apresento-me, por meio de meu memorial de vida e formação, e revelo as implicações atreladas ao meu objeto de pesquisa. Como sujeito-autora, narrei as primeiras matizes relacionais e constitutivas, logo no seio familiar e das nuances oportunizadas pela minha vida em contato com o outro. Socializei meus devaneios pedagógicos, minhas angústias, minhas aprendizagens, dificuldades e meus saberes. Revelei a paixão pela docência! Desde então, em cada espaço por mim percorrido, procurei deixar as marcas da determinação!

E, esse mesmo motivo, o da determinação e do diferente, das minhas implicações, conduziu-me ao recorte em torno das professoras-alfabetizadoras, sobretudo de suas histórias de vida e formação que, só posteriormente, compreendi sua relevância, ao adentrar na Universidade Federal de São Carlos como aluna especial. Assim, acabo de revelar a potencialidade formativa da experiência e da dinâmica investigação-formação, processos contínuos e permanentes evidenciados pelas histórias de vida. Nesse sentido, trouxe a metáfora do jogo de quebra-cabeças, das articulações, composições, da lógica, do lúdico que o jogo da vida proporciona.

Daí a beleza do jogo da vida, de sua perspectiva de ação formativa, do caminhar para nós mesmos, por meio das narrativas autobiográficas e fotobiográficas, ao percebermos os conhecimentos da existencialidade singular e plural, permitindo-nos abraçar outros projetos para, simplesmente, nos constituir.

Nesse percurso investigativo também anunciamos as fragilidades existentes nesse processo da busca pela profissionalização. O emaranhado dessas experiências oportunizou descobertas acerca das dimensões relacionadas ao gênero; assim, nós mulheres-professoras, narramos e evocamos lembranças das primeiras vivências iniciais de escolarização e as dificuldades enfrentadas diante das expectativas da família e aos modelos pedagógicos nos quais fomos forjadas. Diante das recordações-referências, muitas pessoas são indicadas como propulsoras de reflexão e determinantes nas condutas de superação dos dilemas pessoais e profissionais, a destacar professores mais experientes, colegas de trabalho, que atravessam a circunstância da vida, e da multirreferencialidade de aprendizagens diante da docência. Dos espaços e tempos, anunciam memórias afetivas e alusivas a dimensão das potencialidades formativas que abarcam as mais complexas aprendizagens em torno do saber e fazer-se docentes numa relação dual entre a subjetividade e profissionalidade.

Os espaços escolares, a rede de relações estabelecidas durante esse decurso, reverberam a condição heurística e mobilizadora dos diversos sentimentos que compõem a docência, sobretudo atrelada a identidade alfabetizadora. Desses tempos anunciados ao longo da vida, a espera sempre presente de maneira a anunciar ciclos, etapas e celebrações. Conquistas por meio da disposição autoformativa e de determinantes internos da aprendizagem, reforçam a permanência na carreira, assim como da ampliação do rol de saberes forjados nas instituições educacionais por excelência aos mais variados espaços concernentes de aprendizagem. Nesse sentido, também a religiosidade traduz ações integradas de autoformação social e disparadora de recursos diversos à compreensão da existencialidade.

Das experiências nos cursos de formação inicial e continuada reiteram a importância do protagonismo docente, bem como a necessidade de aproximação

entre universidade e sistemas educacionais aos espaços escolares, para tanto urge repensar e validar a fertilidade de tais perspectivas.

Sobre o espaço da prática, todas nós anunciamos nossa identidade alfabetizadora e das potencialidades constitutivas da docência. Assim os tempos de mudanças anunciam reconstruções identitárias e novas formas do saber-fazer, num contínuo e permanente processo do aprender.

Por fim uma última peça, três cenários permeados de paisagens, pessoas, vozes – muitas vozes. Um diálogo com as principais personagens do processo educativo e que, de forma singela e muito expressiva, anunciaram as complexidades da constituição profissional docente e alfabetizadora. Olhares, tênues, dispersos, focados, determinados... Nos enxergamos, conhecemos e nos reconhecemos pelos olhos, mudamos de perspectiva, dimensionamos pensamentos, conhecimentos, agimos e vivemos, socializamos nossas histórias de vida e formação diante das ambiguidades e possibilidades da existência!

Nosso desejo é que este trabalho contribua para o campo profissional do professor alfabetizador, na perspectiva de ampliar os horizontes e compreensão do potencial formativo, por meio das histórias de vida e formação. Que, ao reconhecermos as subjetividades dos saberes adquiridos na experiência, possamos ampliar o diálogo dos processos constitutivos da docência, das potencialidades formativas e da abertura para novos estudos educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

_____. Profissionalização docente e identidade: a invenção de si. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 163-185, out. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3556/2775>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

ACKER, M. T. V. V.; GOMES, M. O. ; REIS, R. Ateliê biográfico de projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e grafias**: narrativas e saberes de professores (as) de Educação Física. 2011. 499 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, C.; ANDRE, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 01-12.

ANDRADE, A. M. M. S. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996.

ANTUNES, H. S. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 81-96, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

ANTUNES, H. S.; OLIVEIRA, F. V.; BARCELOS, L. H. V. Imaginário, representações sociais e formação de professores(as): entre saberes e fazeres pedagógicos.

Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUSA, E. C. MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPEJ, 2008. p. 65-88.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente e serviço**: o Programa Letra e Vida. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.

BEZERRA, M. M. M. O contexto da formação de professores em narrativas orais: desafios e cenários. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.,; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011. v. 10. p. 344-344. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0397.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BOLDARINE, R. F. **Representações, narrativas e práticas de leitura**: um estudo com professores de uma escola pública. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/boldarine_rf_me_mar.pdf>. Acesso em : 04 jun. 2014.

BORGES, J. L. **História da eternidade**: obras completas. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 1, p. 401.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 15. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

BUENO, B. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 1/2, v. 4, p. 299-318, jan./dez. 1993.

_____. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, B. O. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biográfica: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008a. p. 85-101.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: cotidiano, imagem e narrativas**, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012186.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRUNO, F. Fotobiografia: uma proposta antropológica e estética. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 14, n. 163, p. 9-20, dez. 2014.

BRUNO, F.; SAMAIN, E. Imagens de velhice, imagens da infância: formas que se pensam. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 21-38, jan./abr. 2006.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, DC, v. 24, p. 251-307, 1999.

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

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, F. G. De narrativas a análises narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria**:

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 143-164, abr. 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de métodos e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

_____. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDUNEB, 2006b.

DIAS, C. M. S. et al. Um retrato das professoras alfabetizadoras: formação, escolhas e significados. **Momento**, Rio Grande, v. 17, p. 29-35, 2005.

DIAS, C. M. S.; ENGERS, M. E. A. Tempos e memórias de professoras alfabetizadoras. **Educação**, Porto Alegre, ano 28, n. 3, p. 505-523, set./dez. 2005.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 189-222. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de vida).

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método auto (biográfico) e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 83-95.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. A linha geral (as máquinas de imagens). **Cadernos de Antropologia e Imagens**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 65-86, 1999.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época, v. 6).

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 119-128. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de vida).

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GRANGEIRO, D.; SUÁREZ, D. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: SOUZA, E.; PASSEGGI, M.; VICENTINI, P. (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

GIANINI, E.; PASSEGGI, M. C. A constituição de si como docentes surdos de libras: herdeiros do oralismo, filhos do bilinguismo. In: PASSEGGI, M. C. (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 123-138.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

GHEDIN, E. **A filosofia no ensino: a formação do pensamento reflexivo-crítico**. 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do

Amazonas, Manaus, 2000. Disponível em:
<http://www.socialgest.pt/_dlds/EFATESE_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf>.
Acesso em: 12 abr. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br010>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

MARINHO, S. C. R. **Professor - alfabetizador**: representações e impactos da sua prática profissional. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MIRANDA, A. V. J. Experiência hermenêutica e pesquisa na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 199-209, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1989.

MORAIS, J. F. S.; ARAUJO, M. S. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/3963>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar).

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projectoprosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Editora UFRN, 2010.

_____. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Concepções e práticas da formação contínua dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, V. M. F. et al. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educar**, Curitiba, ed. especial, p. 151-174, 2003.

PASSEGGI, M. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, v. 9, n. 13/14, p. 65-75, 2002.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, M. C.; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 43-57.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. Ciências, educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO E PESQUISA, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1996.

_____. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PIRES, P. M. G.; FERREIRA, L. G.; LIMA, F. D. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, [s.l.], ano 6, n. 13, [s.d.].

PINHO, A. S. T.; SOUZA, E. C.; GALLEGO, R. C. Encruzilhadas e atravessamentos do tempo escolar pelos outros tempos sociais: uma discussão a partir de narrativas de professoras na Ilha de Maré/Salvador-BA. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 89-109.

PIRES, A. L. O. **Educação e formação ao longo da vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. 2002. 646 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002. Disponível em: <http://www.socialgest.pt/_dlds/EFATESE_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2014.

PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C. Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 210-229.

ROCHA, F. A. **Histórias de vida de professoras alfabetizadoras**: espaços de vida-formação Bahia. 2013. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)-Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ROCHA, F. A.; SOUZA, E. C. Professoras alfabetizadoras: o que revelam suas histórias de vida? In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 177-190.

SAMAIN, E. **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Senac, 2005.

_____. A matriz sensorial do pensamento humano: subsídios para redesenhar uma epistemologia da comunicação. In: BRUNO, F.; ARAUJO, D. C.; MEDOLA, A. S. (Org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 63-79.

_____. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, L. E. (Org.). **Ensaio (sobre o) fotográfico**. Porto Alegre: Editorial, 1998.

SARAMAGO, J. **Biografias**. Cadernos de José Saramago. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/137907.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SICARDI, B. C. M. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática**. 2008. 158 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, G. A. **O ensino religioso na Paraíba: desafios na formação docente e no contexto educacional**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões)-Universidade Federal da Paraíba, 2009.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 20, jul./out. 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. parte 2, p. 89-115.

SÓL, V. S. A. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação**. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. C. M. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 131-148.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biográfica: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 85-101.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, p. 22-39, 2006 a.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

SLAVEZ, M. H. C. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000a. (Notas de curso Programa de Pós-Graduação em Educação)

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000b.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, T. M. S. M. **PROFA:** olhares de professores alfabetizadores. São Paulo, 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

UBARANA, A. D. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

WASCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 115-138.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, set./dez. 1998.

ANEXOS

ANEXO A : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, cujo objetivo é a investigação sobre "Imagens de Si: das (foto) Narrativas de vida à Constituição Profissional de Professoras Alfabetizadoras".

Sua participação envolve a autorização para utilização da sua narrativa. A participação nesse estudo é voluntária. E na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade não será mantida em sigilo. Assim você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Desde já agradeço pela sua contribuição. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.

Atenciosamente,

Waldirene Malagrine Monteiro

Sorocaba, 20 de fevereiro de 2014.

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Sorocaba, 20 de fevereiro de 2014.

ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____,
profissão: _____ residente _____ na
Rua _____, nº _____
complemento, _____ cidade _____ estado _____,
portador da Cédula de Identidade RG _____, **AUTORIZO** o uso das

imagens fotográficas produzidas no âmbito da pesquisa: “Imagens de Si, das(foto) narrativas de Vida à Constituição profissional de Professoras Alfabetizadoras”.

Declaro ainda que esta autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas para efeito de publicação e divulgação do referido trabalho de pesquisa.

Deste modo, por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso acima descrito sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à imagens por mim cedidas sob minha responsabilidade ou a qualquer outro.

Sorocaba, _____ de _____ de _____ 2015

ANEXO C: A VOZ DE TITA: E VOU APRENDENDO!

Sou a quinta filha dentre oito da família, somos duas mulheres os outros são homens. Nasci em Votorantim. Morávamos na vila de casas (Vila Operária) da Votaram. Meu pai sempre deu incentivo para meus irmãos estudarem, mas na época as coisas eram difíceis, mesmo assim continuaram os estudos. Fui até o 4º ano, quarta série na época, passei fui bem, mas para poder ir para o ginásio tinha que fazer o teste de admissão. Na época, era na Santa Helena mesmo onde eu morava, mas fiquei com medo, falavam que a professora era brava, que eu não iria conseguir! Acabei não fazendo, parei de estudar.

Tinha onze anos, e por influência de minha mãe, fui fazer o curso de Corte e Costura. Lá fui eu para o corte costura, sempre fui alegre, elétrica, brincalhona, mas claro que não deu em nada. Três anos eu fiquei lá não aprendi nada! Não é que não aprendi nada, até costura reta eu faço... Eu tenho uma boa capacidade, que até passo para minha filha, é pouca mais eu passo!

Nos anos seguintes, não tinha mais a admissão. A pessoa saía do primário e ia para o Ginásio direto, a Votoran sempre foi uma incentivadora, montou uma escola, tem até hoje a escola, hoje é a APAE lá, tem duas escolas maravilhosas, uma ao lado da outra, fui fazer o ginásio lá.

Fui muito bem, nem precisa falar! Parecia que estava com aquela ânsia de estudar, daí fui muito bem, primeira série, segunda, fiz francês o que você está pensando, tinha francês! Dois anos de francês e mais dois anos de inglês. Então um pouquinho de francês eu sei, até hoje! Daí eu fiz o ginásio, fui muito bem. Queria prestar o ensino médio, incentivada pelo meu irmão, que gostaria que eu fosse técnica em alimentos, aceitei. Disse a ele: _se você me ajuda eu vou.

Meu irmão havia cursado Mecânica no Rubens de Faria, colégio técnico industrial. Eu como mulher iria estudar o quê? Alimentos, Técnica em alimentos! Ou fazia eletrotécnica, ou alimentos sempre gostei, então... Eu precisava de uma

bagagem melhor para fazer o Vestibulinho, tinha que ter noção de geometria, coisa que não tinha no currículo, não alcançava lá no ginásio, entendeu? Não tinha esse currículo, eu tinha uma noçãozinha só!

No colégio, os professores de matemática sabendo que eu queria cursar o técnico, e auxiliaram dando aula extra pra mim fora do horário de aula, com exercícios e explicações, coisa mínima, mais já ajudou bastante. Passei no Vestibulinho e fiz Rubens de Faria! Fiz em quatro anos, junto com o ensino médio, não preciso nem dizer que me apaixonei, queria fazer Engenharia de Alimentos! Mais sabe como que é... Não tinha condições, não dava! Não é só isso, é que no meio do caminho casei.

Fiz os quatro anos e fui muito bem, mas tive dificuldades em matemática. Eram dois “Feras”! Salvador, não me lembro do nome dele inteiro. O outro, Yozuo Watanabe, também era fera, os dois eram ótimos, mas a Didática deles! Era para quem tinha outra formação de matemática e ginásio.

Minha formação anterior era boa, no entanto eu precisava de mais. De um pouquinho mais! Conseguia acompanhar? Sim, mas como uma aluna mediana, não como uma aluna cem por cento! Agora em química, química orgânica eu ia muito bem, adorava, alimentos, matéria técnica mesmo. Microbiologia, biologia, essas coisas eu tinha... Tive dificuldade? Sim mais ia. Os professores lembravam-se dos meus irmãos que fizeram cursos lá no Rubens de Faria, e me diziam que eu era boa aluna, em relação a muitos lá eu era boa! Não era uma aluna cem por cento, mais noventa dava!(risos).

No último ano, eu conheci meu marido. Fiquei grávida e minha formatura foi dia 22 e meu casamento foi dia 15, uma semana antes. Depois disso fui chamada para estagiar!

Nem me lembro de quantos anos tinha, só sei que casei jovem. Em oitenta tive minha filha, depois de um ano (ela nem andava direito ainda), tive meu segundo filho. Nesse meio tempo fui chamada para fazer estágio na Alpargatas, não pude por que já estava grávida. Depois fui chamada para trabalhar no Centro de Saúde de Sorocaba. Não fui por que foi bem no dia em que minha filha iria nascer. Então, não fiz o estágio, o curso técnico em alimentos que sempre gostei e fui cuidar dos meus filhos!

Não realizei os estágios, valeria se tivesse concluído. Mas eu me sinto uma técnica! Não fiz o estágio, nem o remunerado em empresas, mas eu sempre trabalhei em casa. Era boleira, eu era uma técnica que fazia bolos em casa. Só que trabalhava em casa por que tinha filho para cuidar. Trabalhei muitos anos em casa, primeiro pouquinho, depois que foi crescendo.

Quando minha filha tinha 15 anos eu resolvi voltar a estudar, os três estavam pequenininhos! Um de 15, um de 14 e outro de doze. “Me encorajei” e fui fazer vestibular! Vou fazer vestibular, falei com meu marido e ele disse: Besteira! Tente Pedagogia, quer dizer Magistério, não faça vestibular! Que é aqui do lado, Daniel Verano, vai fazer!

Fui depois de pedir auxílio a uma amiga da Diretoria de Ensino de Votorantim, não disponibilizavam a vaga para pessoas que já tinham cursado o Ensino Médio e Técnico. Eliminei matérias do 1º ano e fui direto para o 2º ano do Magistério, ali eu me apaixonei! Foi paixão!

Era uma vontade antiga cursar o Magistério, por que eu via nos meus filhos como eles aprendiam e como as coisas aconteciam nas escolas, eu sempre participei muito. Eu falei: Pô, eu faço melhor que isso! Quando eu estava no ginásio, lembro-me perfeitamente, naquelas conversas no início do ano, à professora sempre perguntava: O que você vai ser quando crescer? Ah, eu vou ser professora! Lembro perfeitamente, se tivesse escrito isso e tivesse guardado! Hoje eu a vejo lá na Igreja, e ela não se lembra da gente lógico! Mas foi a professora de francês que me inspirou a ser professora e os de matemática me deram apoio, então me fez gostar! Eu queria ser professora, cuidar de criança, ensinar... Depois de ficar muito tempo fora da escola uns quinze anos fora, fiz magistério, me entrosei, fiz amigos maravilhosos! Terceiro... Quarto ano, quando estava no terceiro ano do magistério, fiz o vestibular para cursar Pedagogia. Ainda faltava para eu terminar o magistério.

Nesse período eu tive um probleminha, meu marido estava desempregado e minha filha passou no Mackenzie. Ficou na lista de espera do Mackenzie, novinha ainda, 16, 17 anos. Ela ficou na lista de espera, e falou quero Mackenzie, por que eu quero, eu quero! Então vai, Relações Públicas no Mackenzie!

Fomos a São Paulo fizemos a inscrição dela, preferência pela vaga que ela queria o que aconteceu: ela não foi chamada.

Desta forma nem eu nem ela conseguimos, tinha ficado em sexto lugar! Se fosse para ela estudar lá, precisaria de muito e meu marido estava desempregado. Por mais um ano terminei o Magistério, e ela fez mais um ano de cursinho, paralelo ao trabalhinho dela, dava aula de inglês! Eu fui estudar no final do ano nós duas fizemos o vestibular novamente. Eu fiz em uma faculdade só, eu só queria Uniso! Sou assim, se quero , é aquele que eu quero, é aquele que eu vou! Eu vou passar! Essa sou eu!

Minha filha prestou em sete concursos vestibulares e passou em cinco: Puc, Unesp, Casper Líbero muito cara, então desistiu e foi para Unesp de Bauru!

Eu tinha prestado Uniso, coitada de mim! Cheguei lá no domingo, fui ver meu resultado, passei rapidinho e falei: _ Ai... Desisto!

Meu marido falou:

_ Por que você falou que não passou? Seu nome está aqui oh! Mais era bem pequenininho, bem miudinho! Não tinha visto. Fiz a tal da Pedagogia! “Me sai” muito bem, não tinha aula de matemática na pedagogia, tinha metodologia de matemática, mas muito pouco, para quem quer trabalhar em sala de aula, não dá.

Realizei meus estágios ao pé da letra no magistério, sempre fui de fazer meus estágios, fui muito observadora, ajudei a substituir professor. Mas as aulas de matemática no Magistério eram boas, depois não sei, mas na minha época, as aulas eram muito boas. Matemática de Colegial, melhor das que tive no Rubens de Faria! Me ajudou muito, aprendi bastante, nossa! Mas só que a bagagem da Pedagogia e do Magistério juntas, se você não fizer o estágio presencial, de sala de aula, você não consegue trabalhar depois numa sala de aula. Não dá base para você trabalhar sozinha, você tem que ir atrás de outras coisas, procurar de alguém que tenha mais experiência, que conheça mais, se você não nunca fizer isso, não eu vou sozinha por mim mesma, não consegue!

No último ano do Magistério, fui chamada para ser estagiária na creche, no Sabiá! Fiquei seis meses como estagiária, ganhava 304 por mês, olhe só! Não pagava nem o imposto de renda com esse dinheiro! Tinha uma professora volante

na creche e os estagiários, e eu fiz esse estágio remunerado, não pagava nem minha faculdade, meu marido quem pagava, e nesse tempo já estava trabalhando!

Passei no concurso em Sorocaba inicialmente como Auxiliar de Educação. Nesse período já passei a ganhar 280! Baixou meu salário! Fazer o que? (risos).

Mas enfrentei. Como diz aqueles, comecei fazendo cafezinho! Não me arrependo nem um pouco, já não era mais novinha, tinha trinta e poucos anos! Não era mais criança, poderia ter falado, não quero isso para mim! Vou fazer bolo mesmo, junto eu fazia bolo!

Nesse meio tempo, fiquei seis meses como auxiliar de Educação na Vila Sabiá, prestei o concurso para Professor, passei classificada em 304ª lugar, olhe a coincidência, o 304 na minha vida!

Cai direto lá no Vitória Régia! Era a última chance no quadro um, não tinha no quadro dois. Peguei, incentivada pela Heli naquela época, sempre fomos colegas! Ela me disse: _Pegue, a Diretora é boa! Só é brava com quem não trabalha. Você trabalha, é duro mais aguenta! Para quem enfrentou a diretora do Sabiá! Hoje ela é minha amigona! Tudo o que você passa tem que servir como aprendizado!

Fiquei lá no Vitória, mas o primeiro ano foi um caos! O que eu vou fazer? Como eu vou alfabetizar? Eu não sei alfabetizar! Como aquele grupo de professores novos, eram todos novos! Então, nós juntamos nossas forças, e a diretora deu muita força.

Pegamos classes de primeira a quarta série. Eu peguei primeira série, era um desafio imenso, por conta da classificação do concurso, ninguém queria pegar a 1ª série! A diretora me falou: _ Você tem cara de 1ª série, você vai sofrer um pouquinho, mas vai aprender! Então beleza!

Nesse tempo, a diretora tinha uma coordenadora, que ajudava nas atividades na escola, era contratada por fora, não era da prefeitura.

Não sei como funcionava, não entendo. Sei que essa coordenadora, era professora aposentada do Estado, construtivista entendeu? Então ela me ajudou, juntamos um grupo.

No primeiro ano ela ajudou na escola mesmo. No segundo ano, foi me dando as dicas de como falar com o aluno, é isso que a gente não aprende na faculdade. Falar, como você vai falar com o aluno? Como vai direcionar um aluno numa

atividade para que ele mude, para que quando estiver num estágio, mude para outro? Por exemplo, o R, o R junto com a “famulinha”. Sabe o tipo de linguagem que eu teria que usar com meus alunos e que a gente não aprende na faculdade. A Meres ajudou nesse sentido, mas foi uma boa turma, passaram. Quem ficou, ficou por que não tinha condições mesmo, mas eu fiz o que eu pude!

No segundo ano a coordenadora saiu de lá, a Prefeitura não queria que tivesse uma pessoa assim lá. Ela saiu e formou um grupo de estudos na casa dela. Ela disse: _Vocês pagam? Entrou mais uma amiga e disse: _Eu pago. Então a diretora queria que fosse um grupo do Vitória Regia para lá, fazer esse curso com essa ex-coordenadora.

Fomos, de todas que entraram só ficou eu e mais uma, porque você tinha que ser aberto a metodologia que ela estava ensinando, as outras não queria sair do BA BE BI BO BU, não queriam mudar, não queriam fazer diferente!

Acreditava nessa nova forma de alfabetizar e acredito até hoje, faço e dá certo! Sei que tem gente que olha torto pra mim, que não gosta do que eu faço, mas dá certo, dá certo é perfeito.

Ela me ensinou, me ensinava a fazer planejamento, me ensinou a falar com a criança, a sequencia que deveria ensinar, por que hoje em dia tem a sequência didática! A gente se apega nisso, naquela época não tinha isso, não tinha essa base, então ela me ensinou a sequência de como ensinar as crianças, de como deveria falar, o que eu deveria fazer , tanto em português, quanto em matemática, ciências entrava no meio.

E fui... construindo , construindo, construindo! As crianças foram aprendendo, fui fazendo meus planejamentos, peguei 2ª, 3ª séries, até agora não peguei nem 4º e nem 5º anos! Não sei como trabalhar com 4º e 5º anos, mas quando for, vou precisar da ajuda dela!

Até hoje, eu tenho muita amizade com ela! Eu fiz o grupo de estudo dois ou três anos com ela. A gente pagava 10 reais a aula. Realiza os encontros na casa dela mesmo! É um grupo aberto, muitas pessoas fizeram curso com ela, tem até professora que hoje é supervisora!

Nunca gostei de seguir cartilha, a gente estudou na Pedagogia, que não tem mais cartilha, você tem que seguir outro caminho, tem gente que faz o

“tradicionalzão” mesmo! Dá certo dá, e daí? Se a pessoa faz bem feito o tradicional e daí? No final do trajeto é isso? Eu não sei fazer, por que não fui criada no tradicional, eu acho que nesse ponto eu levava vantagem. Por que meus professores do primário eram diferentes, que ensinavam de maneira tradicional! Mas não sei... Eles incentivavam leitura, ensinavam a pesquisar, não sei era diferente! Não sei dizer para você o que é BA BE BI BO BU, eu aprendi com isso, com a cartilha Caminho Suave também, lógico! Mas ensinar o “BA BE BI BO BU”, não sei. Se precisar eu vou atrás, vou atrás pode ter certeza, vou pesquisar, vou estudar.

Eu tenho uma cópia de uma cartilha, na minha sala de aula, eu olho para aquilo e falo: _ Pô, a criança que já não sabe ler e escrever, para o que vai servir o BA BA BE BO BU? O que é? A criança tem que entender o porquê das coisas, e isso eram mal explicado quando estudante! Quando o glorioso Salvador, ensinava algoritmo de 10, logaritmo de não sei das quantas, eu dizia: _Para quê eu vou usar isso? Onde ele entra na minha vida? É diferente de você fazer aula de promatologia, onde você estuda os alimentos. Você estuda viscosidade, título. Você já ouviu falar de título?

Título é uma medida, uma fórmula para ser utilizada nos alimentos. O peso, a massa do alimento, eu aprendi tudo isso! Como a raiz quadrada, não entra na minha cabeça, por que eu tenho que aprender isso?

O grupo de estudos com a coordenadora trouxe a realidade do aluno, o que ele vive, eu já tive alunos que eram pobres de marré, marré! Não eram capazes de ler e nem escrever, mas sabem fazer um troco melhor que muitos! Isso é a vivência da gente e também viver o outro! Você deve viver a situação do aluno também, para você entender se seus alunos estão entendendo matemática, deve se colocar no lugar deles.

Nesses momentos tratávamos das angustias da gente, nós pegávamos o aluno não sabendo nada, agora uma grande parte é alfabetizado, se não pelo menos vem conhecendo algumas letras vêm bem alimentadas, agora melhorou muito para nós. No grupo tirávamos essa angústia, logo no início do ano, você via que o aluno não sabia nada e a gente era nova! A Diretora falava, nesse ponto ela dizia: _Calma, é começo do ano, avalia o aluno por baixo primeiro, depois vai avançando, é um trabalho de formiguinha!

Sempre dou o exemplo do bolo. O bolo é assim: você faz, ele cresce você tirou do forno, recheia, cobre e no mesmo dia está pronto! Era essa a angústia... E tem muitos professores que tem até hoje! Você via o resultado do trabalho no mesmo dia, e o resultado do meu trabalho na escola e só ia ver no final do ano!

Isso me angustiava e me angustia até hoje! Só que agora eu trabalho melhor isso né! A experiência me deu um olhar diferente hoje. Mudou muito, estou contente, era isso que eu queria, é difícil trabalhar com adulto, com criança é muito fácil.

A convivência com adulto tem hora que dá vontade de pegar as coisas da gente e ir embora! Com criança é diferente. Você dá algumas atividades, principalmente nas aulas de matemática, você vê a carinha deles, matemática é brincar, é jogo. Sabe, eu estava dando uma aula, aquele dia que acorda inspirada, a gente faz malabarismo para explicar para eles entenderem. Aproveitei uma aula de metodologia de ensino da matemática na UFSCar e experimentei um jeito diferente de ensinar adição. O aluno me disse: _Nossa professora, uma delícia né? Pronto ou ganhei não só o dia, mas o ano! Pode ser que nem todos vão gostar de matemática, mas certamente boa parte vai gostar!

A coordenadora do Vitória Régia me pegou pela mão e me levou por dois anos, assim como aprender a andar de bicicleta. Depois vem as coisas de cima: os Projetos, as formações, quem não pega nada de formação é bobo! Tem coisa de formação que você escuta por aqui e solta por ali! Até no mestrado você vai ouvir bobagens! Como em alguns relatos em congressos, você escuta cada coisa! Daí você diz:_ Eu posso fazer melhor! Eu estou andando, ainda não tenho tempo de fazer aula de mestrado o dia inteiro, eu trabalho não dá!

Mas ainda vou entrar! Você já pulou corda? Eu sou daquelas que fica esperando, uma hora ou outra eu resolvo e entro. Eu tenho que sentir no meu coração, e às vezes tem coisas que vivemos na vida pessoal, que não colabora para você ir atrás de coisas, faz você desistir! Pelo pessoal, por que pelas crianças e pelos alunos sim.

Tem dia que estou meio brava sabe, não pelo magistério, mas pela equipe em que estou trabalhando. Às vezes tem coisa que acontece que dá bordoadas na gente.

Quando eu estava em outra escola, para mim nunca nada, eu sempre fui de ajudar. A diretora falou que uma professora que estava na vice- direção voltaria para

a sala de aula e precisava do período da manhã. Quando eu tive oportunidade de mudar, eu harmonizei com uma colega que tinha filhos e cedi para ela o período. Quando chegou a minha vez novamente de manhã, após três anos a diretora queria me tirar? Fiquei muito chateada! Mas no fim acabou não tirando.

No ano seguinte, entrei em remoção e fui para a escola que estou atualmente, é isso essas coisas do cotidiano e das relações que às vezes me fazia pensar em desistir, das relações administrativas e também com os colegas. Lá ainda tinha boas amizades... Agora aqui é meio difícil!

A escola só oportuniza momentos de formação se a Secretaria da Educação oportunizar. Mandar, o que mandar a gente vai fazer! Tem gente que não gosta, eu abraço tudo. Se não for bom selecione e jogue fora, se for bom pegue para você e transforme! Como diz Paulo Freire: é preciso reinventar a educação a todo o momento. Eu sempre fiz assim.

No grupo de escola, quando estava no Vitória Régia, eu tinha uma colega, eu ia a casa dela, nós fazíamos o planejamento juntas o que servia para minha e para a sala dela, sempre levamos em conta isso! Ela é minha amiga, amiga, não colega! Ela me ensinou a digitar, por que esse negócio (computador) é novo para mim! Fazíamos tudo junto, não usava aquela manivela faz tempo (mimeógrafo), eu fico horrorizada com aquelas que não evoluem! Digito e crio todas minhas atividades perderam mais de 400 atividades (vírus), faço isso para contextualizar minhas aulas, por que se você só tira cópia do livro, como algumas pessoas fazem, e vai dar uma aula você engloba coisas que não tem nada a ver! Eu procuro numa música do sapo, explorar as várias possibilidades, vou à história do sapo, pesquisa sobre a história da vida do sapo, a letra “S”, o “A”, o “P” e o “O”, entendeu? Tipos de animais olha quanta coisa! Quantos animais entra matemática, história, geografia. Procuro fazer isso de forma interdisciplinar! Se é sapinho, tudo no sapinho! Procurava digitar e fazer minhas atividades assim. Tinha uma pasta com tudo isso, meu computador pegou vírus e eu perdi! Como eu tenho tudo no planejamento e no papel, tive que redigitar tudo de novo! Perdi tudooooo, eu chorei! Foi como se eu tivesse perdido uma parte de mim!

Essa minha colega, eu e a ex-coordenadora, sempre fizemos um grupo! Tudo que a gente pensava dava certo, e assim... Pegávamos a mesma série, foram seis

anos trabalhando juntas! Agora aqui não! Eu trabalho com uma professora que gosta de faltar, a outra está para aposentar... Falei para ela: _Vamos preparar aulas juntas? Vou à sua casa, você vem na minha? _Ah... Eu não quero nem saber, esse ano vai como vai, eu vou parar de dar aula, quero viajar, eu quero curtir! Então eu tenho que trabalhar sozinha. É o que eu falo, antes só do que mal acompanhada né? Preferiria por que duas ou três cabeças, pensam melhor que uma só. Podem surgir mais atividades ali, por que ela tem mais experiência do que eu.

Enxergo o dito cujo HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) de forma proveitosa, sempre fui de cumprir meus horários, eu não dobro, não tenho o porquê não cumprir, sempre fui chata, só que também gosto que todos cumpram também. Ganham bastante, para cumprir direitinho, eu fico brava! No meu horário procuro por em dia atividades, procuro coisas diferentes. Às vezes a Orientadora Pedagógica dá um texto para pesquisar, ou alguma coisa para preparar ao invés de preparar na minha casa, preparo todos os dias! Por enquanto estou pretinha (bronzeadada), depois vou ficar branca escritório, por que vou ficar enfiada em casa! O período da tarde é meu faço as atividades da UFSCar, as atividades da escola e de casa também.

No HTP coletivo, faço o que é proposto pela escola, é bem aproveitado, acho que a nova Orientadora Pedagógica é segura, transmite a segurança que é preciso para os professores, o que ela propõe a gente faz. Se for analisar um índice do aluno, da escola, vai ver dificuldades, pede coisas para trabalhar no HTP, ideias.

Procuro incluir na minha prática os assuntos que estão surgindo. Esses dias sugeriram chamar a psicóloga para trabalhar alguns assuntos. Eu acho que deveria trabalhar a ansiedade do professor, o professor tem que ser acalmado.

Sinceramente eu até tentei algumas contribuições, até levei a ex-coordenadora do Vitória régia para trabalhar material dourado com a turma de professores, parecia um elefante branco para eles, a antiga Orientadora aceitou, mas eu percebi que tinha professores antigos lá que não aceitavam muito as ideias dela. Ah... Isso não dá em nada! Não dá para trabalhar assim! Tem gente que não acredita e não trabalha então o material dourado foi esquecido.

Tem alguns professores que dizem assim, se você faz alguma coisa, falam que eu quero mostrar serviço. (Risos)

Eu adoro registrar, no fim do ano dou um CD para cada aluno dos melhores momentos. Faço isso para me aparecer? Não. Faço, para eles lembrarem, eu era assim, eu não fazia isso! Eles têm que sentir isso no fim do ano, e eu também! A hora que eu vejo que um aluno estava escrevendo cavalo, CVL e depois faz a poesia do cavalo, pô! Essa é a realização de qualquer um!

Meu encontro com a UFSCar aconteceu assim:

A Heli viu um edital e ela convidou todo mundo para ir fazer a inscrição para tal ACIEPE, e falei para ela que não dava para ir, por que tinha Centro de Referência (encontros formativos) bem no dia, eu não queria ir, estava resistindo um pouco! Mas daí no segundo semestre fizeram uma oficina lá na escola e gostei. Disse ,eu vou! No semestre seguinte fiz minha inscrição, fui entrando, fui me ajeitando, pegando o bonde andando, fui sentando primeiro no corredor, hoje sento na janelinha e eu gosto! Eu adoro, outra coisa, quando cheguei lá eu percebia o olhar da professora responsável pelo grupo e fui me apaixonando! Mas eu percebia o olhar dela, que interessava o que eu tinha para oferecer, ela me valorizava, eu percebia, quero que alguém escute, é como a história da ex-coordenadora, eu levei ela lá na escola, e não interessou para ninguém, ela gastou o tempo dela. Com essa professora da UFSCar não, você sentia nela... é coisa de coração mesmo! Você vê que seu lado profissional é importante, eu me vi valorizada, não só por ela, como também pela outra professora e pelas colegas do grupo! Por que aquilo que eu fiz e vivi, não é para ser jogado fora!

Quando ela me chamou para colaborar nas aulas de Metodologia de Matemática, na Pedagogia, fiquei seis meses lá com ela, ia toda terça feira. Contamos nossas histórias para os alunos, e você via naqueles alunos de Pedagogia, que aquilo que eu tinha para contar era importante, tinham aqueles que não deram nem bola! Mas acho que o que contamos, um dia vai reavivar no cérebro, vão lembrar daquilo! Levei meus planejamentos, precisa ver como as alunas pegavam aquilo, coisas que eu não tive e eles estão tendo esta oportunidade! Nem no magistério e na Pedagogia, tive isso. Eu sinto que estou sendo valorizada e útil e também contribuindo para a formação daqueles alunos. Já no GEPRAEM eu estou dando de mim e pegando, experiência, conhecimento. Eu tenho uma monografia que agora estou usando na pós, faço Neuropsicopedagogia, é por que a gente tem

inclusão né! Então eu peguei o mesmo TCC que já havia feito em outro curso, peguei o projeto, eu estava relendo aí pensei: Mas que porcaria! Como quando fiz a primeira pós usei isto aqui? Então tínhamos feito em grupo (até tive que pedir autorização para minhas colegas, para usar novamente). Vou mudar tudo! Por que aquilo lá não é do jeito que eu quero, o que eu aprendi lá na UFSCar sobre o trabalho científico, quando vou fazer citações, hoje eu volto olhar para o que tinha feito... O que é isso? Eu não penso assim mais hoje!!! Já mudou, não quero mais, não quero aquilo! Então eu tenho que mudar como eu vou mudar? Não sei, mas vou mudar! Iria usar o mesmo como trabalho (TCC) de conclusão de meu curso atual. Eu mudei muito, nossa!

O que me levou a cursar essa Pós foi um grupo de professores na unidade em que trabalho, eles não tinham pós, nenhum deles. Ah, se vocês vão eu vou também!(risos). Neuropsicopedagogia será que vai me ajudar a trabalhar com meus alunos? Não é essa a minha vontade a trabalhar com alunos com deficiência, mas só para melhorar meu relacionamento com aluno em sala de aula, e eu tenho inclusão. No ano passado tive três alunos difíceis!

Com esse curso espero que melhore um pouquinho! Alguma coisinha já aprendi. É o tal negócio, você vai um curso da vida, você sabe que não é grande coisa, mas pode melhorar alguma coisa, tirar coisas boas. Eu trabalhei com profissional que saiu da Faculdade Privada e o Profissional que saiu da Universidade pública, você vê a qualidade e a diferença! Não é preconceito, é a realidade! O que eu sofri com segundo educador em sala, eu não desejo isso para ninguém! O estagiário ficava com o celular, a classe fervendo, e eu lá sozinha, e ela estava ganhando para isso! Foi reclamar para a diretora que eu não dava carinho para ela, eu lá estou na educação para dar carinho para estagiário? Ela que tem que querer aprender, não eu que tenho que pegar na mão! Disse que eu tinha ciúmes da sala e não a deixava... Pô ela sabe a atribuição dela e a minha! Eu fui chamada a atenção. Agora já passou (risos)!

Mas nunca tive vontade de desistir não! Estou ali para trabalhar, tem que ser honesta com você mesma. Eu já vi casos de professores que percebeu que não era isso que queria, foi embora.

Hoje eu sou muito melhor, muito! Eu consigo me ver e fazer um retorno de quando eu peguei a primeira série lá e hoje. Eu tenho uma certeza de que o que fizer para minha sala vai ser bom. Tenho também a certeza de que se pegar outra turma o ano que vem, vai ser diferente, vai exigir outras coisas, outros caminhos que vou ter que percorrer. Quero mais, outros desafios!

Como a aquela historia:

O chefe pergunta ao funcionário:

_O que você espera na sua área?

O funcionário responde:

___ Espero sentar no seu lugar, ser dono!

É isso que eu quero ser mais! Estou pensando, nada que honre minha família por que ela é muito importante, tenho um neto e três filhos que precisam de mim. Estou vivendo um conflito no meu relacionamento tá, não tenho apoio nenhum, digo da ajuda psicológica que eu preciso... Às vezes é difícil! Às vezes não, sempre! Então, o que não for prejudicar minha família...

Eu tenho diabetes, vivo em constante alerta, me controlo. Fui no aniversário da minha mãe e não comi o bolo. Tomo remédio. Nos só podemos colocar nas costas o peso que se aguenta, se não aguenta, não se mete, vai fazer mal feito! Isso é bíblico, se não pode com a carga, não se faça de teimoso! Sou feliz na profissão, eu que tenho que procurar a felicidade.

Já fiz duas vezes concurso para Diretora, Vice e Orientadora, mas não passei na prova de dissertação. Eu pretendia ser diretora, mas não sei...

Penso na direção por achar que posso contribuir com a escola, eu já vi tanta coisa ruim por aí, que eu posso fazer melhor! Você viu que eu sempre falo isso? Também pretendo fazer mestrado, na próxima oportunidade eu pretendo me candidatar como aluna especial, nem que seja numa matéria só! Vai demorar mais tempo e daí? Tem tempo! Isso, meus planos estão: Mestrado como aluna especial, fazer concurso para gestão! Eu estive até pensando em voltar para a área de alimentos, mas agora desisti. O que me fez sair do caminho foi a idade, fiquei mais de 15 anos longe. Eu não tenho incentivo em casa, me sinto desvalorizada, já pagou uma vez a faculdade para mim, agora se quiser... Penso que a falta de incentivo interfere na busca de aprofundamento e estudo. Mas tenho minhas ideias para

crescer, eu gosto de mudanças e desafios, tenho paciência para chegar onde quero. Meus filhos agora estão bem encaminhados. Não tire de mim o respeito com meus filhos.

Penso também do quanto algumas pessoas me auxiliaram na UNISO me orientaram a realizar um trabalho maravilhoso sobre violência sexual onde até hoje tenho um olhar específico que me ajuda a observar meus alunos com facilidade. Tudo isso me leva a pensar que minha historia de vida é importante para entender minhas dificuldades, mas também a historia do outro. Minha vida é essa se prestar para alguma coisa... (Risos)

ANEXO D- A VOZ DE HELI: TRAJETÓRIA DE UMA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Eu sou a única filha mulher, tenho mais dois irmãos, eu vim de uma família muito humilde, meu pai não tinha nenhuma formação de estudo, ele tinha só tinha a primeira série, mas sabia ler e escrever, mas em cálculos ele dava um banho em mim. Ele sempre falava pra gente, que a única coisa que poderia dar seria os estudos, minha mãe eu não sei , seria agora o 8º ano, mas na época era outro nome que se usava, então minha mãe foi mais além, meu pai que não.

Quando eu era pequena, minha mãe brincava muito comigo de escolinha, ela falava muito que eu seria professora. O tempo passou, eu sempre fui muito “Caxias”, nunca conseguiu colar! (risos) Adorava estudar, diferente dos meus dois irmãos, o mais velho parou de estudar um tempo, o do meio parou, voltou e depois concluiu, fez faculdade. Não é que eu não parei, parei depois dei a sequencia. Em Votorantim, era assim Administração, Contabilidade ou Magistério. Como eu não gostava de cálculo (risos) escolhi fazer Magistério. Naquela época o magistério se fazia junto com o ensino médio, só e eu adorei, quando comecei a fazer os estágios que eram obrigatórios, eu me lembro de uma diretora muito conhecida em Votorantim não sei se é viva ainda. Nossa eu me encantei com a escola era de Educação Infantil, lá no bairro de Santa Helena, um lugar lindo, uma escola linda, fiz estágio lá e depois trabalhei de eventual. Não ganhava dinheiro, mas ganhava regência, não é como agora que ganha regência e financeiramente.

Fiz o curso Magistério no Daniel Verano em Votorantim. Nasci em Itapeva, quase pezinho vermelho, na realidade a gente veio pra cá (Sorocaba) tem uns sete anos, Praticamente todo meu estudo foi realizado em Votorantim. Logo que eu terminei o Magistério, comecei a trabalhar na creche, não municipal, era a creche da fábrica, que era maravilhosa! Era maravilhosa em todos os sentidos, pagavam o

dobro do que a prefeitura de Sorocaba pagava aos professores, por isso que demorei a fazer o concurso público, a gente se acomoda né! Comecei a trabalhar como professora, acho que tinha uns dezenove anos, eu acho. Já era formada, terminei o magistério em 84, em 85 comecei a trabalhar no escritório de uma farmácia, mas eu detestei.

A minha primeira experiência como professora foi muito diferente daquilo que eu tinha aprendido na teoria, quando você vai praticar... E assim lá tinha muitas professoras que já trabalhavam há muito tempo, você chega morrendo de vontade de mostrar tudo que aprendeu, fui barrradinha !(risos).

Pelas outras professoras, tudo que eu ia fazer diziam que não era assim que funcionava. Eu tive que me adaptar na minha sala eu já comecei a fazer diferente, bem tradicional, as crianças na terceira fase já sabiam ler e escrever, só que era bem rígido! Tanto no comportamento, quanto na aprendizagem, eu comecei a fazer diferente, encontrei uma diretora que me dizia: feche a porta de sua sala acha que aquilo dá certo faça. Como a matemática, trabalhava e utilizava o dominó, elas não faziam, associar algumas coisas com letras, davam o alfabeto e dali já partia para palavras e assim ia... Eu comecei fazer um pouco diferente. i: Foi uma vontade própria, era o jeito que eu tinha aprendido não que tenha sido tudo ruim, não era isso, eu também fui alfabetizada bem cedo, com seis anos já sabia ler, não fiz pré, já fui para a primeira série com seis anos, não sei como me colocaram, mas eu estava lá. Aquilo me incomodava, eu não sabia fazer muito diferente, mas fazia diferente daquilo que era imposto, meio que eu fugia um pouco das regras, até que um dia a diretora me chamou...

_Porque você está fazendo diferente das outras professoras?

Respondi, destacando que daquela forma as crianças aprendiam mais rápido. Ela me disse:

_ Você tem certeza?

Nesse momento ela me pegou, por que certeza eu não tinha, era muito novo (risos), ela me desafiou para ver os resultados no final do ano. No final do ano, os alunos tinham que ler a frente, ela pegou a parte mais difícil para minha turma, ali minha aluna leu de cabo a rabo, fluentemente, acho que deu duas engasgadas só. Era feito um festão, como era do grupo Votorantim, não tinha economia no

negócio, sabe era coisa boa! Daí ela começou acreditar um pouco mais em mim. Eu fiquei na creche durante doze anos e meio. Com mais ou menos nove anos, a Votorantim tecidos, cedeu espaço para outra empresa que tomou posse, daí a qualidade caiu, refletiu no nosso salário, a qualidade do trabalho, modificou tudo. Eu não estava contente, mais horas de trabalho e salário menor, o sistema de ensino era completamente diferente, eu não estava feliz. Saí e fui dar aulas no Estado. Peguei uma classe livre na metade do ano, em agosto, nunca tinha trabalhado com crianças maiores, peguei uma terceira série que agora é quarto ano, na época ainda tinha repetentes, ai meu Deus! Olhe... Eu quase desisti. Era terrível! Era um bairro muito problemático lá em Votorantim, agora já melhorou muito, mas em 92, muito difícil, alunos que tinham dezesseis anos misturados com crianças de nove anos, repetência que ficavam juntos. Chegavam a brigar com canivete na quadra, sofri muito para me adaptar! Cheguei numa sala que as notas eram ótimas, mas não correspondia com a realidade, achei estranho, por que na hora de fazer alguma coisa tinham muita dificuldade. Tinha aluno que usava droga na sala, chapava, ia embora pra casa chorando, dizendo que não voltaria mais! No dia seguinte, lá estava eu, eram grandes, sei lá, eu não me lembro do que eu fiz, a única coisa que eu me lembro é que tinha um depósito com muitos jogos, muitos... Todos guardados lacrados, nunca tinham sido usados, pedi para a diretora se deixava usar. Ela autorizou, desde que não perdesse peças. Mesmo assim, pedi para a inspetora me trazer alguns e comecei a inserir os jogos nas aulas, não dava para fazer muito. Cheguei a ouvir de uma colega:

_Você quer mostrar serviço por quê? Você não é efetiva.

Respondi apenas que gostaria de tentar outra coisa para aqueles alunos que eram rebeldes. Não gostaram muito, mas tinha mais duas professoras que começaram a se adaptar junto e assim começamos a montar alguns planos de aula em conjunto e foi desta forma que trouxe a maioria dos alunos para perto de mim. Eu negociava com eles, na época não tinha professor de Ed. Física, saíamos para a quadra se colaborassem comigo, era o único jeito! Era uma negociata, vamos dizer assim. Trouxe-os para mim, eu sei que terminei o ano uma belezinha, lógico que os drogados continuavam do mesmo jeito, só que não mais agressivos, não tão rebeldes, eu conseguia dar aula.

Fiquei mais algum tempo no Estado, mas como havia feito concurso em Sorocaba, fui dar aulas em Santa Marina logo que inseriram o Ensino Fundamental, a minha sala era um container de zinco, por que minha sala foi formada depois, uma sala lotada, um calorzão, mas eu digo até hoje : Foi a melhor primeira série que eu tive na minha vida ! Só tinha um, um que não sabia ler, você via que tinha um problema real de vida, não era nem físico, nem mental, era de família, era estrutura familiar. Tudo o que eu dava para aquelas crianças era motivo de alegria, tudo. Quando ia dar uma conta, não era só número, eu inventava uma história, sabe aquelas coisas mirabolantes? Inventava na hora para chamar a atenção, só que na época entrou um prefeito que mandou todo mundo embora, faltaram três números para chegar no meu número , para efetivar, porque eu trabalhava como contratada, estava na lista do concurso. Ele efetivou uma quantidade, e mandou o resto embora, faltou três números para chegar ao meu! Mas como não tinha professor que quisesse as escolas da Zona Norte, fiquei mais uma semana antes de encerrar o meu contrato. No outro ano ele nos contratou. Essa foi a primeira série que eu mais senti de deixar, eu tive que deixa-los no meio do caminho, aquelas crianças eram de um bairro pobre, naquela época não tinha nem asfalto lá né, eu tive que trabalhar aos sábados para repor aulas, mas era uma sala maravilhosa! Eu não sei, as crianças eram encantadoras sabe, tive um vínculo muito forte, tanto que aos sábados, não era para ir e eles iam. Eram pouquíssimos que faltavam foi maravilhoso. Quando tive que sair interrompeu, no outro ano fui contratada, só que daí fui para o Vitória Régia (refere-se a outro bairro de Sorocaba), morrendo de medo por que falavam mau pra caramba, quando escolhi lá falavam da diretora, aí fui morrendo de medo, longe. Só que quando cheguei lá, percebi que não era tudo isso! No dia da atribuição , quando escolhi, diziam que eu era louca! Lá é tudo ruim, clientela ruim, diretora ruim, tudo ruim naquele lugar! Era nova, tanto que começaram as aulas primeiro, depois que inaugurou. Mas quando cheguei não tive essa impressão, tanto que tudo o que eu precisava tinha. Dizia:_ Preciso de um CD. Noutro dia estava na sua mesa, preciso de um livro tal, também. Assim era com materiais pedagógicos e até nas dúvidas que eu tinha! Quando precisou fazer a análise do pré- silábico e do silábico na escola... Eu não tinha feito faculdade! Eu não sabia fazer. Pensei comigo, e agora, como separar os níveis? E agora? Que

sondagem bendita é essa que veio para mim e eu não sei fazer? Na creche não precisava, e aí? Mesmo morrendo de medo, cheguei à diretora que a fama era terrível e falei para ela:

— Olha, pedi licença (pensei agora ela vai detonar comigo, acabar comigo). Você poderia me explicar?

— Você não sabe? Então venha aqui que vou te ensinar!

“Me deu” um alívio, porque achei que iria acabar comigo. Pediu para eu pegar um caderno para anotar e me disse que iria me ensinar! Ela foi me ensinado, me dando exemplos, sondagem é de um jeito, diagnóstica e de outro jeito. Foi ela que me ensinou de verdade! “Me disse” para eu fazer e depois que eu trouxesse as dúvidas! Fiz a primeira sondagem e levei para ela ver, e me disse:

— É assim mesmo! Você está de parabéns, tem professora que já fez faculdade e pós e não sabe fazer (disse daquele jeito dela).

Isso me fez muito bem, sempre procurava ir além! Sempre me incomodava! E assim eu fui, fiquei no Vitória Régia por três anos, daí fui para a Vila Barão, sofri muito! Não falavam mal como no Vitória, mas a realidade era completamente diferente. Lá a clientela era diferente, peguei uma 3ª série, alunos que já tinham passagem pela polícia com nove anos de idade! Eu sofri não por causa da escola, do diretor ou das professoras que trabalhavam comigo, mas por causa da realidade dos meus alunos. Era sofrida, sofrida... Quando vinham com fome e desmaiavam na sala, era sofrido quando você ficava sabendo que a criança tinha sido abusada pelo pai, ou irmão! A mãe achava que a criança era culpada! Isso era sofrido pra mim, por que até então isso era irreal! Eu fiquei doente lá! Eu pensava, não é possível que uma criança sofra tanto! Por que no Vitória Régia eu não encontrei, não igual ao que eu encontrei lá! Essas questões mexiam muito comigo. Quando chegava em casa, contava e chorava, isso mexia muito na aprendizagem, todo meu planejamento eu não usava!

Eu pedia socorro para algumas professoras, e tentava bolar, nunca consegui pegar atividades prontas de livros, refiz tudo o que eu tinha. Eu ligava para professoras que eram mais experientes que disponham de mais recursos e matérias e levava tudo para casa! Fuçava, modificava, inventava atividade, pra deixar mais fácil, para eles entenderem melhor! Mas vou falar para você, lá seu trabalho não

aparece, quer dizer a sensação que se tem. Por que você, faz, faz, parece que está nadando e não vai, faz, faz, inventa projeto, não tem parceria com pai, com mãe.

Olha na escola, é difícil dizer, por que tinham pessoas maravilhosas que lutavam junto, mesmo sendo difícil e de séries diferentes! Mas também, tinham alguns que diziam:

_Não quer aprender, então não aprende! Os pais não estão nem aí, por eu vou me preocupar!

Não acreditava. Existem certas resistências, e sentia sozinha, sem saber o que fazer! Fazíamos o que achávamos que era certo, mas não que tivesse alguém que orientasse. Voltei para a Faculdade! Fui fazer na Uniso, o principal motivo de voltar estudar, senti que estava defasada, eu precisava aprender, o que eu sabia não estava dando conta do recado.

Fui para ver se conseguia melhorar meu trabalho. Fiz o vestibular e passei por que o outro eu tinha trancado, também meus filhos já estavam grandes.

Antes não deu, por que meus filhos eram pequenos, eu não tinha com quem deixar, não tinha mais minha mãe e minha sogra era muito idosa, então não dava, parei. Quando eu voltei, meu filho já estava entrando na adolescência e o outro menor, já estavam acostumados com o ritmo da mãe, eu ligava e dizia: __hoje a mamãe vai demorar, eu dobrava, dizia tenham juízo! Hoje sei o que aprontavam Jesus!(Risadas).Foi uma época muito bonita da minha vida, foi uma dificuldade não faculdade! Nossa, no primeiro semestre quando voltei, a sensação que eu tive parecia que eu tinha emburrecido! Eu olhava os professores falando, falando e pensei: O que é isso, Meu Deus! O que eles estão falando? Nossa como faz a diferença muito tempo longe, pensei que não iria conseguir acompanhar, daí foi indo trabalhando e fazendo a faculdade. Aprendi muita coisa nova, mas muita coisa se reportou ao passado, igualzinho! Isso bem depois!

Conclui o curso lá na Uniso, a minha foi a última turma de quatro anos, por que depois virou três anos. Aprendi muita coisa boa, muita coisa legal. Eu não me lembro muito bem os nomes dos professores, mas tinham alguns que só ficavam na teoria! Era legal, quando trabalhavam a parte teórica e depois montavam grupos de estudos com oficinas, selecionavam algumas escolas onde tínhamos que aplicar. Eram jogos, isso eu achava legal! Por que a parte teórica faz parte, traz

conhecimento, mas não é a mesma coisa quando você a teoria atrelada à prática. Se trabalhadas juntas, o enriquecimento é incomparável! Por que quando davam apostila, era apostila, mais apostila, mais apostila... E você só entrega: resenha, resenha, resenha! Daí o crescimento fica restrito. “Me lembro” apenas de uma professora, Ana Paula, trabalhava com Educação Infantil. Tinha música, nós tínhamos que fazer a prática na sala de aula! Montávamos os grupos de trabalho, não era só fazer o trabalho e entregar! Nós aplicávamos, e ela ia junto. Isso era legal, eu vivenciei isso .

Eu senti em alguns momentos semelhanças no que tinha vivenciado no magistério, por exemplo: no magistério tinha uma pasta de modelos, na Pedagogia uma pasta portfólio (risos). Mudou o nome, mas a função era a mesma, reuníamos os papéis e guardávamos! Não acrescentou muito.

Sabe, eu não me lembro de em algum momento terem resgatado minha história de vida, mas acho importante sabe porque? Vou dar um exemplo: Cada experiência que um tem, traz coisas legais para a outra, principalmente para quem está começando, vai para uma escola infernal, assim como aconteceu comigo a primeira escola de Ensino Fundamental que trabalhei, dá vontade de desistir!!! Dá vontade de dizer, não quero isso! Mas quando você escuta:

_Olha, eu também passei por isso, não era fácil... Mas tem jeito, algum jeito tem.

Você precisa conquistar seu espaço, primeiro conquistar seus alunos, senão não vai adiantar nada. Quando você conquista, também a confiança, o interesse. Eu chorava, mas quando alguém conta! Lembro-me de uma japonesa , que me dizia:

_Eu já passei por coisas piores, você aguenta! Você gosta de dar aulas?

Eu dizia sim, mas não daquele jeito.

_Isso passa, você irá achar o caminho!

Mesmo depois de tantos anos, isso vinha na minha mente. Depois fui dobrar no Sesi do Jardim Sandra, no mês de março que começou meu contrato, eu seria a quarta professora que pegaria aquela sala, três já haviam desistido da sala, de tanto que era boa(risos). Eu precisava muito trabalhar, sofri muito. Era uma sala infernal, infernal... Você não tem noção do que era o negócio! Não conseguia dar aula, me lembrei de quando havia iniciado. Como assim? Passou tanto tempo, de novo? Não

foi fácil, tinha dias assim que eu abria o armário da sala de aula, chorava, enxugava as lágrimas e continuava a dar as aulas. Tinham dois alunos que sem limite nenhum, vinham de famílias abastadas financeiramente, mas não queriam nada com nada! No SESI eram considerados clientes, daí você não podia falar nada! Você tinha que aguentar... Aguentar. Teve uma vez que a Diretora chamou para reclamar, a mãe veio disse horrores. Ele continuou do mesmo jeito. Achavam que os filhos estavam sempre com a razão. Com o decorrer do tempo, descobri por meio dos amigos que um deles, o pior de todos, que gostava de música, de instrumento musical. Pedi um dia que trouxesse o instrumento que gostava. Disse a ele:

_ Verdade que sabe tocar?

Respondeu agressivamente:

_ Sei, por quê?

_ Não, porque eu não sei tocar nada. Você poderia tocar para eu ver?

Ele ficou parado, olhando para minha cara, bem carrancudo.

_ “Tá zuando”?

_ Não, eu não sei tocar de verdade, não sei tocar nada, não conheço nem nota musical!

Pedi que trouxesse um dia na aula de educação Física, disse que iria pedir autorização para a Diretora. Ele me respondeu:

_ Ela não vai deixar!

Fui até a Diretora e pedi, ela me disse se eu tinha certeza de fazer aquilo.

_ Não costumamos abrir exceções.

Mesmo assim insisti, disse que seria na quadra, disse que ele traria uma flauta. Ele trouxe, e entramos num consenso. Lógico que tinha dia que ele me atormentava, acho que tinha haver com o que acontecia na casa dele. Fizemos um acordo, em alguns dias da semana ele trazia e tocava daí ficava numa boa, fazia atividade e eu conseguia dar aula. Todos nós tínhamos o momento de música com ele! Foi à única forma que eu encontrei... A diretora ficava da sala dela olhando o que eu fazia, por que eu deveria dar aulas de Educação Física. Todos ouviam tocar, começou a se sentir importante! Até então ninguém chegava perto dele, era muito agressivo, com as palavras e com a mão também! Depois disso a Diretora não se opôs diante de minha negociata. Terminei o ano bem, foi por meio da música que

trouxe para perto de mim. Sempre tentava achar alguma brecha. (risos) não sei se isso é muito certo, dizem que isso é chantagem, mas... Sempre funcionou, eu conseguia fazer o meu trabalho, talvez a vida tenha me ensinado esse caminho, que seja meio torto, mas... Foi o que eu achei.

Dobrei, em duas escolas de Educação Infantil, depois fui para outra de Ensino Fundamental. Fiz o Letra e Vida, tanta gente chamava de Letra e Morte! (risos)

Para ser sincera com você, tive sorte com a professora formadora que foi maravilhosa, trouxe algumas ideias diferentes, nós que temos uma formação mais antiga, ficamos às vezes resistentes, até então eu trabalhava bilhete, detestava! Que inferno! Depois vi que era ótimo! Tinham alguns detalhes, que eram bons. Algumas coisas nós já sabíamos, reescrita. Acabei ficando mais tolerante. Via aquilo e me perguntava: O que é aquilo? Pareciam que não tinham nada para fazer, e mandavam a gente fazer. (risos)

Eu não tinha esse olhar diferente, depois você começa a experimentar e ver o resultado começa a acreditar. Experimentava mesmo desconfiada. Era como livre e espontânea pressão, mas eu fazia. Tinha coisa que não concordava e continuei não concordando. Dependendo da clientela que você trabalha, não dá, não é real, não dá pra ser tudo igual. Tinha professora que dizia que era maravilhoso, eu pensava: está inventando né! Penso que são realidades diferentes. Você demora a aprender isso também.

Agora me considero uma boa professora alfabetizadora, antes quando fui dar aula no 1º ano, fomos fazer formação que o sistema oferecia, digo que eram maravilhosas! Com a Alessandra e as outras, ficava encantada, ainda mais depois de ver o resultado! Enquanto não se vê o resultado, não tem como acreditar no negócio, aplicava na sala, montava a sequência didática, sofria no começo, mais depois com as formações, começa a borbulhar as ideias, a cabeça ficava a mil, inventava coisas. Sentíamos falta da formação de matemática, porque em português estava encaminhado, estava dando certo. Eu me considero professora alfabetizadora por isso, consegui trabalhar com as ideias que eram impostas, mas dava resultado! Você vira de circo, tinha uma aluna especial, começou a aprender comigo, pois utilizava várias estratégias corporais (risos), fazia gestos, abria bem minha boca. Eu dizia aranha, ela imitava! No final do ano quando a criança descobre

que leu. Nossa que alegria de descobrir que estavam lendo! Nossa que festa! Assim como ver o avanço! Eu era apaixonada por isso. Tem professoras que detestam isso, tanto que nem pegam o primeiro ano nunca.

Quando peguei a sala, a diretora foi muito democrática, passou uma lista para ver nosso interesse, era muito observadora, via o trabalho na sala de aula, eu estava com o 2º ano. Ela me perguntou:

_Tem certeza que você quer o 1º ano?

_Sim, respondi.

_Por quê? (ela me pegou)

_Por que eu gosto quando começam a descobrir as letras (foi a única resposta que encontrei na hora). Não sei, eu gosto dos pequenos! Não me ponha no 5º ano, vai me fazer sofrer! Eu gosto da matéria, mas não da idade. Aceitou meus argumentos, quando chegou ao final do ano onde já estavam alfabetizados e tínhamos que pegar outra sala no próximo ano, ela já me ofereceu de cara! (risos)

Ela viu que eu tinha jeito para aquilo. Também acho que tenho perfil, gosto de brincar, cantar, utilizava músicas, ela percebeu minha maneira de conduzir e inventar! Ela sempre me dizia:

_A Heli é “inventadeira”! (risos)

Sempre gostei de achar coisas diferentes, procurava na internet, confeccionava joguinhos, letrinhas, tudo para trabalhar com eles! Eu tenho mania de inventar mesmo!

Depois foi para UFSCar para uma ACIEPE com a professora, tenho mania de ler o jornal de “cabo a rabo”, lia até os anúncios bem pequenininhos. O anúncio da ACIEPE estava bem pequenininho, no cantinho do jornal informando que estavam abertas as inscrições e tudo mais. Pensei comigo, eu vou, mas não conseguia fazer a inscrição, liguei na UFSCar e o rapaz passou o telefone da Bárbara, pensei: _Ligar para o professor, como assim? “Me encorajei” e liguei, ela me explicou que estavam com o problemas no site, desse modo ela fez minha inscrição. Marcou o dia de eu ir até lá, quando cheguei, vi que haviam mais professores, alunos do curso de matemática, da Pedagogia, começaram assuntos de matemática. Pensei: _O que eu estou fazendo aqui?(silêncio) Sempre fui muito resistente com a matemática, não vou voltar! (risos) A reunião continuou... Na próxima semana seria para trabalhar

com blocos lógicos, (Puts... nem vou!). Fiquei bem calada e muda! Chegou o dia de ir novamente, eu não tinha nenhuma ideia de trabalho com os blocos lógicos! Não vinha nada, aquele oco, um vazio! Cheguei lá fiquei quietinha, o pessoal começou a falar, falar...

A professora me perguntou:

_ E você, como trabalha os blocos lógicos? (risos)

Respondi timidamente:

_ Não trabalho!

Ela arregalou o olhinho para mim e disse:

_ Não, não sabe o são blocos lógicos?

Ela percebeu que talvez mais pessoas não soubessem e estavam com vergonha de falar. Eu estava com medo, mas depois disso me senti corajosa em poder dizer que não sabia por que tinha professores de matemática no meio, me senti um ET, burrinha com orelhinhas! (risos). Vi aquela caixa na minha frente... E agora? (risos)

A professora nesse momento disse ao grupo rapidamente:

_Vamos explicar o que é e como é, para que serve e se tiver mais pessoas com dúvidas.

Acho que ela deve ter ficado com dó de mim! (risos)

Depois que explicou me senti um pouquinho mais a vontade. Mostrou outros jogos, o Tangran (puts...), essa coisa horrorosa que nunca consigo guardar na caixa! Nunca fecha! (muitos). (risos)

Sabe, eu já tinha dado Tangran para os alunos e eles faziam muito mais coisas, uma criatividade, já eu uma mula! (risos)

Depois disso, fui ficando, trocando ideias, conversando. Lembro-me de um dia que ela deu uma folha com possibilidades de trabalho com jogos (puts... esse negócio é individual?), mas fizemos em grupos. Tinha uma aluna da Pedagogia que tinha feito também matemática, falei para ela me ajudar, minha matemática foi feita mal e porcamente! Nunca tive matemática nem no magistério, apenas Estatística na faculdade, mas não dá base. Dessa forma fomos indo, até apresentamos oficinas nas escolas, nossa maravilhosa! Depois partimos para a segunda ACIEPE, daí já levei a Tita, e mais outros professores juntos.

Sabe, quando eu li o anúncio pensei em seguida: Certificado! Depois o nome da universidade e a quantidade de horas oferecidas. Nossa estou precisando de certificado, olha o que eu pensei. Depois quando cheguei lá, não queria, mas nem morta o certificado, pensava em fugir, sumir de lá! Mas depois, você começa a se envolver, a trocar os outros, as minhas facilidades e dificuldades, pessoas de outras áreas. Quando eu comecei a falar da MINHA PRÁTICA! Os professores lá do Ensino Médio, que nem imagina como é, ficam assim de boca aberta! Pensava, puxa vida também sei! (Risos)

O máximo que eu sabia era trabalhar com Material Dourado, no tempo que trabalhei no Vitória Régia, a diretora chamou uma professora do Estado foi na escola, explicou, mostrou então essa professora aposentada ensinou a gente! Depois aprendi que dava para fazer outras coisas com o material dourado com na UFSCar. Sabe tenho muita dificuldade, eu não tive isso na minha formação! Jogos, não vi a cara de nenhum! Como eu iria usar com meus alunos, se eu tinha dificuldade? Na realidade na escola ninguém trabalha, dá para contar nos dedos quem utiliza estratégias de jogos nas aulas, a maioria não usa, penso que é a fragilidade da formação. Não tem acesso a informação, tem o jogo na escola, mas se você não souber usar, você acaba com o aluno também! Então o professor evita de usar, falta de conhecimento.

Na ACIEPE montamos joguinhos, começamos a enxergar coisas que não se via antes, abre os olhos. Como pode viver sem isso antes? Nesse sentido, acho que o sistema peca, tanta coisa que somos chamadas que não são legais, não é interessante, vai lá para ficar lendo texto, texto... Coloca uma oficina dessas, não palestras, gente quatro horas, pelo amor! Precisa ter sentido, voltamos para a sala, e aquele aluno que não vai ideias novas, estratégias. Às vezes não fazemos por que não sabemos! Minha formação foi deficiente, no magistério e na faculdade.

O modelo de formação oferecida pela rede no formato de palestra não dá, mas antes aquelas oferecidas em módulos eram totalmente diferentes, lá tirávamos dúvidas, trocava com os colegas, tínhamos a liberdade de falar e sermos ouvidas, isso que faz falta, respaldo. Vai, o que não sabe? Vejo uma falha na formação continuada que as entidades oferecem. Aprendi muita coisa de matemática, com uma amiga minha que trabalhava numa escola particular, ela tinha formação com um

grupo da USP, não que seja perfeita, mas a maneira de aplicar, a ideia, o conhecimento daquilo.

Na escola existem profissionais e profissionais, há alguns momentos que falamos que valeu a pena as formações oferecidas. Já na escola tem algumas gestoras que se programam belezinha para troca de experiências nos HTPs, muito mais válido do que só ficar lendo texto, não que eu não goste de leitura, amo ler. Ficam alguns combinados revezando apresentação das práticas dos professores, às vezes fazem oficinas já aconteceu isso também, outras vezes alguns diretores vão até a escola. Sabe como eu desenharia o HTP? Oficinas, não em todos por que iria enjoar, ter um aporte teórico, mas não para ler na hora(dá vontade de ir embora, quando acontece isso), ter espaços para as professoras, com a correria e dinâmica da escola, a gente não vê o trabalho do amigo, desse modo ter troca de experiências. Você planeja como se fosse sua aula. Já sugeri isso, veio de uma diretora que eu tive, tá certo que ninguém gostou inicialmente, porque ia dar trabalho, (então, né!), mas depois com o decorrer das apresentações, o interesse foi aumentando e também a participação. Sempre a primeira é mais difícil, como assim não sou paga para fazer o HTP!(risos)

Bem voltando para a ACIEPE, levei alguns professores, mas quem permaneceu fui eu e a Tita. Quando eu convidei, algumas professoras me criticaram, diziam que eu já estava aposentando, o que eu tinha que procurar isso. Quando convidei a Tita ela se assustou, pensou que teria prova. Expliquei que não, então a convenci. Uma das professoras se aposentou, e a outra teve problemas pessoais, ficamos nós. Começamos na ACIEPE, depois fomos para o GEPRAEM, quando tive que apresentar pela primeira vez a minha experiência, quase morri, tenho trauma de falar em público, senti que não foi legal. Apresentamos em São Carlos, não tinha sido nada que eu queria falar de nervosismo. Quando apresentei na Unicamp, me senti mais segura, consegui deixar meu propósito. Eu tenho saudades das Aciepes por conta disso, agora farei uma que será ofertada sobre etnomatemática. Para eu aliar a teoria a pratica é importante.

Eu me vejo mais na Universidade, do que a universidade na escola, ainda falta principalmente para quem está fazendo Pedagogia, acho que essas meninas precisavam vivenciar um pouco mais, acho que quando vamos para a sala de aula

de verdade, o impacto é muito grande, não estão preparadas, o que fiquei sabendo de gente que entrou e exonerou. Não consigo dizer o que, mas tinha que ter uma ponte entre a Universidade e as escolas para haver aproximação coma realidade. Fica tudo muito lindo! Se for uma menina que vai de cara... Ela desiste! Vejo pelas Alunas–Educadoras, que maravilha isso gente! Elas vivenciam o dia a dia! Nós também aprendemos muitos com elas, eu era muito resistente em ter uma segunda pessoa na minha sala de aula, negava a presença dela, pedia para tira-la, agora ela é minha nora (risos)! Eu não sabia o que fazer com ela, mas em conversa coma equipe gestora, fui vendo o lado positivo, que poderia me ajudar. Hoje não vivo mais sem! Pelo compartilhar, pela ajuda, cumplicidade! Aprendi a dividir o espaço que era meu! (risos)

Trazem ideais novas, teve uma menina que fez um projeto na faculdade e aplicou na sala (reescrita de histórias), foi maravilhoso! A coisa flui, assim como acontece com uma reunião de pais. Isso é bom, teria que ampliar para as demais anos.

Este ano, sou uma pessoa muito ansiosa, tenho que me controlar... Meu filho vai se casar com a minha Aluna-Educadora (risos), se conheceram através de mim, então estou ansiosa com os detalhes do casamento. Estou terminando uma pós, que para ser sincera, não estou contente com ela, procurei por que não tenho nenhuma pós, seria também mais um título, conhecimento. Não estou contente, por que fui com muita sede ao pote, achava que teria novidades, mas não aconteceu. Faço Neuropsicopedagogia, procurei o curso para saber mais a respeito daqueles alunos que não aprendem. O que será que essa “pessoinha” tem? O que mais poderia fazer para ajudar? Fui com essa sede. E daí tive uma decepção, voltei sem aquilo que eu gostaria! Não foi o que eu esperava, muito fraquinho. Estou fazendo minha monografia, sobre dislexia, está praticamente pronta, penso que é sempre um produto inacabado. Estou tentando me convencer do mestrado, eu tenho medo, esta que é a verdade, medo! Quando eu penso no mestrado fico com muito medo, medo, medo!(risos)

Tenho medo na hora de apresentar, tenho medo de escrever tanto e tão bem. Eu tenho trauma, não abria a boca na sala de aula, na quinta série eu sofri, não

sabia por que misturar letra com número, não entendia! Fui perguntar para a professora, ela apenas me disse:

_ Volta a sentar, fecha a torneira da ignorância sua anta! (agressivamente)

Eu tinha onze anos, ela fez isso na frente de todo mundo. Nunca mais...

A professora de português pedia para fazer a redação, mandava ir à frente e esculacha:

_ Isso é um lixo, não redação que se faça!

Não abríamos a boca para perguntar, tirar dúvidas, meu Deus... Quantas dúvidas eu tinha! Então eu viajava, olhava parado!

Quando fui apresentar meu TCC na UNISO, tive que até tomar chá. Medo de falar abobrinhas vinha tudo de novo, isso marca a pessoa! O Mestrado é uma graduação que todos sonham ter, tenho medo de não aguentar o tranco e desistir. Como sou persistente, acho que o mestrado me traria mais conhecimento, até quando foram apresentar lá na UFSCar, fui arguidora do projeto. Como eu vou ser arguidora? Eu li o projeto de um mestrando, nossa queria achar defeito, mas não achava, lia relia e não achava. Decidi destacar os pontos positivos (risos). Penso que estar na UFSCar só agrega, é um momento de formação, agrega muito conhecimento, as falas, as trocas, as leituras, ver o outro lado das coisas. Pretendo continuar no Projeto, nas ACIEPEs, até que eu decida o que fazer no mestrado, ainda não encontrei o que quero pesquisar.

Esse ano estou com turma Creche II maternal, mudei no primeiro momento pensando na minha aposentadoria, o salário é melhor para agregar. Tenho 28 anos de sala de aula, mas ainda não tenho idade para me aposentar, faltam dois anos para chegar. Não irei me aposentar, ainda não sei viver sem isso, não quanto ao dinheiro, eu não me vejo sem estar lá. Meu marido fala que sou louca! (risos)

Gosto de estar lá, ter ido para a creche me desafiou novamente, quando cheguei não sabia o que trabalhar, vai pesquisar novamente, tive que me atualizar, saber o que é importante para a idade. O novo desafio! Não tenho juízo, só sei fuçar!

Minha mãe sempre dizia, a pessoa parada é uma morta viva. A pessoa quando está viva, tem que viver! Minha mãe morreu muito nova, com quarenta e sete anos. Quando eu era adolescente e queria só dormir ela me acordava dizendo:

_ Vida, vida, vida!

Sempre me lembro disso, vida é coisa nova. Já meu pai dizia:

_Se arrependa daquilo que você não fez! Não tem volta.

Desde pequena sempre fui incentivada para conquistar as coisas! Por isso ainda não me vejo sem estar lá com meus pequenininhos, tentando ensinar e aprendendo com eles!

A Heli alfabetizadora... Com uma trajetória muito boa apesar das dificuldades, quero sempre mudar, não pretendo me aposentar tão já, sou mãe pegajosa, sou família, não vejo a hora de ser avó, quero comprar minha casa de novo, quero viajar mais. Estou feliz por que meu filho de tanto parar e voltar a estudar, agora quer fazer faculdade e o outro faz Engenharia. Vou criar coragem para fazer o Mestrado!

Se eu puder deixar uma marca positiva em apenas um aluno dentre os trinta, já está valendo!

Confesso que não foi fácil contar minha história, mexe nas feridinhas, mas foi bom por que voltamos a colocar os pezinhos no chão! Senti-me muito à vontade!
(emoção)