

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

Helenise Sangoi Antunes*

Resumo

Este artigo foi elaborado com o objetivo de conhecer as lembranças escolares das alfabetizadoras através de seus relatos autobiográficos. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Bosi (1999), Bergson (1999) e Bem-Peretz (1992), entre outros que contribuíram para as reflexões propostas nesse trabalho. A metodologia é de caráter qualitativo, a partir dos estudos realizados por Bogdan; Biklen (1994), e emprega entrevistas semi-estruturadas, relatos autobiográficos e registros em diário de campo com alfabetizadoras do sistema de ensino de Santa Maria/RS. Acredita-se que o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte das alfabetizadoras passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética, através do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana. Como resultados, percebeu-se que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional e não incentivando o professor a investir nas experiências significativas dos seus percursos de formação e na reflexão teórico-prática. Porém, destaca-se que, no momento em que as alfabetizadoras refletem, via relatos autobiográficos, sobre seus processos formativos, percebem o quanto precisam buscar novos subsídios teórico-práticos para poderem instaurar práticas educativas críticas e reflexivas, construindo novos sentidos em relação às suas histórias de vida e às suas práticas docentes.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Professores. Relatos Autobiográficos.

Autobiographical reports: a possibility to reflect about literacy teachers' school memories

Abstract

This article was elaborated with the aim of getting to know the school memories of literacy teachers through their autobiographical reports. The theoretical reference is based on the studies of Bosi (1999), Bergson (1999) and Bem-Peretz (1992), among others who contributed to the discussion proposed on this paper. The methodology has a qualitative approach, based on studies of Bogdan; Biklen (1994), and uses semi-structured interviews, autobiographical reports and notes on a field diary with teachers of literacy from the teaching system of Santa Maria/RS. It is believed that the development of a reflexive attitude on behalf of the literacy teachers is also attached to the necessity of knowledge production and to values committed to the principles of ethics, through the strengthening of autonomy in the several dimensions that constitute human existence. As results, it was realized that the organization of school routine ends up, most of the times, preventing the share of knowledge built through professional practice and not encouraging the teacher to invest on the significant experiences of his formation trajectory and on the reflection about theory and practice. However, when the literacy teachers reflect, via autobiographical reports, about their formative processes, they realize how they need to search for new theoretical and practical supports in order to implement critical and reflexive educative practices, thus creating new meanings in relation to their life stories and teaching practices.

Keywords: Literacy. Teachers' Formation. Autobiographical Reports.

* Profa. Dra. do PPGE do Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria. Coordena o convênio interinstitucional entre o CEALE/UFMG e o GPFICA/UFMS através do Projeto de Pesquisa "Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores".

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir dos relatos autobiográficos escritos pelas alfabetizadoras que participaram do Projeto “Laboratório de Alfabetização: repensando a Formação de Professores”, financiado com recursos do FNDE/MEC/2006 e que consolida o convênio institucional entre o GEPFICA/UFSM e o CEALE/UFG. Nesse contexto, pretende-se conhecer as lembranças escolares das alfabetizadoras através de seus relatos autobiográficos.

A escola produz nas histórias de vida das alfabetizadoras significados sobre o processo de construção da leitura e da escrita, bem como lembranças das primeiras professoras, das relações estabelecidas entre professor(a) e aluno(a) e também da relação do eu com o outro. São memórias que atravessam o tempo e acompanham o fazer docente. Portanto, lembrar possibilita refletir sobre elas.

Em função disso, busca-se estabelecer um diálogo com os participantes da pesquisa, penetrando na dimensão simbólica de suas falas e escritas autobiográficas. Nesse processo, o sujeito configura-se como um ser humano convidado para abrir, simbolicamente, os baús das histórias de vida, muitos deles escondidos embaixo da cama, repletos de poeira; outros novos, cuidados com zelo, e outros tão bem guardados que se torna difícil a tarefa de encontrá-los. Mas, para que buscar esses baús? A busca não é só desta pesquisadora, é um processo coletivo que vai sendo desenvolvido conforme o tempo e o espaço permitem. Não existem imposições, existe respeito. Não existe pressa, apenas movimento, e assim não se percebe o retorno como fracasso, mas como avanço.

Nesse trabalho de procurar ouvir as professoras alfabetizadoras, observa-se a presença constante de histórias relacionadas às lembranças da escola e dos primeiros professores, aos motivos da escolha profissional, aos processos de formação e da prática docente. Trata-se de memórias de um passado não tão remoto, que por isso mesmo possuem a intensidade, o movimento, a emoção, a sutileza e a relação espaço/tempo reconstruídos no momento de cada lembrança escrita.

Memória docente e processos formativos

As memórias fazem evocar uma parte significativa da infância que estabeleceu contato com o mundo escolar. Larrosa (1999, p.183) analisa o “enigma que a infância significa” e a tentativa do poder instituído de transformá-la, através da educação, em algo previsível, dado, manipulado e elaborado para fazer parte de um projeto de sociedade previamente definido. Contrapondo-se à idéia de inserir a criança num projeto pré-definido, o autor acredita que ela é “[...] algo absolutamente novo e que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (op.cit, p.187).

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

O significado que a criança assume nesse cenário é o de introduzir o novo, promover as mudanças no que está dado, instaurar processos de descontinuidade e configurar-se na aposta da possibilidade enigmática da criação humana. Mas tal processo, que é simbolizado por uma criança, começa a ser gradativamente modificado a partir do seu ingresso na escola e através da proliferação de discursos dogmáticos que acabam embrutecendo sua sensibilidade. Não se pretende com isso afirmar que freqüentar uma escola não seja importante. Entretanto, é necessário questionar que escola e que professor estão sendo considerados, uma vez que, segundo Larrosa (1999, p.188), “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem”.

A curiosidade de freqüentar a escola, de conhecer este universo começa a ruir, na maioria das vezes, no momento em que a criança passa a se dar conta das regras, dos ritos e mitos que fazem parte dessa engrenagem de socialização que se intitula escola. O mundo simbólico que ela construiu a respeito da escola vai gradativamente sendo extinto em seu imaginário; o desejo de conhecer vai dando lugar à obediência rígida de regras; o colorido da curiosidade infantil vai perdendo sua cor, tornando-se um espaço branco, preto ou verde, refletindo as cores da sala e do quadro negro; o entusiasmo inicial perde-se ao longo dos anos escolares, e a criança passa a freqüentar a escola porque está instituído que se trata de uma obrigação. Inicia-se assim o processo de distanciamento progressivo entre aprendizagem, desejo e felicidade.

O aprendizado por prazer, ainda presente no período da educação infantil, vai cedendo espaço a significações instituídas de que aprender impõe sacrifícios e não é para todos: somente para aqueles que tiverem coragem de renunciar à espontaneidade e à sensibilidade. O aprender, nessa concepção, começa a distanciar-se da esfera do desejo, da curiosidade, da fantasia e da dimensão simbólica, definindo uma concepção árida e empobrecida do que significa conhecer e ensinar.

Em oposição à alegria inicial, muitas vezes instala-se o sentimento de medo em relação à escola e aos professores. Tal sentimento, presente em muitas lembranças, pode ser traumático e perturbador para as aprendizagens e para as escolhas futuras dos indivíduos. Mas não é só na infância que a ambivalência de sentimentos agradáveis ou perturbadores ou a prevalência de um desses tipos se instala e pode ser recordada. Afinal, o processo de reconstrução da história pessoal de um professor inclui lembrar e refletir sobre o que marcou também durante sua formação.

Partindo dessas considerações, destaca-se que a memória docente constitui um campo fecundo de pesquisas, por influência das investigações desenvolvidas a partir dos anos 70 e 80 com o emprego do método da história oral. É crescente hoje o número de estudos versando sobre a formação e a

Helenise S. Antunes

carreira docente rastreadas através das histórias de vida dos professores. Nesse sentido, os estudos de Abrahão (2004); Antunes (2001); Cunha; Machado (2004); Goodson (1992); Catani; Vicentini (2004); Souza (1998); Poirier et al (1995); Thompson (1992); Bem-Peretz (1992); Holly (1992); Stivanin (2007); Bergson (1999); Bosi (1999); Le Goff (1996); Oliveira (2001); Queiroz (1988); Lemos (2006); Catani (1998); Bueno (1998); De Leão (2004); Fonseca (1997) e Kurzawa (2007) apresentam contribuições significativas para as pesquisas que buscam trabalhar memória docente e processos formativos.

Os estudos desenvolvidos por Catani; Bueno; Souza (1998) apontam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como pontos significativos de pesquisa e autoformação de professores. Conforme Thompson (1992), o depoimento oral proporciona a composição de uma história mais rica e mais coerente com a realidade investigada, pois a evidência oral consegue adentrar na vida dos colaboradores da investigação e na realidade pesquisada.

Cabe mencionar também alguns dos estudos realizados sobre a formação de professores a partir de história oral, relatos autobiográficos e memória docente desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação da UFSM: Roesch (2001); Lima (2002); Antunes (2001); Oliveira (2001); Cunha; Machado (2004); De Leão (2004); Lemos (2006); Brancher (2006); Stivanin (2007). Essas pesquisas apontam para novas possibilidades de olhar os processos formativos, levando em consideração a memória docente construída e refletida a partir do processo de tornar-se aluno e professor.

Acredita-se na necessidade de formar o professor alfabetizador, auxiliando-o a compreender inclusive as significações sociais construídas sobre a sua profissão e sua própria história de vida. A aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor alfabetizador permite conhecer o que eles pensam sobre escola, ensinar, aprender, cotidiano escolar e educação, bem como sobre os fatores que interferem ou não na valorização da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos. São inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente.

As lembranças escolares das alfabetizadoras

Conhecer e relatar as lembranças que a escola produziu nas histórias de vida de inúmeros seres humanos, que desde tenra idade são colocados sob sua influência, é um desafio para todo pesquisador interessado na gênese dos processos de formação de um professor.

As lembranças da escola não fazem parte somente do mundo infantil, mas encontram-se vivas nas histórias de vida de muitas professoras. Contudo, em função de um longo processo histórico em que sempre ouviram falar sobre si

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

mesmas e muito pouco sobre o poder instituído que as modelou, poucas vezes voltam a refletir sobre seu fazer docente. Situação muito semelhante é vivida por futuros professores durante seus processos de formação profissional.

Buscando instituir um novo sentido a essa realidade, estabeleceu-se um diálogo com os participantes da pesquisa no intuito de construir uma aproximação das suas histórias de vida. Nesse processo, as colaboradoras configuram-se como seres humanos convidados a recordar seus professores e as práticas docentes que almejavam ou não impor o desejo do professor, incluindo a utilização de castigos físicos, de ritos e mitos que povoam a lembrança de uma parcela significativa dos sujeitos que fazem parte dessa investigação. Em relação a essas questões, segue abaixo um dos relatos autobiográficos:

Das primeiras cinco séries, eu lembro da escola com muito carinho e chego a me emocionar quando recorro das minhas professoras. A escola era divertida, fazíamos muitos passeios em lugares inesquecíveis. As professoras eram muito unidas e passavam muita segurança aos alunos. A participação dos pais na escola era marcante: valorizavam muito as professoras, inclusive elas almoçavam na casa dos alunos e existia uma grande harmonia entre as famílias e a escola. Grandes festas eram realizadas com a participação de toda a comunidade. Fazíamos estudos de campo para conhecer melhor o que tínhamos aprendido, por exemplo: animais, plantas [...] Enfim, são tantas coisas que eu não vou conseguir descrever tudo. A minha primeira professora era maravilhosa. Ela tornava a aula alegre, estava sempre bem humorada. Ela era negra, com um sorriso contagiante. Ela se movimentava e gesticulava muito, tornando a aula muito divertida. Na metade do ano, eu já estava lendo, e ganhei um livro de história infantil que eu guardo até hoje. Quando passei para a 6ª série, fui estudar em uma escola particular, porque não tinha mais vagas em escola pública. Nessa escola eu sofri muita repressão, autoritarismo. Era uma escola fria, não era valorizado o sentimento, o ser humano era tratado como mercadoria. Depois da 8ª série, fiz o magistério e tive bons professores que me ensinavam coisas importantes para a minha vida. Na graduação, sempre fui valorizada e os professores só acrescentaram no meu desenvolvimento acadêmico (Relato autobiográfico escrito de I.M.A., alfabetizadora, 2006).

O relato autobiográfico da alfabetizadora I.M.A. demonstra uma experiência positiva em relação aos seus primeiros professores, embora a troca de escola (na 6ª e 8ª séries do ensino fundamental) tenha feito com que vivenciasse experiências diferenciadas, pois a nova escola era bem mais autoritária e repressora. Porém, ao ingressar no ensino médio no Curso de

Helenise S. Antunes

Habilitação Magistério e, posteriormente, na Graduação, ela teve o reencontro com bons professores “que só acrescentaram no meu desenvolvimento acadêmico” (Relato autobiográfico escrito da I.M.A., alfabetizadora, 2006).

As lembranças positivas da escola marcaram as recordações dessa colaboradora sobre a escola, constituindo-se, segundo Antunes (2001), em aspectos que poderão contribuir para que o exercício do magistério torne-se um espaço de realização profissional, conforme a professora em questão aponta na continuidade do seu relato autobiográfico:

Eu amo meus alunos e me sinto responsável por eles. Eu sou encantada pela profissão, porque sinto necessidade de estar perto dos alunos e penso o tempo todo em melhorar a maneira de atender as suas necessidades. Tanto a experiência profissional como a humildade são importantes para implantar mudanças. Eu sempre procuro fazer cursos e leio muito para aos poucos ir me aperfeiçoando e proporcionado melhores condições de aprendizagem aos alunos (Relato autobiográfico escrito de I.M.A., alfabetizadora, 2006).

A realização profissional, segundo Cunha (1999), passa também por melhores condições de trabalho, valorização profissional e pelo desejo de exercer a profissão. Considerando-se o relato acima, isso é visível principalmente quando a professora destaca o prazer de estar próxima aos alunos e sua preocupação constante de repensar a sua prática docente e instaurar novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, romper com o que está instituído, conforme estudos de Castoriadis (1992), colabora para a criação de novos sentidos – no caso em questão, sobre os processos de ensinar a ler e a escrever. Em relação às suas lembranças escolares, a professora alfabetizadora ainda coloca que “O eu pessoal é muito importante, porque é o que fica na lembrança do nosso aluno. Assim como eu lembro hoje dos meus professores, eles irão lembrar de mim” (Relato autobiográfico escrito de I.M.A., alfabetizadora, 2006).

Os estudos propostos por Antunes (2001, 2004, 2005a, 2005) apontam a relevância de investigações que promovam o estudo sobre as lembranças escolares, inclusive para valorizar a imagem do professor e repensar os processos formativos. A força das experiências vivenciadas durante anos de escolarização passa desapercibida, na maioria das vezes, nos cursos de formação de professores. Contudo, as lembranças, recordações, imagens e atitudes que os professores efetivaram ao longo da escolarização são pontos que devem ser levados em conta quando se propõe o trabalho nos cursos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

Uma primeira percepção do trabalho desenvolvido junto aos professores alfabetizadores aponta para confirmar os estudos já desenvolvidos por Antunes (2004, 2005) no sentido da existência, nos relatos autobiográficos escritos, das

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

lembranças de antigos professores que de certa forma influenciaram na escolha profissional pela carreira do magistério. Desse modo, a escrita e o espaço de reflexão das autobiografias profissionais viabilizaram aos sujeitos refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências construídas no momento atual.

A lembrança da primeira professora, para uma alfabetizadora, faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor sejam recordados e refletidos, conforme pode ser percebido em outro relato autobiográfico transcrito a seguir:

Da minha primeira professora, lembro que ela era muito carinhosa, preocupada com a nossa aprendizagem. De negativo, teve na minha opinião que ela deveria ter partido do que o aluno sabia e não dar para todos preencherem linhas. Dos professores do ensino médio, tinha aqueles que se preocupavam em ensinar para aprender e outros para vencer o conteúdo a ser dado no ano. E os professores da graduação, esses ficarão sempre na lembrança, pois com eles aprendi muita coisa, inclusive a respeitar o desenvolvimento de cada aluno (Relato autobiográfico escrito de V.A., alfabetizadora, 2006).

Ao recordar sobre a sua primeira professora, V.A. destaca o carinho com que ela se dedicava aos alunos, e principalmente sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos. Mas seu olhar também se dirige à forma metodológica adotada por ela, que utilizava o preenchimento de linhas para que os alunos apreendessem. Ao refletir sobre esse aspecto no seu relato autobiográfico, V.A. deseja que a sua primeira professora tivesse partido do que os alunos já sabiam ao invés de exigir que preenchessem linhas sem sentido algum. Nesse contexto, a contribuição teórica de Marcelo (1998) aponta para a necessidade de se repensar o conhecimento sobre o aprender a ensinar dos professores, aspecto que ainda precisa ser amplamente estudado e investigado.

Em relação ao seu ciclo de vida pessoal e profissional, segundo os estudos de Huberman (1992), V. A. coloca o que segue:

Me sinto feliz por estar exercendo a profissão que escolhi e um pouco insegura em relação aos conteúdos, talvez por exercer a profissão por pouco tempo, pois é a minha primeira experiência profissional. A professora não pode ser duas pessoas. Ela é uma só, que leva a sua vivência para a sala de aula (Relato autobiográfico escrito de V.A., alfabetizadora, 2006).

Esse relato autobiográfico demonstra a busca pelo estabelecimento de uma relação equilibrada entre a dimensão do eu pessoal e do eu profissional. Nesse sentido, salienta-se que essa percepção, anteriormente mencionada pela

Helenise S. Antunes

professora V.A., aliada à atitude investigativa do seu cotidiano, é que irá permitir a formação de professores capazes de compreender o significado da sua profissão, de refletir sobre sua ação pedagógica e de relacionar os preceitos teóricos recebidos nos cursos de formação à ação docente desenvolvida na sala de aula. Logo, essa percepção sugere principalmente que os professores estejam preparados para criar e construir alternativas metodológicas que tornem os processos de ensinar e de aprender expressões mais intensas de desejo e de reconstrução contínua.

A atitude investigativa como princípio fundamental na formação inicial de professores alfabetizadores justifica-se por criar as condições necessárias para instaurar trajetórias formativas que irão estimular o professor a buscar a continuidade desse processo, mesmo após estar atuando como docente.

Outro elemento a ser incorporado a essa questão diz respeito aos espaços de formação continuada, que devem ser instaurados na escola de modo a permitir ao professor questionar e reformular constantemente os elementos que fazem parte do projeto político-pedagógico, no sentido de buscar construir respostas e soluções para os problemas que afetam o seu cotidiano escolar. Mas, infelizmente, políticas públicas que investem, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontados somente como sugestões mas orientadores dos exames nacionais (SAEB¹, ENEN²...), desconsideram, de um modo geral, a prática docente desenvolvida pelos professores alfabetizadores e também não se preocupam em buscar conhecer as experiências e vivências singulares dos que atuam em diferentes realidades brasileiras. Linhares (1999) contribui com essa discussão quando questiona sobre como os professores estão percebendo a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais dentro do cotidiano escolar, sobre os espaços de discussão dessas diretrizes na escola e também sobre as possibilidades de ressignificação desses Parâmetros a partir das experiências dos professores.

Os documentos já citados estão voltados basicamente à organização curricular e às ações de formação docente. As funções neles apontadas para o professor supõem objetivos densos e complexos, que exigem competências profissionais que vão além da formação recebida. Nesse sentido, as expectativas construídas em torno do professor que colocará em prática tais funções ultrapassam o perfil real de professor existente, e até mesmo do pretendido. O professor alfabetizador que desenvolvesse tal perfil poderia promover as discussões e reformas necessárias na organização curricular da escola básica. Mas, para tanto, seria necessário desenvolver sua capacidade argumentativa, tornando-o capaz não apenas de compreender e solucionar problemas, mas principalmente de identificá-los no currículo e superá-los, conforme apontado em parte do discurso curricular contemporâneo.

Por que as instâncias governamentais de diferentes países preocupam-se tanto, na atualidade, em formular disposições sobre as políticas de formação

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

de professores para os diferentes níveis de escolarização, da escola infantil ao ensino superior? Certamente porque as políticas públicas, ao definir qual conhecimento e quanto dele deve ser distribuído através do sistema educacional, são instrumentos fundamentais nas mais diferentes sociedades modernas.

A instauração no Brasil de um modelo importado de sociedade que já faz parte do cotidiano de países desenvolvidos, fundado na prevalência do livre mercado, propaga concepções que apresentam o ser humano isolado socialmente. Nesse sentido, as análises produzidas acabam focalizando o humano individual, acreditando na sua capacidade de se autotransformar e de se determinar, sem que nada nem ninguém de fora possa influenciar ou condicionar suas potencialidades inatas. Logo, o sucesso ou o fracasso será responsabilidade do indivíduo, bem como “[...] os direitos que se formulam e atendem acabam sendo pensados de modo individualista, do mesmo modo que as análises que são realizadas sobre a realidade” (SANTOMÉ, 1997, p. 9).

O novo contexto político conformado de modo globalizado faz com que as instituições escolares sejam organizadas e regidas pelas leis do mercado. O sistema educativo aparece como algo a consumir, sendo ainda obscuro o seu significado. Analisando tal situação, Santomé (1997, p. 13) traz considerações significativas sobre aspectos que devem ser observados na montagem de um currículo. Ele afirma que tudo o que se programe como tarefa escolar, como proposta de trabalho curricular, deve tornar visíveis suas conexões com as experiências cotidianas e ser significativo para o coletivo estudantil ao qual é oferecido. É necessário permitir que os problemas, as preocupações, as aspirações e os interesses do alunado sejam acolhidos.

Os educadores não podem ignorar que a instituição escolar, através das práticas pedagógicas e dos conhecimentos ensinados, contribui na construção das maneiras de pensar, atuar, perceber e falar a respeito da realidade do mundo e de cada aluno. Todas essas experiências influenciam a percepção, a interpretação e a valoração da realidade. Santomé (1997, p. 23) aponta para a possibilidade dessa construção em função do forte peso do conservadorismo:

O forte peso do conservadorismo atual contribui para que as questões morais, políticas e socioeconômicas sejam aspectos que tendem a desaparecer do vocabulário e, portanto, da práxis curricular. Ainda se pode constatar o medo de reconhecer e assumir que educar é uma ação política, não um trabalho meramente técnico. Os discursos profissionalizantes, curiosamente, estão sendo utilizados como disfarce para despolitizar e desfigurar grande parte do trabalho sociocultural e educativo. Trata-se de discursos nos quais se faz notar que a única coisa importante são as preocupações por eficiência, controle, gestão, objetividade e “neutralidade”, o que é corrente com os discursos hegemônicos oficiais

sobre o fim das ideologias.

Há, portanto, segundo o autor, necessidade de contextualizar e historicizar nossos discursos e práticas, buscando dar concretude a uma das expressões mais usadas na educação, que é conectar a instituição escolar ao meio. Caso contrário, continuaremos a construir uma “[...] proposta de trabalho na qual se dá uma relação fechada de conteúdos culturais a serem trabalhados nas classes, possibilita-se o acesso a uma única interpretação desses conteúdos culturais, uma só valoração e uma única resposta verdadeira” (SANTOMÉ, 1997, p. 23).

Considera-se um caminho possível criar situações para que os professores alfabetizadores reflitam sobre os conteúdos culturais que são trabalhados na escola, sobre as políticas públicas construídas para a formação de professores e sobre os seus espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes se apropriarem, através da memória educativa, de novas significações em relação às suas histórias de vida e sua prática docente.

Nesse contexto, insere-se a contribuição do seguinte relato autobiográfico escrito:

Aprender a ler, escrever, contar (conhecer os números). Me colocaram na escola com 6 anos de idade, eu perturbava todo mundo, que eu já podia ir para o colégio. Meu irmão estava me ensinando em casa. Eu já conhecia alguns números, as vogais, já tinha “um caderno”. Sempre gostei de estudar, aprender e depois de ensinar. Arrumei umas crianças (aqui de perto) e tudo o que a professora ensinava no colégio eu ensinava para eles, até um quadro fizeram para mim aqui em casa. E eu pedia para a minha irmã que deixasse eu ver seus cadernos, queria saber o que ensinavam nas séries seguintes. Às vezes ela brincava de ser minha professora e me ensinava coisas diferentes. Sempre adorei sua inteligência, ela também fez magistério. Outro motivo pelo qual eu também fazia trabalhos lindos – eu também sentia muita vontade de poder fazer e consegui ser também professora. Gostaria de dizer também que me considero um boa professora. Um dia desses, sonhei que não era mais professora, acordei com uma sensação de perda e pensei: o que vou fazer agora? Fiquei feliz que era um sonho. Também me encanto com os acontecimentos em sala de aula, os alunos são surpresas a cada dia, são queridos, interessados, isso valoriza meu trabalho. Deixo aqui registrado: tudo de bom que aconteceu comigo, foi como os professores fizeram comigo. O que eu mais gostava de fazer em sala de aula como aluna, hoje eu repito para os meus alunos. Procuo

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

usar como referência e sempre pergunto aos meus alunos o que eu posso alterar (Relato autobiográfico escrito da V.A., alfabetizadora, 2006).

A formação de professores deve levar em consideração as histórias de vida dos seres humanos que fazem parte de diversificados cenários educacionais. Não se pode considerá-la somente como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas como afirma Nóvoa (1992), um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários. Isso significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente.

Nesse sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente desenvolvida no ensino fundamental um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

Os espaços de formação necessários dentro da escola constituem-se nas trocas de experiências e de saberes, de modo que, segundo Nóvoa (1992), cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A instauração do diálogo na escola entre professores, pais e comunidade é fundamental para consolidar saberes construídos através da prática profissional reflexiva, por meio da qual também são reforçados ou refutados valores e significações instituídos. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 36) afirma que

[...] a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.

Acredita-se que o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética, com base no fortalecimento

Helenise S. Antunes

da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

Não é possível esquecer que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional, além de não incentivar o professor a investir nas experiências significativas dos seus percursos de formação e na sua reflexão teórica-prática sobre elas. Logo, é importante estabelecer esses processos de produção de saberes para que os professores alfabetizadores possam produzir novos saberes em relação aos processos de construção da leitura e da escrita.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ____ (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267-291.

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.

_____. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajatória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, 2005a.

_____. Práticas educativas: investigando a entrada no cotidiano do estágio supervisionado. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Práticas e educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

_____. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, Aline Machado [et al.]. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria: Pallotti, 2004.

BEM-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p.199-213.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução de Paulo Neres. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

BOSI, É. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 7. ed. São Paulo:

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

Companhia das Letras, 1999.

BRANCHER, V.. **Helena Ferrari: entre saberes pessoais e profissionais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2006.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 21-29.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.267-291.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

CUNHA, J. L. da; MACHADO, A. S. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.183-199.

DE LEÃO, D. O. **Memória e Saberes de Alfabetizadoras: representações sobre a leitura e a escrita na história de vida de três professoras**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2004.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 63-78.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.

KURZAWA, G. **Os significados da alfabetização para os alunos da**

Helenise S. Antunes

Educação de Jovens e Adultos. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2007.

LAROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LE GOFF, Jacques et al. **História e memória.** 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEMOS, H. D. **A produção de textos e o letramento nos anos iniciais:** a prática de acadêmicos formandos do Curso de Pedagogia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2006.

LIMA, G. E. de. **Lembramos:** brincamos a autoformação pela história de vida. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2002.

LINHARES, C. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: CHAVES, I. M.; SILVA, W. C. *et al.* **Formação de professor:** narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-29.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

OLIVEIRA, V. F. de. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, A. G.; MAGALHÃES JUNIOR, G. (Orgs.). **Memórias no plural.** Fortaleza: LCR, 2001.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida:** teoria e prática. Paris: Celta, 1995.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, O. R. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo: Vértice, 1988.

RÖESCH, I. C. **Docentes negros:** um estudo através das histórias de vida. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação, Santa Maria, 2001.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 5-25, jan./abr. 1997.

SOUSA, C. P. de. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de

Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras

professoras e professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B. SOUZA, C. P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-44.

STIVANIN, N. F. **Estágio supervisionado**: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o Curso de Pedagogia/CE/UFSM. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação, Santa Maria, 2007.

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

Notas

- 1 SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico.
- 2 ENEN – Exame Nacional do Ensino Médio.

Correspondência

Helenise Sangoi Antunes - Avenida Nossa Senhora das Dores, 740.
E-mail: professora@helenise.com.br

Recebido em 05 de fevereiro de 2007
Aprovado em 14 de março de 2007

