

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**AÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS: DA
PRÁTICA AOS SABERES**

HELENARA PLASZEWSKI FACIN

Pelotas, 2014

HELENARA PLASZEWSKI FACIN

**AÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS: DA
PRÁTICA AOS SABERES**

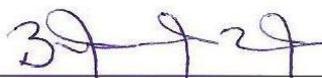
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2014

TERMO DE APROVAÇÃO

Tese defendida e aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Área de Educação, defendida e aprovada, em 16 de abril de 2014, pela banca examinadora constituída por:



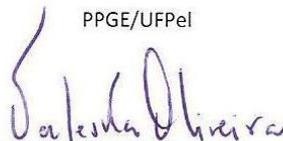
Profª. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Orientadora – PPGE/UFPeI



Profª. Dra. Marta Nörnberg

PPGE/UFPeI



Profª. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

UFSM



Profª. Dra. Paula Corrêa Henning

FURG



Profª. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio

UNIPAMPA

Filha amada, se um dia tiveres interesse em ler o que escrevia, vou te contar que as histórias que aqui narro não são de princesas ou rainhas, nem de fadas e nem de castelo ou bosque encantado, mas sim de um mundo real, onde as pessoas plantam sonhos, têm coragem e determinação e ao final transformam a realidade ao seu redor.

Espero que essas histórias te motivem para que tu acredites nos teus sonhos e lutes com esforço, solidariedade e amor, transformando o mundo em algo melhor.

Beijo de luz em teu coração!

DEDICO ESTE TRABALHO...

A quem não só produziu materiais didáticos como legado, mas que teve muita determinação e muito esforço.

A quem não esmoreceu e teve coragem de mudar.

A quem sempre acreditou no trabalho e o fez com qualidade.

A quem amou o que fez e lutou com as armas do seu tempo.

A essas extraordinárias educadoras: Teresa, Iara, Zélia, Rebeca e Nelly (*in memoriam*) - é para vocês este trabalho. Quantas aprendizagens me fizeram querer a cada dia ser uma professora melhor!

Acreditem, fazer suas histórias foi um grande presente nesta vida!

AGRADECIMENTOS

Essa longa caminhada não teria sentido se por esta estrada tivesse caminhado sózinha...

Ao Ser Supremo por permitir estar habitando neste planeta e permitir que pessoas cruzassem meu caminho:

À Profa. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, orientadora deste estudo, que permitiu explorar territórios novos e revisitar outros que já havia trilhado antes, mas agora com novas reflexões teóricas que me ajudaram a compreender a formação docente. Foram várias possibilidades de aprendizado que me proporcionou; sua experiência, atenção e carinho foram imprescindíveis, sem palavras...

Às professoras da banca examinadora, pela leitura e escuta atenta, sugestões e incentivos para o aprimoramento desta pesquisa.

À Universidade Federal de Pelotas, e nesta ao PPGE da FaE, através da coordenação, dos professores e funcionários, especialmente à Ana Luiza Gerlach Barros, do PPGE, pela longa convivência, sempre atenciosa.

Às colegas do grupo de pesquisa, pelo conhecimento compartilhado nas reuniões de pesquisa; especialmente às colegas Leidne e Bitisa, que fizeram a diferença, pelo carinho e amizade; à segunda, ainda, pela revisão atenta do trabalho, tanto na correção linguística como nas discussões realizadas que qualificaram o texto.

Às professoras Teresa, Iara, Zélia e Rebeca, que abriram suas portas, propiciando a realização desta pesquisa.

Aos familiares de Nelly, de modo muito especial à sua filha Elaine Cunha da Silva, sempre prestativa com a pesquisa, que me acolheu e acompanhou por vários lugares de Porto Alegre.

À ex-aluna de Nelly, Sra. Maria Helena Portanova de Oliveira. Às ex-alunas do Instituto Flores da Cunha, em Porto Alegre. Aos demais colaboradores.

À minha família por tudo que sou hoje...minha existência.

Ao meu companheiro, amigo e esposo Márcio, pelo amor e apoio incondicional há mais de 20 anos, tanto nos momentos difíceis, nas ausências e insônias, quanto nas alegrias, como a de terminar esta pesquisa. Agradeço por todas as vezes que acalmou minhas angústias, mostrando-me que na vida tudo passa.

À minha filha Juliana, pela compreensão e paciência com que há metade de seus 12 anos vem acompanhando minha formação docente no PPGE. Espero que durante este período não a tenha inibido em sua vocação natural para o estudo, por conta das incontáveis vezes em que lhe disse: “não posso brincar agora, pois tenho que ler/escrever”. Filha, guardei alguns dos teus bilhetinhos.

Finalmente, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e pela compreensão dos motivos de minhas ausências em encontros de lazer e reuniões familiares.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

FACIN, Helenara Plaszewski. **Ações Pedagógicas de Professoras Aposentadas da Educação Básica: reflexões sobre saberes e ensino.** 2014, 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo aqui apresentado investigou quatro professoras “primárias” aposentadas que trabalharam entre as décadas de 1940-1980. A pesquisa partiu do interesse em saber o que revelam professoras da educação básica, autoras de materiais didáticos, que atuaram no período de 1940 a 1980 sobre sua formação, seus saberes e suas ações pedagógicas? Tendo por foco a formação e os saberes que estiveram presentes nas práticas das professoras, apoiado em um referencial teórico em que se destacaram Nóvoa (1992), Goodson (1992), Freire (1994), Pimenta (1998), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1992), o estudo analisou os contextos de formação inicial e continuada das professoras investigadas ao apresentar um breve histórico da formação de professores, em especial, a criação, a concepção e a caracterização das escolas normais, e o sujeito professor que se forma e que, na sua prática, mobiliza saberes de naturezas diversas. O trabalho de coleta de dados consistiu de entrevistas semiestruturadas com três das professoras, e do exame dos materiais pessoais e profissionais da quarta delas, já falecida, todas identificadas a partir de estudos anteriores. As entrevistas buscaram resgatar as trajetórias das professoras desde sua formação, as experiências profissionais, as relações com seus alunos e os saberes por elas mobilizados. A análise dos dados permite afirmar que ao compartilharem suas trajetórias e histórias profissionais, as professoras manifestaram saberes que foram fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas. Assim, este estudo mostrou que, de diferentes maneiras, sem receitas ou moldes, as professoras conseguiram realizar práticas pedagógicas diferenciadas que mobilizaram saberes não explícitos – os saberes “tácitos” - na criação de metodologias de ensino, identificados a partir de uma minuciosa análise de suas entrevistas, quanto nos materiais pessoais.

Palavras-Chave: Formação Docente. Prática Pedagógica. Saberes. Saber tácito.

ABSTRACT

FACIN, Helenara Plaszewski. **Pedagogical Actions of Basic Education Retired Teachers: reflections on knowledge and teaching.** 2014, 171p. Thesis (PhD in Education) – Postgraduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This study has investigated four retired “primary” teachers who worked between 1940 and 1980. The research interest is to know what teachers from primary school reveal, authors of study books, who have worked from 1940 to 1980 about their own training, their knowledge and pedagogic actions? Centering on the training and knowledge present on the teachers’ practices, supported by a theoretical framework in which the leading names have been Nóvoa (1992), Goodson (1992), Freire (1994), Pimenta (1998), Tardif (2002), Gauthier (1998) and Shulman (1992), the study analyzed the context of continued and initial training of the investigated teachers by presenting a short history of the teachers’ training, specially the creation and characterization of training schools, and the teacher subject that graduates and moves knowledge of diverse nature as he practices his work.,. The work of data collecting consisted of semi structured interview with three teachers, and examining of personal and professional material of the fourth teacher, already deceased, all identified and previous studies. The interviews aimed to recall the teachers’ career since their graduation, professional experiences, relation to students, knowledge gathered. The analysis has allowed us to say that the teachers have dealt with types of knowledge which have been decisive for the development of their practice, made evident by their professional trajectories and history. Therefore, this study has demonstrated in different ways, without specific guidelines, the teachers accomplished to distinguished pedagogic practices that moved non explicit knowledge - “tacit” knowledge – on the creation of teaching methodologies, identified from a thorough analysis of the interviews, and personal material.

Key Words: Teacher Education. Pedagogical Practice. Knowledge. Tacit knowledge.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	11
Lista de Quadros	12
Introdução	13
1. Origem da pesquisa: o encontro com o tema	15
1.1. Reviver a minha história e trajetória na busca de construir o estudo	15
1.2. Temática: origem e construção do objeto de pesquisa	24
1.3. A tese: questão de pesquisa e objetivos.....	28
1.4. Estado da Arte: a produção científica que se aproxima do tema	31
2. A Rota da Pesquisa	36
2.1. Abordagem metodológica da pesquisa.....	36
2.2. Sujeitos da pesquisa	43
2.3. Instrumentos e condução	44
3. Contextos de formação Inicial e Continuada das Professoras Investigadas	51
3.1. Ser professor: a formação profissional de 1827 a 1939	52
3.2. Ser professor: o período de formação das professoras (1940 a 1960)	60
3.3. Analisando a formação continuada: outros espaços de formação	75
4. Ações Pedagógicas das professoras aposentadas	83
4.1. As professoras: concepção de ensino e da relação professor-aluno	84
4.2. As professoras e os saberes mobilizados na prática pedagógica	110
Considerações Finais	132
Referências	136
Anexos	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem do Plano de Aula	90
Figura 2: Imagem do Projeto	92
Figura 3: Imagem da Carta	94
Figura 4: Esquema: El aprendizaje como logros sociales.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Descritores – achados e aproximações	32
Quadro 2:	As professoras.....	43
Quadro 3:	Instrumentos	50
Quadro 4:	Períodos históricos da formação docente.....	53
Quadro 5:	Os saberes necessários.....	113
Quadro 6:	Os conhecimentos necessários	114
Quadro 7:	As competências necessárias.....	115
Quadro 8:	As quatro primeiras coleções de livros didáticos produzidos em co-autoria com uma professora chamada Cecy CordeiroThofehrn.....	128
Quadro 9:	As coleções produzidas pelas professoras Nelly, Teresa e Zélia ...	130



INTRODUÇÃO

A inquietação que provocou esta pesquisa surgiu do desejo de refletir sobre ações e saberes de professoras que já não se encontram no exercício docente, por terem se aposentado em tempos passados e por uma característica em comum, terem sido autoras de materiais didáticos. O trabalho¹ que aqui apresento é resultado de um período de estudos, reflexões, construções, desconstruções e reconstruções que venho fazendo desde meu curso de mestrado em educação, onde tive a oportunidade de conhecer as professoras.

Assim, esta pesquisa procurou dar visibilidade às práticas, saberes e trajetórias de quatro professoras “primárias” aposentadas, que trabalharam entre as décadas de 1940-1980. Entender suas trajetórias, a partir das escolhas que fizeram e dos saberes que mobilizavam foi o foco do estudo aqui apresentado. Ouvi-las foi um momento significativo para mim. Percebi o quanto suas recordações são repletas de alegrias, expectativas, dúvidas, desafios e angústias vivenciados na carreira e que foram fundamentais para a sua constituição docente.

Para apresentar os resultados das reflexões feitas neste estudo, organizei o texto em quatro capítulos.

No primeiro conto um pouco de minha trajetória pessoal e profissional, objetivando revelar o significado que esse estudo teve para mim. Procurei,

¹ As imagens de cada início de capítulo correspondem às capas dos livros ou materiais didáticos produzidos pelas professoras deste estudo.

através das minhas lembranças, mostrar como me aproximei do tema e como ele tornou-se importante para mim.

No segundo capítulo apresento as bases teóricas da pesquisa qualitativa, enfatizando na entrevista as histórias de vida profissional, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, as etapas e os sujeitos da pesquisa. Apresentar as professoras que se dispuseram a conceder seu tempo, recebendo-me em suas casas com alegria e contando-me suas histórias, é uma das formas de reconhecer a importância que elas tiveram para a realização deste trabalho.

Elenco os espaços-tempo da formação inicial e continuada das professoras investigadas, num breve contexto histórico da formação de professores no Brasil, em específico a criação, a concepção e a caracterização das escolas Normais, é o assunto do terceiro capítulo. Adotei, para essa retrospectiva, períodos históricos marcados por mudanças no que concerne à formação de professores.

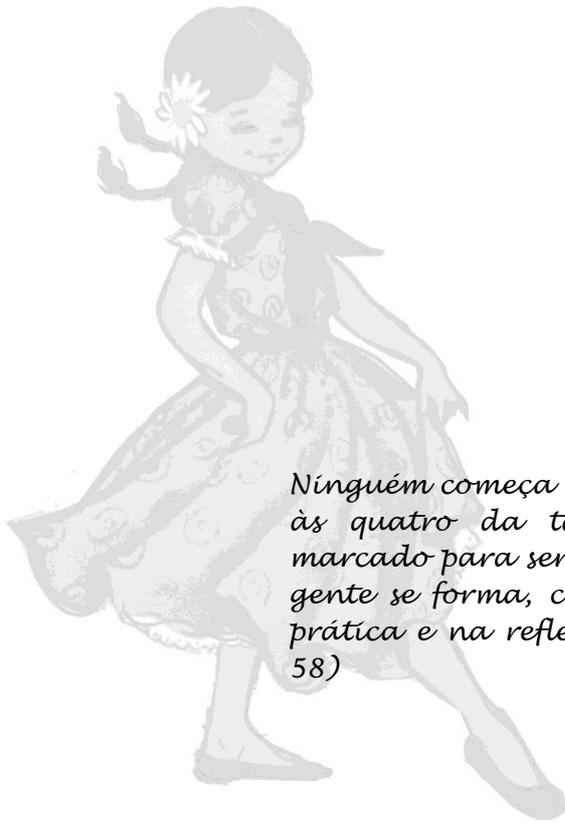
Destaco, no quarto capítulo, a atuação das professoras, identificando os saberes por elas mobilizados ao desempenharem suas ações docentes e localizando, também, concepções de ensino e da relação professor-aluno. Observar o quanto as práticas pedagógicas estão “encharcadas” de saberes foi um exercício importante para reanimar a motivação que envolve o cotidiano docente. Explorar as entrevistas e os materiais pessoais das professoras foi uma forma de compartilhar com elas seus “achados”.

Por fim, apresento algumas reflexões, a título de conclusão, com base no que a pesquisa revelou.

ORIGEM DA PESQUISA: O ENCONTRO COM O

TEMA

CAPÍTULO I



Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

1.1 Reviver a minha história e trajetória na busca de construir o estudo

Acredito que na experiência de minha formação permanente é que vou me constituindo professora. Por isso escolhi a epígrafe acima, de Paulo Freire, para abrir o texto em que apresento aspectos que originaram e motivaram a pesquisa que me propus realizar. Assim, relato minha trajetória escolar e profissional e as descobertas que fiz como pesquisadora no curso de mestrado, porque todas as minhas compreensões de mundo e de docência foram se construindo, em processo, pelas relações que se estabeleceram entre a experiência, o conhecimento, a intuição e a pesquisa, sem que consiga definir claramente limites e fronteiras entre esses campos.

É com esse olhar que apresento fragmentos da minha história e trajetória de formação, como modo de contextualizar a perspectiva que venho defendendo ao longo do percurso docente, como professora e pesquisadora – porque compreendo que a formação docente é um processo complexo que se produz ao

longo de uma vida, nos mais diversificados contextos, atravessada por experiências e por lembranças do passado que carregamos no transcorrer da vida.

As reminiscências nos acompanham no decorrer de nossa existência. São momentos que ficam gravados na memória e que constituem recordações que vão ser referências para toda a vida, podendo ser evocados a qualquer instante. Por isso, ao começar a falar sobre minha história, vejo este capítulo como um importante espaço no texto – pois as experiências do passado constituem um repertório para a formação. Considero, por isso, oportuno este exercício de buscar nas memórias outros sentidos, os quais venham avivar interpretações antigas, desvelando ou revelando-me aos outros.

Algumas lembranças emergem em minha mente; recordações, por exemplo, dos anos 80-90, de experiências que foram decisivas para entender toda a trajetória de vida escolar e profissional pela qual passei. Certamente a escolha da segunda está intimamente ligada à primeira, pois escolhi ser professora. Fiz essa escolha muito influenciada pelos professores que tive durante o percurso escolar.

Nessa perspectiva, lembro-me de que, desde que entrei na escola, observava atentamente, durante as aulas, a maneira como as professoras agiam e se posicionavam. Ao chegar em casa, imitava seus movimentos, as atitudes e práticas pedagógicas, através da brincadeira de “escolinha de bonecas”.

Recordo-me, ainda, do espaço físico da escola, dos corredores, da disposição das classes, dos murais e de atividades realizadas. Consigo lembrar até mesmo do cheiro da folha mimeografada e da merenda – sabor de infância, nas minhas mais antigas memórias. Recordo o encantamento pelos cadernos, os colegas e, em especial, as professoras que tive naquela época, muito carinhosas e atenciosas. Lembro-me da composição sobre a escola que fiz e que foi muito elogiada pela professora da 2ª série. Lembro também da boa relação que tinha com uma professora, chamada Margarete, que carregava consigo um grande sorriso, uma voz suave e doce, que era muito educada e que falava olhando dentro dos olhos da gente.

Lembro-me das diretoras. Havia um sentimento de respeito e reverência pelo lugar que ocupavam. Era uma honra ganhar alguma menção ou certificado das mãos delas, era um orgulho não ser encaminhada a direção por problemas disciplinares.

Vale lembrar que minha formação foi quase toda realizada na rede privada, exceto no antigo 2º grau, em virtude da preocupação de meus pais² em me proporcionar uma melhor preparação para o vestibular à universidade. À época, era uma escola estadual³ da capital do Estado a que obtinha o maior número de aprovações no vestibular. Tive que realizar provas de matemática, português e redação na seleção para a escola, pelas poucas vagas ofertadas.

Quanto ao vestibular, significava o primeiro obstáculo a ser superado na busca de algo que é superior ao emprego, ou seja, a profissão, resultado de uma escolha.

Neste momento, trago algumas lembranças das séries finais do 1º grau até o antigo 2º grau, em que cada professor teve seu papel marcante em meu aprendizado, como aponto: a professora Cláudia, nas aulas de Português – com sua caligrafia delicada e voz firme – despertou-me para uma letra que até hoje é toda desenhada. Já a professora Sandra muito me elogiava nos experimentos realizados nas feiras de Ciências. A professora Adelaide sempre me escolhia para colocar as respostas no quadro e completar o diário de chamada, pelo capricho no caderno e rapidez em resolver os exercícios matemáticos. A professora Adelaide, que me indicava sempre para ser a aluna representante da turma, talvez pela capacidade de articulação entre os colegas e por não parar de falar. A professora Ivone, que me pedia para criar atividades artísticas para aplicar com outras turmas. Também, ficava encarregada da organização do painel da sala.

Não há como deixar de fora as lembranças dos professores de Educação Física, que sempre chamavam meus pais para falar sobre meu desempenho físico e convencê-los a inscreverem-me nos campeonatos municipais e estaduais de atletismo, vôlei e handebol. No entanto, nem sempre conseguia conciliar a

² Apesar de meus pais não possuírem formação superior, lutavam para que os filhos fizessem um curso de graduação.

³ Cursei o 2º Grau no Colégio Estadual Dom João Becker, na cidade de Porto Alegre, cidade em que nasci e onde vivi por 22 anos.

rotina de estudos com os longos períodos de treino. Cheguei até a ser convidada para seguir a carreira de atleta em corridas de velocidade e fundo, através de patrocínio no Clube SOGIPA, mas essa não era a profissão dos meus sonhos e nem dos familiares, apesar de adorar competir e tentar superar meus limites a cada treino.

O tempo passou e chegou o momento de me preparar para o vestibular. Frequentei um curso preparatório, o que obrigou meu deslocamento por longas distâncias de ônibus, pois morava longe do centro da cidade, onde estava localizado o curso. Foi durante essas “viagens” que um dia fui abordada por acaso por uma senhora, preocupada em conseguir passar nas provas de supletivo. Ela pediu-me para ministrar aulas particulares em sua residência.

Aquela foi minha primeira aluna e aquele meu maior desafio⁴, pois não tinha experiência e constatei inúmeras dificuldades que ela apresentava na aprendizagem. No entanto, revisei os conteúdos com ela durante dois meses, montei jogos e fiz muita conversa/terapia. Ao final do curso ela conseguiu aprovação no supletivo e concluiu o 1º e 2º graus. Até hoje visita minha mãe para saber notícias de sua professorinha, como carinhosamente me chamava.

Fiquei empolgada com essa experiência e dei continuidade às aulas particulares para alguns alunos da educação básica, que eram crianças conhecidas da família. Segui com as aulas de apoio até meu ingresso no curso de Pedagogia, após aprovação no exame vestibular ao final do ano de 1992, na Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciências e Letras. O ingresso na faculdade obrigou-me a abandonar as aulas particulares, porque tinha que estudar para as provas, entregar trabalhos em prazos determinados e inserir-me no mundo acadêmico.

Vivi intensamente a graduação como as demais etapas da minha vida, mas foi nesse tempo que comecei a identificar algumas aulas que despertavam mais meu interesse do que outras. O interesse era despertado não mais pela empatia com os professores, mas por sua capacidade de transformar as aulas em verdadeiros espaços de troca e aprendizagem: as aulas de História da Educação, Didáticas, Psicologia da Educação, Metodologias de Ensino e Práticas me

⁴ Eu tinha entre 18-19 anos de idade e ainda não havia passado por uma experiência semelhante.

interessavam muito mais do que as de Perspectivas Ético-Antropológicas, Matemática e Estatística Aplicada, porque nas primeiras os professores possibilitavam discutir temáticas e criar atividades, enquanto nas últimas os professores primavam por aulas memorísticas.

Naquelas experiências com as disciplinas que focavam especificamente temas sobre educação, identificava na teoria algumas explicações para o que já havia feito na prática e ia aprendendo coisas novas, principalmente no campo das relações dentro da sala de aula.

Com um ambiente universitário muito estimulante, fui ampliando o lastro epistemológico, mergulhada em teorias de educadores. Dentre eles estavam à época os estudos de Herbart, Gramsci, Piaget, Freinet e Rogers. Em meio ao curso, foram desenvolvidos os estágios, realizados no âmbito da prática de ensino, que me habilitaram à docência nas matérias de Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino e Didática.

Durante todo o Curso de Pedagogia busquei a participação efetiva nas atividades propostas, bem como o constante aprimoramento profissional. Prova disso foi que, já no ano de 1993, realizei um curso de extensão de docência em pré-escola, que me deu a habilitação necessária para desenvolver atividades com outro tipo de clientela escolar. Os pequenos também me encantavam!

Conforme o processo acadêmico aproximava-se de seu momento final, algumas atividades eram desenvolvidas com o escopo de avaliar o desempenho do grupo formado pelos futuros profissionais. Além da docência, que era avaliada no estágio, lembro-me da elaboração de um seminário de final de curso organizado por nós estudantes, contando nossa experiência no estágio de orientação educacional, umas das minhas habilitações.

Para além disso, fui engajada em projetos de extensão vinculados às escolas da rede pública, nos quais transcendíamos os muros escolares. Sensibilizados com a realidade de uma comunidade marginalizada, buscando desenvolver atividades além daquelas tidas como rotina do estágio, atuando em parceria com outros órgãos ligados à saúde, educação e segurança, fomos fazendo a diferença na qualidade de vida, moradia e educação daquela escola.

Ao final, o resgate da cidadania⁵ dos envolvidos foi a maior recompensa que poderíamos ter recebido, fazendo com que o grupo se sentisse contemplado na formação por aproximar-se de uma perspectiva de educação popular.

Dessa maneira, envolvendo-me ao máximo em todas as atividades propostas e buscando adiantar o maior número de créditos possível, consegui terminar o curso num tempo menor do que o habitual: em três anos e meio concluí a graduação, no ano de 1995.

Preocupações iniciaram após a conclusão, tendo em vista que quando terminei a graduação já estava casada e meu esposo teria que se transferir de cidade. As dúvidas eram inúmeras na hora da escolha e algumas opções foram dadas: Pelotas, Caxias do Sul ou Vacaria? O diferencial que motivou a escolha pela cidade de Pelotas foram as diversas opções de crescimento acadêmico que a cidade proporcionava, pois possuía duas grandes instituições universitárias, onde poderíamos continuar nos qualificando. Além do fato da cidade ficar distante apenas 257 km da capital, onde ficaram os familiares.

Logo depois de fixar residência em Pelotas, um novo desafio profissional estava a caminho: era chegada a hora da busca pelo primeiro emprego. Naquele momento, após algumas investidas, comecei minha experiência profissional desenvolvendo a docência em uma escola e o assessoramento pedagógico em outra, sendo ambas instituições privadas de pequeno porte, destinadas à educação infantil.

Procurei integrar meus conhecimentos acadêmicos (do “ser professor”) à prática docente nesses espaços e foi muito angustiante o primeiro choque com a realidade, pois seguidamente me deparava com situações contraditórias às teorias aprendidas durante a formação, em especial o desrespeito às diferentes faixas etárias das crianças, o cuidado e a seleção das atividades.

Diante disso, tratei de procurar outro emprego. Tarefa nada fácil, quando se vem de outra cidade, sem conhecer nada e ninguém. Mas, no ano seguinte, em 1997, fui contratada para trabalhar em uma instituição com estrutura suficiente para melhor exercitar os conhecimentos que adquirira na graduação. Era a minha

⁵ Estou me referindo a cidadania como mudança de atitudes, valores, desenvolvimento da noção de direitos por um bairro, uma escola e um posto de saúde em condições melhores.

oportunidade de trabalhar numa escola com uma estrutura maior e melhor. Fui admitida como professora na Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis.

A porta de entrada foi com os pequeninos da pré-escola, assumindo, posteriormente, turmas de alfabetização – situação em que revisei minhas representações-lembranças como aluna em processo de alfabetização, e em que procurei vencer os desafios que circundam essas classes, as quais exigem um repertório de saberes e fazeres que adquirira durante a minha formação.

Transcorridos alguns meses, a direção da escola convidou-me para atuar na coordenação pedagógica, experiência relevante na minha formação profissional, uma vez que ocupei um lugar que me exigia tomada de decisões, não mais como professora, mas sim como gestora. Esta posição colocava-me em dilemas constantes e produzia-me inquietações por respostas aos problemas que se encaminhavam diariamente ao Setor de Orientação Educacional. Isto provocou-me a buscar mais conhecimentos na área.

Então, em 1999, ingressei no Curso de Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)⁶. Foi um ano e meio de atividades bastante intensas e proveitosas pela possibilidade de voltar aos bancos universitários, tentando aliar a teoria à prática, visto estar em plena atividade profissional. Concluí o curso de especialização em 2001, apresentando trabalho monográfico sobre a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Passado algum tempo dedicando-me apenas ao trabalho, ingressei no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) em 2006, buscando novamente mais conhecimento e qualificação. Foi ali que dei os primeiros passos no caminho da pesquisa acadêmica. Contudo, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* demandam a participação em eventos e publicações, tive que abandonar o trabalho na escola no meu último ano do curso,

⁶Escolhi fazer especialização na PUCRS, porque surgiu um curso pioneiro mais concentrado em horas, que me possibilitava conciliar trabalho e estudo.

a fim de poder dedicar-me a essas demandas. Minha prioridade foi finalizar o mestrado e aguardar por outras oportunidades de trabalho.

Durante o Curso de Mestrado muitas questões foram me instigando e direcionando minha pesquisa⁷, sendo que ao final do estudo apresentei uma análise da produção didática da professora Nelly Cunha. Contudo, a motivação para a escolha do tema de pesquisa em nível de doutoramento veio com a aprovação no Concurso de Seleção Docente para a classe de Substituto para atuar no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2008. Foi uma experiência encantadora e, ao mesmo tempo, desafiadora, pela responsabilidade, como professora formadora, de contribuir efetivamente na formação dos alunos que seriam (ou já eram) professores, pois ministrava disciplinas de metodologia do ensino, práticas, estágios e trabalho de conclusão de curso.

Durante meu trabalho na FURG participei de um grupo de pesquisa com os colegas da instituição, o que foi uma experiência positiva, resultando em parcerias de produção e conhecimento. Além disso, por participar de pesquisa que refletia sobre a docência, pensava também sobre minha própria prática e as experiências envolvidas: experiências de sala de aula, minha ação com os alunos, inquietações dos alunos no momento do estágio, etc. Essas reflexões geravam questões que eram discutidas na sala de aula. Penso que realizava uma prática de pesquisa e reflexão que, segundo Zeichner (1993), liga-se ao conceito de “professor-reflexivo”.

Com relação à docência no ensino superior, percebi que minhas experiências como aluna, na educação superior, e como professora, na educação básica, eram mobilizadoras para pensar a formação dos alunos, pois estes questionavam situações que eu já havia experienciado, o que me possibilitava contribuir com minhas vivências.

Além disso, percebi, ao acompanhar os estágios dos alunos, que seria interessante que suas trajetórias escolares fossem revisitadas e discutidas, pois elas eram muitas vezes mobilizadas como modelos introjetados e reproduzidos de

⁷ Desenvolverei esse assunto ainda no decorrer deste capítulo.

como ser professor – daí resultando saberes, sentidos e anseios que os acionavam para o ato de aprender e de formar-se.

Pela mesma razão, neste capítulo, retomei as lembranças da fase inicial de meu período escolar e da graduação, recordando minhas professoras. Hoje, no entanto, ao rememorar essas professoras, vejo-as com outras lentes. Não mais somente como aluna, mas também como profissional da área, que vem desempenhando atividades voltadas à formação de professores.

Sob essa perspectiva, ao analisar as práticas dos professores, percebo que o fazer pedagógico reflete, de certa forma, as imagens dos educadores que fizeram parte de nossa formação. São representações/imagens que carregamos sobre o que é ser professor, nossas vivências enquanto alunos, influências dos vários professores que tivemos em nossa vida escolar, uns mais significativos para nós do que outros, mas, de alguma forma, todos tendo deixado marcas em nossa formação.

Cunha (1989) reafirma essa percepção de que existe certa reprodução dos comportamentos que marcaram nossa formação. A citação abaixo nos faz refletir sobre as influências na formação docente pelos modelos introjetados ou copiados:

O que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. Esta é uma vertente que precisa ser considerada quando se pensa na formação de professores. Também vale ressaltar o quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela convivência e o quanto o professor precisa estar consciente disso. De alguma forma, vê-se uma certa reprodução no comportamento docente. (CUNHA, 1989, p. 91-92)

Dessa maneira sigo sinalizando momentos que marcaram minha trajetória. Retomo a sequência do relato das minhas vivências profissionais destacando que faltando alguns dias para encerrar a vigência de meu contrato com a FURG, participei da seleção para o concurso público para professor Assistente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no ano de 2010. Revelo aqui que a aprovação neste concurso foi uma das conquistas mais marcantes da minha vida. Sem dúvida, um grande sonho realizado. É difícil simbolizar esta vitória em palavras ou frases, pois este sentimento é indescritível, realmente

único. Os adjetivos tornam-se escassos e não dão conta de descrever a alegria e a importância do que representou para mim essa conquista.

Então, no desenvolvimento da minha formação permanente e já como professora universitária, vivencio situações diversas em uma pedagogia dialógica, na busca da produção de conhecimentos, com observações, leituras de textos e reflexões da realidade como forma de ensino com pesquisa, através de uma prática pedagógica que rompa os paradigmas tradicionais de ensinar e aprender.

Com essa concepção e compromisso, venho acompanhando os cursos de licenciatura, em especial as turmas de estágio, tendo dirigido minhas leituras e orientações a uma prática pedagógica que tenha como dimensões a transformação, a libertação e a inovação.

Ao entrar para a sala de aula, percebi que ser professora requer muito mais do que saber o conteúdo da disciplina com a qual se trabalha, porque o professor ao ensinar deve responsabilizar-se pelos processos de ensino e de aprendizagem de conhecimentos, preparar o aluno para o exercício de sua autonomia e de sua capacidade criadora, componentes essenciais para uma educação de qualidade.

Por tudo isso, o fato de trabalhar com a formação de professores levou-me a querer compreender situações da prática pedagógica e foi com essa intenção que procurei estudos em nível de doutorado. Fiz a seleção no PPGE/FaE/UFPel, tendo sido aprovada em 2010 na linha de Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, que contempla estudos relacionados a professores, sobretudo em torno de práticas, saberes e trajetórias de educadores/professores em âmbito formal, que é o foco que me mobiliza.

A seguir, apresentarei a construção deste estudo, buscando mostrar o processo no qual ele foi se constituindo.

1.2 Temática: origem e construção do objeto de pesquisa

Nesta seção, passo a definir a origem da pesquisa e a construção do presente estudo, mencionando que o tema que desenvolvi diz respeito a práticas

pedagógicas e toma como base fios teóricos de autores como: Nóvoa (1992), Goodson (1992), Freire (1994), Pimenta (1998), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1992), entre outros. Estes foram autores centrais para o trabalho por enfatizarem a importância de pesquisar a prática dos professores e por terem aberto horizontes em meus estudos, trazendo explicações teóricas nos caminhos que levam à compreensão dos processos engendrados nessas práticas.

Este tipo de investigação é importante na área educacional, conforme Goodson (1992), uma vez que o professor elege dados de sua história profissional que podem ser relevantes nas questões relacionadas à prática e aos saberes docentes. Pesquisar a prática de professores pode descortinar aspectos didáticos, metodológicos e pedagógicos para contribuir com os estudos desta área, pois tem-se observado que um professor se constitui constantemente, suas ideias e crenças estão sempre relacionadas com sua história, carregada de significados.

Neste sentido, é válido mencionar que minhas descobertas como pesquisadora, a partir do curso de Mestrado, possibilitaram definir, a priori, meu objeto de estudo e os motivos desta escolha. A propósito, retomo meu percurso na época do Mestrado para explicar os mobilizadores para a construção do objeto desta pesquisa de doutoramento.

Primeiramente, esclareço que era comum na minha prática docente buscar entender a origem, o porquê, a base, o início das coisas. Por exemplo: quando um aluno trazia questões sobre um assunto eu buscava encontrar quem fez as primeiras discussões sobre o tema; por isso, ao verificar que muitos professores utilizam livros didáticos, como suporte de conhecimento e de métodos para o ensino, em suas práticas pedagógicas, procurava identificar de quem era a autoria dos livros.

Imaginava que os livros didáticos eram produzidos no eixo Rio-São Paulo, mas aos poucos fui percebendo, para minha surpresa, que muitos deles tinham sido escritos por professoras gaúchas. Então, ao participar na época do mestrado no grupo de pesquisa da linha da História da Educação, interessei-me em investigar os livros didáticos produzidos por algumas professoras primárias e

identifiquei que elas atuaram nas décadas de 1940 a 1980, no Rio Grande do Sul. Entre estas, Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha.

Essa busca envolveu incessantes e extensas investigações, realizadas por intermédio da internet, através de endereços eletrônicos, além de catálogos telefônicos, jornais, contatos telefônicos, dentre outros processos de busca, objetivando a obtenção de informações relativas à localização das referidas professoras. Como exemplo, cito a busca de informações referentes à professora Cecy Cordeiro Thofehrn (1917-1971), às quais obtive acesso via documento referente ao processo de nº 639, da Câmara Municipal de Porto Alegre, que aprovou, em 13/09/1972, a denominação de uma via pública com seu nome, como forma de homenageá-la. Foi um dos nomes mais expressivos na produção didática no Estado do Rio Grande do Sul, tendo escrito diversos livros em co-autoria com outra professora, Nelly Cunha.

Após essas descobertas, abandonei a busca por mais informações sobre a professora Cecy por ela já ter falecido e, sobretudo, por não contar com a disponibilidade dos familiares em contribuir com o estudo.

Mesmo assim, segui dedicando-me à investigação, buscando encontrar a outra professora citada, para conhecer informações e dados de seus livros didáticos. Acontece que a busca por informações do paradeiro de alguém que não se conhece, de quem apenas tem-se o nome, não é tarefa fácil. A despeito disso, sabe-se que a pesquisa de campo supõe que quanto mais o pesquisador se encontrar inserido e atuante dentro do estudo, mais ricos serão seus dados; por isso, toda a experiência é válida, mesmo que não se colham os resultados inicialmente almejados.

Nessa perspectiva, aprofundei as buscas e segui com a análise das informações coletadas. Assim, observei que, em diversas obras, juntamente com o nome de Cecy, aparecia o nome de outra autora. Segui, então, a investigação, em direção ao nome da professora Nelly Cunha, co-autora de alguns livros editados com esta professora.

Nesse processo de busca, fiz uma verdadeira varredura pelos “rastros” de Nelly Cunha, sem sequer saber se ela ainda existia. Isso exigiu muita

persistência, pois localizar e investigar alguém “desconhecido” constituiu um dos grandes desafios da pesquisa, um verdadeiro exercício de paciência.

Após ultrapassar a primeira barreira, a da localização, recebi a notícia de que a professora havia falecido no ano de 1999. Mesmo assim, seus familiares, em especial sua filha Elaine, residente em Porto Alegre/RS, recebeu-me gentilmente, vindo a contribuir imensamente com a pesquisa, através da doação de materiais pessoais da mãe, por ela guardados ao longo dos anos, em um conjunto denominado de *Arquivo Pessoal*⁸. A partir desse momento, o nome de Nelly Cunha e sua vasta produção didática impuseram-se no Curso de Mestrado como um possível e significativo objeto de investigação.

Com isso, delineou-se, na época, o projeto de pesquisa que me propus construir para a dissertação de Mestrado, o qual foi realizado com intuito de apresentação e análise da produção didática de uma professora primária, que foi uma das mais importantes autoras de livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1960 e 1980.

A pesquisa de mestrado teve como enfoque a produção, desconhecida, do público gaúcho e de alguns historiadores, de livros didáticos da professora Nelly Cunha, apresentando as sete coleções didáticas produzidas, com suas respectivas editorações, impressões, organização e conteúdos das obras. Estas obras foram produzidas em co-autoria com outras professoras, tais como: Cecy Cordeiro Thofehrn, Helga Trein, Teresa Iara Palmira Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho.

No mesmo tempo em que finalizava o mestrado, com esta riqueza de materiais, meu olhar voltava-se para a nova experiência vivida na docência universitária na FURG, na formação de professores, em que lidava com as práticas pedagógicas, os saberes e os processos produzidos na constituição do ser professor.

Nessas circunstâncias, senti-me impelida a dar continuidade à pesquisa que iniciara no mestrado – contudo, agora, desafiada com a possibilidade de analisar a prática pedagógica da professora Nelly Cunha e de outras professoras:

⁸ O Arquivo Pessoal da Professora Nelly refere-se a documentos guardados pela professora, que testemunham momentos de sua vida, suas relações pessoais e profissionais.

Teresa Iara Palmirini Fabretti, Zélia Maria Sequeira de Carvalho e Rebeca Amar, que conheci na época da pesquisa. Impulsionaram-me a isso uma necessidade de referenciar pessoas que desempenharam a difícil tarefa de ensinar, e a hipótese, vislumbrada, de que as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas eram diferenciadas e mobilizaram saberes não explícitos na criação de metodologias de ensino.

Fui selecionada para o Curso de Doutorado no PPGE/FaE/UFPel, na linha de pesquisa Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, o qual busquei com a convicção de que os estudos nessa linha me ajudariam a encontrar subsídios para (re)pensar a formação de professores e contribuir com esta. Cursei disciplinas com vistas a aprofundar leituras nesta área, tomei contato com teorias e metodologias, evidenciadas em situações de práticas realizadas e, através de ideias, conceitos e paradigmas, fui ampliando minha compreensão teórica sobre o assunto.

Comecei a refletir algumas inquietações sobre a formação e a prática docente, o que levaram às questões que procurei desvendar com a realização desta pesquisa, que busca conhecimentos sobre o ser professor e, principalmente, sobre as práticas pedagógicas. Falar sobre a prática pedagógica de professores é, antes de tudo, pensar o próprio ofício no cotidiano, é refletir sobre conhecimentos adquiridos no percurso que engendra o ser professor, como uma fonte de contribuição para a formação de novos profissionais.

Assim, querer identificar como ocorreram as práticas pedagógicas de quatro professoras aposentadas é que fez despertar em mim o interesse por esta pesquisa, apostando nos resultados significativos para contribuir nas discussões sobre práticas docentes.

1.3 A tese: questão de pesquisa e objetivos

O interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu a partir das observações, inquietações, vivências e questões que me acompanham durante minha trajetória profissional – como professora e como pesquisadora desde que ingressei no

Programa de Pós-Graduação. Defini como questão de pesquisa de doutorado: **O que revelam professoras “primárias” da educação básica, que foram autoras de materiais didáticos e atuaram no período de 1940 a 1980 sobre sua formação, seus saberes e suas ações pedagógicas?**

Acredito que identificar as concepções de ensino, os saberes, a relação professor-aluno, e as práticas, tudo isso ressignificado pelas professoras nas entrevistas e pelo meu olhar sobre os materiais, possibilita tecer algumas ponderações sobre a ação docente.

Retomo que essas professoras foram identificadas a partir da dissertação de mestrado, tendo sido interlocutoras da pesquisa para auxiliar na apresentação da produção didática realizada em co-autoria com Nelly Cunha. Três delas trabalharam na mesma instituição estadual de ensino, na cidade de Porto Alegre e tinham produção juntas. Também atuaram na docência do ensino primário por longa data, desenvolvendo um trabalho diferenciado à época, o qual foi editado como livro didático utilizado por professores do estado.

O período escolhido abarca o tempo de atuação das quatro professoras que, ainda que contemporâneas, não iniciaram todas no mesmo momento como profissionais da rede de ensino – e tampouco encerraram ao mesmo tempo suas carreiras.

Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo identificar quais os saberes que estiveram presentes nas práticas de quatro professoras aposentadas⁹ que trabalharam entre as décadas de 1940 e 1980.

Na investigação da prática pedagógica destas professoras, não desvinculadas de seu tempo, através das entrevistas, identifiquei algumas estratégias e saberes de que lançaram mão para resolver as problemáticas situações de sala de aula, a fim de realizar, com êxito, suas diversas tarefas educativas.

Para melhor encaminhamento do interesse de investigação, destaco os objetivos específicos que serviram de base para a realização da pesquisa:

⁹ Uma característica comum entre as professoras é o fato de terem sido autoras de materiais didáticos, mas nesta pesquisa, não é objeto de estudo o material por elas produzido.

- Identificar como as professoras sujeitos deste estudo desenvolveram suas práticas pedagógicas e quais as características dessas práticas.
- Reconhecer qual era o papel do educador segundo a ótica destas professoras.
- Descrever que tipo de relação estabeleceram com seus alunos e colegas de trabalho.
- Verificar o que consideravam importante para o ensino, quais suas concepções de ensino.
- Correlacionar como elas percebem a formação pedagógica recebida com o exercício da docência.

A partir destes objetivos norteadores pode-se explicitar a hipótese da tese: as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas eram diferenciadas e mobilizaram saberes não explícitos na criação de metodologias de ensino.

O fato de suas práticas terem sido sistematizadas em livros didáticos, tendo servido como referência para muitos professores naquela época, é que fez despertar em mim o interesse em identificá-las através desta pesquisa, na convicção de que este estudo contribui para a linha de Formação de Professores deste programa, fornecendo subsídios e olhares à formação de futuros profissionais. O estudo daquilo que determinou práticas, saberes, experiências de professoras de um determinado tempo, entre outros aspectos, poderá mobilizar outros profissionais para entender questões imbricadas no ofício de ser professor.

Importante destacar que os objetivos propostos foram atingidos através das entrevistas realizadas com as três professoras, bem como foi possível respondê-las por meio do arquivo pessoal das professoras, em especial, da professora Nelly. Foram também utilizados na pesquisa alguns relatos escritos cedidos por familiares e por uma ex-aluna dessa professora.

Acredito que refletir sobre as experiências de professores que exerceram a tarefa de ensinar em outros tempos poderá nos levar a elucidar elementos, situações ou questões da prática pedagógica, saberes mobilizados as quais desconhecíamos e criar ou pensar novas práticas.

1.4 Estado da Arte: a produção científica que se aproxima do tema

Em relação ao estado da arte na área da educação, no campo da formação de professores e, mais especificamente, na temática investigada – práticas pedagógicas de professoras aposentadas, apresento este subcapítulo, o qual tem por objetivo mostrar o levantamento de dissertações e teses, em esfera nacional, que tratam do assunto, e que está disponível no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nos últimos anos, a produção acadêmica tem-se ampliado, sendo produzidas muitas pesquisas em diferentes âmbitos: locais, regionais, nacionais e internacionais. Isto torna imprescindível mapear as diversas produções por determinado assunto, a fim de tentar acompanhar as discussões e tendências sobre o tema a pesquisar, aspectos ou dimensões que ainda não foram contemplados, aspectos que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes momentos e lugares pelos pesquisadores.

Além disso, esse mapeamento permite visualizar as concepções presentes nos estudos, ou a forma como são abordadas; permite, ainda, verificar como se configura, em cada período, o campo de estudo, evidenciando tendências, modelos e bases como referências para novas investigações.

Atualmente a pesquisa é uma grande fonte de manutenção, de implemento, de crescimento das instituições. Vivemos uma época em que a produção do conhecimento tornou-se crucial para o desenvolvimento educacional e social, elevando a atividade de pesquisa a um status privilegiado em relação à atividade de ensino. Embora este não seja o foco deste estudo, trago esta problematização para poder dizer que essa corrida por publicações, no centro das preocupações com avaliação e produtividade docente, acarreta muitas vezes a multiprodução do mesmo estudo em diversos sites e anais de eventos – o que dificulta a localização da quantidade exata de estudos sobre o assunto.

Diante desta realidade, procurei fazer uma busca do assunto em um local considerado referência para os Programas de Pós-Graduação (PPGEs) e onde, seguramente, não encontraria duplicidade da mesma pesquisa e poderia detectar

o que havia de produção sobre o assunto: o órgão de fomento da pesquisa, onde estão centralizadas todas as publicações em nível de pós-graduação no país, numa base de dados disponível para consulta pública através da internet. Assim, optei pelo Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que disponibiliza resumos e outras informações referentes às dissertações e teses defendidas nos PPGes em níveis de mestrado, doutorado ou profissional.

Atualmente, seu acervo compreende o período de informações dos anos de 1987 a 2010, sendo possível realizar buscas nesse catálogo por meio dos descritores *pesquisa, autor, assunto, instituição e nível/ano/base de publicação*. Optei por utilizar os elementos *pesquisa/assunto, nível/ano base mestrado e doutorado*, sem consulta ao nível profissionalizante, porque não faz parte do escopo da revisão de literatura. Contudo, utilizei o período sem recorte, ou seja, empreguei a busca por toda a base de 1987 a 2010, por todos os 23 anos registrados no site da CAPES.

Cabe ainda referir que a procura não é uma tarefa tão rápida e direta quanto parece. O pesquisador identifica a temática, mas, posteriormente, ao chegar à leitura de cada resumo, depara-se muitas vezes com um título ou descritor que não traduz exatamente a realidade do texto.

Por isso, fiz a busca pelo assunto-chave, revisitada quatro vezes, pelos seguintes termos: *professor/a aposentado/a; Práticas pedagógicas de professora aposentada; Professora primária e professora normalista*, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 1: Descritores - achados e aproximações

Período 1987-2010 Professor/a aposentado/a	Período 1987-2010 Práticas pedagógicas de professora aposentada	Período 1987-2010 Professora Primária	Período 1987-2010 Professora Normalista
Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais.	Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina (PI). Dissertação – 2005	Dos Pardieiros aos Palácios: Forma e Cultura Escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Tese - 1996	D.Sinhazinha Wanderley: A trajetória de vida de uma professora na cidade do ASSU-RN Tese – 1997

Dissertação - 2010	Marcas da Memória Traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras. Dissertação - 2006	Lições De Professoras do Magistério Primário do Rio Grande do Norte Sobre o Ensinar, o Aprender, o Ser Professora (1939 - 1969). Tese - 2003	Aspectos da história da educação: memória de professoras aposentadas. Dissertação – 2007
	Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005). Dissertação – 2008	Adelle de Oliveira: trajetória de vida e sua prática pedagógica (1900-1940). Tese – 2009	Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932 Dissertação – 2010
		Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX : a história de vida de Nevinha Santos. Tese - 2009	Do mestre aos discípulos: o legado de Nestor dos Santos Lima (1910-1930). Dissertação - 2010

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Na primeira busca, pesquisei o assunto usando como captura o termo *professor aposentado*, encontrando apenas uma dissertação, da Fundação Universidade Federal Do Piauí, de uma pesquisadora, no ano de 2010, com alguma aproximação com a temática investigada, pois analisou as questões relacionadas às práticas pedagógicas, aos saberes inerentes ao ofício de professor, com foco nos destacados professores do ensino fundamental do Piauí, que exerceram a docência nas décadas de 50 a 80.(Anexo 01)

Busquei refinar a busca no site com a intenção de obter resultado mais satisfatório, que fosse ao encontro do tema do trabalho. Assim, ao realizar um novo mapeamento no item *assunto*, procurei pelo termo *práticas pedagógicas de professora aposentada*, encontrando algumas aproximações em três dissertações, em termos de experiências profissionais significativas, identificadas nos resumos. (Anexos: 02, 03 e 04)

Por vieses diferentes, as três dissertações se aproximaram do foco que desejo olhar - práticas pedagógicas de professoras aposentadas – pois percebem que de certa forma as professoras se destacaram pela forma de ensinar. No entanto, apontam outros objetivos: a primeira delas buscou investigar o impacto das Leis Nº 4.024/61 e 5.692/71 na prática das professoras naquele período; a segunda procurou verificar conexões que emergem de seus processos

educativos, na construção de suas identidades; a última dissertação abordou aspectos das concepções e das práticas pedagógicas de professoras aposentadas que atuaram nas 1ª séries do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

Em termos de busca por descritores, realizei a terceira procura, agora com o termo *professora primária*; foram encontradas quatro teses. (Anexos: 05, 06, 07 e 08)

No entanto, por mais que as pesquisas tenham investigado professoras primárias, seu foco distanciava-se do meu propósito: a primeira tese voltava-se para a organização da instrução pública da cidade de Belo Horizonte pelas professoras, mas também pelos inspetores e as diretoras no período de 1906 a 1918. A segunda visava revelar o ideário pedagógico, a imagem pública dos professores pelos jornais no período de 1939-1969, através de entrevistas com professores. Na terceira tese, mesmo que voltada à prática de uma professora, o foco era a difusão e modernização da instrução primária no interior do Ceará. Finalmente, a última tinha como finalidade identificar o sentido da função de ser professor no Piauí.

Então, na esperança de localizar mais algum estudo, lancei-me pela última vez nos longos 23 anos do sistema de informação, mas agora com o termo *professora normalista*, por este também ser um termo que remete às professoras do passado, com a intenção de abarcar novas possibilidades de achados – o que foi confirmado com o achado de mais quatro pesquisas, três de mestrado e uma de doutorado, que se aproximam do foco do estudo. (Anexos: 09, 10, 11 e 12)

Na tese de 1997, que reconstituía práticas de uma professora normalista, o foco direcionava-se a uma questão de gênero, ao identificar uma professora que se ergueu acima da mediocridade imposta ao seu sexo. A dissertação de 2007 identificava as diversas aprendizagens que a professora obteve ao percorrer vários tipos de escolas nos mais diversos contextos sócio-educacionais. Já as duas dissertações defendidas no ano de 2010, discutiam concepções pedagógicas, mas uma com foco na disciplina de aritmética e a outra nos métodos de ensino da leitura e da escrita aplicados nos Grupos Escolares por um professor.

Ao final desse levantamento em busca de aproximações com o tema que pretendia investigar, o panorama é pouco expressivo – talvez muito condicionado pelo longo período de esquecimento e/ou desinteresse pela temática, conforme aponta Nóvoa (1995b). Acredito que há urgência de investigações sobre concepções de ensino e aprendizagem, repertório de saberes e práticas pedagógicas de professores que já não se encontram mais no exercício docente.

A ROTA DA PESQUISA

CAPÍTULO II



Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1994, p. 17)

2.1. Abordagem metodológica da pesquisa

Definidas a origem e a intenção deste estudo, passo aos contornos da pesquisa, apresentando os aportes teórico-metodológicos que a conduziram.

A escolha de uma abordagem para a realização de um estudo pressupõe a seleção de um determinado percurso que mais se aproxime dos propósitos em vista, que somente ganharão sentido quando articulados com a problemática em questão. Para tal, há necessidade de constante vigilância, direcionando o olhar como o de um professor-pesquisador que busca na pesquisa possibilidades de resposta às indagações e inquietações de sua realidade. Emprego as palavras de Freire (1994, p. 29): “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. O que diz Freire entrelaça-se com as ideias de Minayo (1994), em epígrafe. Identificando-me com elas, dou início à

apresentação dos aspectos significativos que sustentam a investigação que me propus a realizar.

Essa conexão tem a ver com uma compreensão de pesquisa. Vejo-a como um processo de produção de conhecimento para interpretar um fato que me inquieta e me move a querer saber mais, a fim de buscar transformar o contexto em que estou inserida.

Nessa linha, acredito que a pesquisa deve ter uma função social, pois não há um conhecimento que aconteça distanciado de uma realidade. Isso significa dizer que a pesquisa é “o comprometimento da ciência como prática social do conhecimento”, conforme conceitua Santos (1995, p.14), entendendo que a prática reflexiva torna a teoria mais produtiva porque, utilizada para a explicação da própria prática, coloca-se a serviço de uma construção da realidade, ou seja, atribui caráter social à pesquisa.

Além disso, é preciso ter claro que toda pesquisa exige uma preocupação metodológica e rigor nos trabalhos acadêmico-científicos, assumindo uma importância pedagógica para quem se aventura a pesquisar.

Dessa forma, tão importante quanto a reflexão mais teórica das proposições que se pretende seguir, é descrever a postura investigativa para a qual se encaminhou a pesquisa, a fim de que a compreensão de mundo e a busca dos significados tornem-se a ação prática do modo de pensar e agir sobre o mundo compreendido.

A perspectiva acima, na esfera da Educação bem como em outras áreas das ciências humanas e sociais, carrega ainda alguns embates sobre a escolha entre o paradigma de abordagens de pesquisa: a qualitativa e a quantitativa. Percebem-se algumas polêmicas para aceitação da primeira abordagem em espaços considerados mais “positivistas”. Por outro lado, há avanços na ideia de que fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis. Como aponta Minayo (1994, p.21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No cerne da defesa da abordagem qualitativa está a concepção de que ela é suficiente para dar conta de explicar a realidade social, pois advoga a favor das especificidades, do singular, ou seja, leva em conta as particularidades e potencialidades de um fenômeno. Essa abordagem é capaz de resgatar a importância das experiências individuais, já que com o relato pessoal é possível assegurar o conhecimento de uma experiência coletiva, constituindo-se em uma representação que espelha uma visão de mundo. Em que pese a polêmica, já é consenso teórico entre muitos autores a superação do paradigma mecanicista, em direção a uma nova forma de construir o conhecimento, de pensar e de fazer ciência.

Isso significa dizer que, em se tratando de educação, a pesquisa de caráter qualitativo tem seu valor e aceitação no meio acadêmico, sem que se percam, com isso, os cuidados metodológicos na busca da compreensão dos inúmeros fenômenos educativos, tais como a apreciação dos percursos formativos de professores, da atividade de constituir-se professor, das práticas pedagógicas, dos saberes e processos de produção propriamente ditos, da professoralidade. Não há preocupação com medir e enumerar fatos de forma estatística para análise dos dados, pois a motivação é com o processo e não com índices no produto final.

Nesta esteira, segundo Santos (1995), é válido mencionar que a virada da década de 70 para os anos 80 do século XX trouxe transformações expressivas nos diferentes campos de pesquisa, especialmente no que tange à revalorização da análise qualitativa e ao profundo interesse de vários pesquisadores da área da Educação quanto a pesquisas sobre professores.

Os estudos que abordam essa temática, sob os mais diversificados prismas, investigam a gênese de um profissional que, para além de suas atribuições específicas, é um formador de sujeitos.

Além disso, muitos autores utilizados escrevem sobre técnicas e métodos de pesquisas e mostram que estes podem ser usados como princípio educativo, conforme Ludke & André (1986), Nóvoa (1992), Alarcão (1996, 2001 e 2004), Fazenda (1989 e 1997) e Minayo (1994), os quais são referenciados nas teses, dissertações e nos estudos educacionais brasileiros.

No entanto, para o autor português Nóvoa (1992), se hoje esta temática tornou-se “um clássico” no campo da educação, nem sempre foi assim. Segundo ele, tratar sobre a vida dos professores constituiu-se, por longo tempo, em um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, pois até os anos 70 os professores foram “ignorados” na literatura, como se não tivessem existência própria, como se não fossem determinantes de uma cultura. Em especial ressalte-se a importância de dar voz aos professores, modificando o enfoque, que era mais voltado para pesquisas *sobre* os professores e não *com* os professores, permitindo que o professor conte o que aconteceu em sua sala de aula.

Concordo com Fonseca (2003, p.43) quando menciona que

[...] as investigações pedagógicas, que até pouco tempo “insistiam” em estudar a educação, a escola e o ensino, ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação ou ensino sem professor, e o professor é uma pessoa.

Diante disso, já se acredita na riqueza das experiências que os professores trazem quando realizam uma reflexão sobre suas práticas e saberes e, por conseguinte, contribuem com suas experiências, revivendo o passado para buscar subsídios para pensar o presente, destacando mudanças necessárias e desejáveis das práticas educativas para os futuros profissionais da educação, para aqueles que já se encontram no exercício da profissão docente.

Partindo desse pressuposto, expressei-me novamente através de Nóvoa (2004, p.8), por considerar impossível entender a evolução da educação “sem passar por aqueles que a fizeram e a pensaram”, mesmo reconhecendo os limites, entraves e desafios de uma pesquisa. Esta premissa confirma serem os professores que devem falar da educação; suas experiências são fundamentais, pois permitem identificar práticas que poderão auxiliar na formação de outros professores.

Trabalhar com as histórias de vida profissional dessas professoras é interessante, não apenas como relato isolado, mas como contexto profissional, de uma categoria que é fruto de uma história social, como sinaliza Goodson (1992, p.75):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar a ver os indivíduos em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a

intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

As entrevistas revelam muitos fatos, onde muitas vezes os documentos deixam de apontar o universo humano mais amplo. Pesquisar estas professoras que lecionaram épocas distantes de 2014 nos permite ler o passado a partir do presente, pela necessidade de querer conhecer o vivido em suas histórias e, quiçá, revelar um pouco da educação de nosso Estado, a partir de suas ressignificações e vivências.

Para Nóvoa (1992, p.10),

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Isto significa que ao revelar suas ações e práticas docentes, percebe-se que estas estão diretamente ligadas ao modo característico de cada sujeito, ao seu estilo de ser, viver e se formar no mundo.

Sem necessidade de aprofundar diferenças entre abordagens qualitativas e quantitativas, fiz a escolha teórica para um procedimento metodológico de base qualitativa, com a intenção de investigar as práticas pedagógicas de professoras aposentadas. Busquei compreender e analisar suas histórias de vida profissional, pelas experiências vividas em outra época, revisitadas pelas pesquisadas e pela pesquisadora nos dias de hoje, num processo que propicia o desvelamento de cada professora para si e para mim. Essa abordagem emerge, assim, como uma estratégia metodológica privilegiada, quando se parte da premissa de que a relação entre a história social e uma vida não é certamente a de um determinismo mecânico, pois, longe de apenas refletir o social, o indivíduo se apodera dele, o mediatiza e o ressignifica, articulando-o à sua subjetividade.

Segundo a postura epistemológica adotada, esta pesquisa visa buscar subsídios para compreender as especificidades das práticas pedagógicas relatadas por essas professoras, considerando as situações inerentes a uma época, o contexto social e histórico daquele período, que poderão, contudo, suscitar elementos significativos para os dias de hoje.

Adentrar em épocas distantes de hoje, através das narrativas de professoras aposentadas há mais de 20 anos, supõe sensibilidade, exigência e rigor teórico desta pesquisadora, ao lidar com sentimentos, ideais e emoções para analisar, através dos relatos daquelas, as práticas pedagógicas vividas no passado.

Neste sentido optei por enfatizar na entrevista as histórias de vida profissional, visto que assim teria a explicitação das professoras de suas experiências e ações de sala de aula. Além disso, suas experiências ganham vida e valor, e pode levar a novos posicionamentos formativos, daqueles que se debruçam sobre as histórias de vida de outros, tentando apreendê-las (DERMATINI, 2008).

Debruçar-se nas histórias de vida profissional foi um importante exercício, pois “experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro” (BRAGANÇA, 2008, p. 81). Ainda,

Do ponto de vista epistemológico, as histórias de vida [...] institui uma outra forma de entender e trabalhar com as ciências humanas. E é assim que este aporte nos confronta com novas perspectivas metodológicas e teóricas. O particular e as dobras do cotidiano saem do lugar de sombra e assumem a cena como sujeitos da investigação. E, aqui, a literatura destaca, de maneira enfática, a possibilidade de escuta das vozes silenciadas, em que investigadores e sujeitos da pesquisa têm o lugar da fala e, também, em alguns casos, da interpretação. E, nesse caminho dialógico de relação com o mundo e como a ciência, surge um conhecimento mais reflexivo e crítico, aliando o senso comum ao conhecimento científico. Entretanto, além da ruptura epistemológica, encontramos, ainda nas histórias de vida, um sentido oncológico de reencontro do homem consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo. (BRAGANÇA, 2008, p. 73-74)

Pelo trabalho com as entrevistas com olhar nas histórias de vida profissional e com os materiais doados pelas professoras ou pelos familiares (materiais pessoais delas), constituiu-se uma riqueza de fontes para a realização da pesquisa.

Revisitar esses materiais suscitou muitas coisas da ordem das emoções, tanto nelas como em mim. As professoras não estão mais no exercício de suas funções para serem observadas – então fiz uma análise das entrevistas sobre suas práticas pedagógicas, descrevi as narrativas de suas histórias de vida profissional, buscando observar o que pensam sobre as atitudes, as ações, a

forma como foram realizadas, bem como aquilo que os materiais apontaram sobre essas ações. Para tudo isso foi preciso estar atenta, ciente de que lidava com situações de vida.

Acredito que nesta pesquisa pude encontrar práticas muito relacionadas com a vida pessoal dessas professoras, reforçando a ideia de professor como um ser produzido social e historicamente, considerando a confluência do pessoal e do profissional.

Nesse sentido Nóvoa (1992, p.17), ao referir-se ao processo de reflexão sobre o percurso de educadores, menciona que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, o que para Goodson (1992), permite encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade”.

Embora estes autores apontem a indissolubilidade do eu pessoal e do eu profissional, e ainda que ciente de que estes não se desvinculam, busquei neste estudo um olhar focado no exercício da profissão. A questão foi compreender que o modo de vida pessoal interfere no plano profissional. Esta sobreposição não está em julgamento – simplesmente cabe refletir e levar em conta a relação entre ambos. Relembrar a prática pedagógica de uma vida profissional implica em situá-la em um sistema social, interpretando-a pela objetividade fragmentada da história de uma coletividade:

Olhar para as experiências de “outros” no passado pode levar-nos a refletir melhor sobre como lidamos hoje com as imposições teóricas e políticas, com as famílias de nossos alunos, com nossos próprios saberes, com as propostas curriculares atuais. (DERMATINI, 2008, p.57)

Por todas essas considerações acerca dos contornos da pesquisa, ao elencar o processo da investigação compreendo que as possibilidades e potencialidades do estudo da prática pedagógica destas professoras constituíram um foco de pesquisa valioso. A partir destas reflexões, detenho-me nos dispositivos metodológicos adotados na prática concreta da pesquisa, nos sujeitos envolvidos, na coleta e na condução do estudo.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo são quatro professoras que atuaram nas décadas de 50 a 90: Teresa Iara Palmira Fabretti, Zélia Maria Sequeira de Carvalho, Rebeca Amar e Nelly Cunha, esta última já falecida. As três primeiras professoras residem na cidade de Porto Alegre/RS, foram convidadas, aceitaram e autorizaram a realização da pesquisa. No caso da professora Nelly, houve a autorização de seus familiares.

Cabe destacar que considerei todos os materiais que tive acesso da professora Nelly por entender que o trabalho da professora foi importante e por ter sido pivô na construção coletiva de materiais com as colegas.

Abaixo, alguns dados das professoras participantes.

Quadro 2: As Professoras

Nome da Professora	Origem/Data de Nascimento	Formação/ Ano	Ano ingresso na profissão	Onde atuaram	Produção
Nelly Cunha	Porto Alegre, 30/10/1920	Normal em 1940 e Jornalismo PUCRS em 1958	1941	Escola Estadual de Vacaria Grupo Escolar Rio Branco - POA	Livros
Teresa Iara Palmira Fabretti	Porto Alegre, 16/04/1934	Normal em 1952	1953	Escola Estadual do Distrito de Riozinho Grupo Escolar Rio Branco - POA	Livros
Zélia Maria Sequeira de Carvalho	Rio Grande, 14/07/1928	Normal em 1946	1947	Vila da 5ª - Ponche Verde Grupo Escolar Rio Branco - POA	Livros
Rebeca Amar	Porto Alegre, 16/09/1936	Ciências Sociais PUCRS – lecionar Matemática em 1958	1960	Escola Adécio Martins - POA Mons Leopoldo Hoff - POA	Material Didático

Fonte: Quadro elaborado pela autora

2.3 Instrumentos e condução

Neste subcapítulo, explico as ferramentas adotadas no desenvolvimento da pesquisa. Para a escolha dos instrumentos investigativos, debruçei-me nas leituras de Dermatini (1988), Queiroz (1988), Triviños (2006) e Gil (1994).

Em consonância com a teoria elencada, que sustentou o processo de pesquisa, os instrumentos e a condução metodológica da investigação foram realizados em três etapas descritas a seguir:

➤ **1ª etapa** – a coleta de dados, que foi realizada a partir de entrevistas com as professoras Rebeca, Teresa e Zélia e também através dos materiais pessoais das professoras, em especial da professora Nelly, já falecida.

Cabe salientar que os dados relativos a professora Rebeca foram concedidos por entrevista e apenas um dos materiais didáticos produzidos por ela, entregue na ocasião da realização da entrevista.

Fiz a escolha pelo tipo de entrevista denominada semiestruturada ou semi-dirigida, porque permite a construção da problemática de estudo, guiada pelo roteiro de questões, sem uma estrutura rígida, isto é, sem questões previamente definidas, que poderiam sofrer alterações se fossem necessárias, conforme o direcionamento da investigação. Isto, de acordo com Minayo (1994), possibilita ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a um questionário fechado.

Foram realizadas duas entrevistas com cada professora, sendo que as professoras Zélia e Teresa realizaram juntas as entrevistas, em virtude da pouca disponibilidade de horário de uma delas. Oportuno salientar que a fala de uma professora contribuía na lembrança da outra. Foram longas reflexões sobre uma época em que realizaram muitas parcerias profissionais. Percebi que o vínculo de amizade entre elas era muito forte, pois desde o início da docência, em 1962, consolidaram laços presentes até os dias de hoje. Por momentos pareciam-me ser uma só pessoa, tal sua afinidade.

Na busca por mais informações relativas às professoras pesquisadas, visitei o Instituto de Educação General Flores da Cunha, na cidade de Porto Alegre, local em que as professoras Nelly e Teresa realizaram seu curso de

formação. Lá encontrei alguns documentos e conversei com uma ex-aluna da professora Nelly, que posteriormente enviou-me um breve relato por escrito sobre o que lembrava dela. Visitei também a Escola Estadual Rio Branco, local em que as professoras Zélia, Teresa e Nelly lecionaram por longa data, mas nada encontrei de materiais ou pessoas que contassem algo daquela época.

Sempre disposta a colaborar com a pesquisa, a filha de Nelly, a Sra. Elaine Cunha da Silva colocou-me em contato com o Sr. Heddy, irmão da professora Nelly, que gentilmente enviou-me um relato por escrito de fatos que lembrava de sua irmã.

Para constituir a história do percurso de vida profissional da professora Nelly, utilizei-me principalmente de fontes escritas, trabalhando com os materiais pessoais da professora. Quanto à nomenclatura *documento*, sigo a conceituação clássica e genérica do autor Bellotto (1991, p.35):

Documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a carta, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário, etc., enfim tudo o que seja produzido, por motivos funcionais, jurídicos, científicos, técnicos, culturais ou artísticos, pela atividade humana. Torna-se evidente, assim a enorme abrangência do que seja um documento.

Conforme a terminologia adotada, os materiais/arquivos pessoais consistem naquilo que as professoras guardaram e que “testemunham” momentos de suas vidas, suas relações pessoais e profissionais. Ratifico que são cartas, fotografias, documentos de trabalho, registros de viagens, diários, diplomas, cadernos, contratos, livros didáticos e alguns poucos literários. Esses documentos, quando tomados em conjunto, revelaram um pouco de suas trajetórias de vida, bem como seus gostos, interesses e valores, constituindo-se em um arquivo pessoal, conforme considera Mignot (2002, p.17):

Guardados em sótãos e porões, conservados em gavetas fechadas a chaves, perdidos em bibliotecas cobertos pela poeira do tempo, arquivos pessoais são mantidos sob os cuidados de muitas famílias. Cobiçados, esses “legados incômodos” protegem segredos, aguçam curiosidades. Chegar até eles é tarefa árdua e imprevisível. Envolve conquistar confiança, revolver saudades, embaraçar-se com lágrimas.

Pode-se perceber o quão importante são os materiais guardados, os quais poderão servir como reveladores de muitas informações. Moura (*apud* MIGNOT, 2007, p. 39) dá sentido ao exposto:

Nossos guardados, certamente, têm coisas que, quando vamos buscar, nos sensibilizam, fazem nossas lembranças viajarem no tempo, ajudando-nos a entender porque escolhemos ser professoras e não uma outra profissão. Cada uma de nós tem caixinhas onde guardamos bilhetes, cartas inesquecíveis, cartões postais, convite de formatura, nossos primeiros cadernos, os caderninhos de nossos filhos nas primeiras experiências escolares, cadernos de planos, fotografias, enfim, temos lá, no cantinho do armário, muitas relíquias que precisam ser socializadas. Por isso, devemos preservar essas histórias privadas também, pois nada é mais belo que poder olhar a nossa experiência, trocando relatos, papéis e documentos que nos ajudam a entender o nosso fazer na educação [...].

Apesar dos sérios obstáculos que limitam o acesso aos documentos/materiais pessoais, efetivamente eles têm despertado o interesse de muitos pesquisadores. Esse fato pode ser verificado através de alguns estudos na área da educação brasileira, servindo de referência para outras pesquisas. São casos como o de Mignot (2002) que, em sua tese *Baú de memórias, bastidores de história, o legado pioneiro de Armanda Álvaro Albert*, desvenda, através de documentos, a trajetória da eminente educadora. Também na tese de doutorado de Maciel (2001), a autora reconstruiu a trajetória de formação e a prática pedagógica de Lúcia Casassanta. Mais recentemente, Fischer (2005) analisou o arquivo pessoal da professora Nilce Leone Chaves (Nilce Léa), uma ativa militante do Centro de Professores do Rio Grande do Sul.

Para a realização desta pesquisa foram articuladas as fontes escritas, com os dados extraídos dos documentos/materiais pessoais das professoras, com as entrevistas. Não para legitimar os dados na tentativa de considerá-los “verdadeiros”, mas no sentido de complementação e compreensão das trajetórias delas. Conforme as ideias de Queiroz (1988, p.18), “a narrativa oral, uma vez transcrita, se transforma num documento semelhante a qualquer outro texto escrito[...]”. Também Alcázar I Garrido (1992, 1993, p.34) aponta que se “trata, portanto, de incorporar tais fontes orais como uma fonte documental a mais”. Logo, as fontes orais e escritas têm o mesmo valor, pois produzem informações importantes, mas de diferentes aspectos.

Relativamente aos materiais pessoais das professoras, apresento primeiramente os de Nelly:

- documentos oficiais (diplomas de conclusão dos cursos de piano, 1937; de normalista, 1940 e de jornalismo, 1958);
- rascunho de uma Antologia, que não chegou a ser editada;
- manuscritos de um livro de Contos da professora, que também não chegou a ser editado;
- um livro do Prêmio Petrobrás – JC de Literatura (Poesias-Contos-Crônicas), de 1985, no qual há um texto da professora que foi selecionado e premiado pelo banco Habitasul;
- um álbum de recordações, no qual as pessoas prestavam homenagens escritas à professora;
- 29 fotos suas;
- um caderno de planos, datado de 1941 a 1946;
- um diário-relato, no qual descreveu as impressões da viagem aos Estados Unidos, em 1969;
- o roteiro da viagem aos EUA e outro referente às palestras proferidas, além do certificado de conclusão do curso realizado;
- correspondências trocadas com os familiares durante a viagem aos EUA;
- dados, por escrito em ficha, referentes à autora, espécie de “currículo” para a UNESCO;
- recortes de jornais referentes à viagem aos EUA e em relação à produção de seus livros;
- as Revistas Cacique do ano de 1954 até 1959, totalizando 105 exemplares da revista pedagógica;
- sete contratos com a Editora Globo;
- uma correspondência de Nelly Cunha à Secretaria de Turismo, solicitando material para a confecção de uma coleção;
- sete coleções de livros, cuidadosamente encadernados, totalizando 34 livros didáticos, ou seja, cada livro corresponde a uma série, tendo duas coleções da mesma edição e ano;

➤ alguns livros de sua biblioteca com dedicatórias de autores como, por exemplo, Celso Pedro Luft (04 de julho de 1985 – Língua & Liberdade); outros ofertados pelo avô para Nelly (15 de setembro de 1944 – Os Buddenbrook); e do esposo a ela (Dante Vivo, livro de 1935).

Cabe destacar que todo estudo tem uma temática definida e os seus limites, por isso, ao término da investigação em nível de mestrado, sem utilizar toda a riqueza dessas fontes escritas, sentia, ainda, o desafio de explorar esse conjunto de dados em outra oportunidade. Assim que pude retomá-lo agora no doutoramento, com outro foco de investigação, na linha de formação docente, buscando mapear nos materiais aquilo que trata especificamente das questões da prática pedagógica realizada pela professora Nelly, entrelaçado com alguns relatos disponibilizados por familiares e uma ex-aluna.

Neste momento passo a elencar os materiais pessoais das professoras Zélia e Teresa doados para a pesquisa:

- um livro didático Viva o Circo;
 - um Caderno de Exercícios do Pré-Livro Viva o Circo;
 - um Pré-Livro Viva o Circo;
 - recortes de jornais referentes ao lançamento e homenagem à nova cartilha produzida;
 - duas correspondências de uma professora da cidade de Santo Ângelo, que escreveu parabenizando pela cartilha e solicitando mais informações didático-pedagógicas e materiais para trabalhar com a cartilha;
 - três correspondências de escolas, também parabenizando pela cartilha e convidando-as para uma visita, a fim de ouvi-las, pois as escolas estavam utilizando a cartilha;
 - uma foto das professoras com os alunos.
- **2ª etapa** – Depois de realizadas as entrevistas, o momento seguinte foi a etapa de transcrição e edição das entrevistas.
- **3ª etapa** – com a denominação ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo”. Na obra de Triviños (2006), esse procedimento é bem definido.

A análise dos dados referenciou-se no trabalho com história de vida profissional que – “das vivências dos sujeitos remetem as primeiras experiências relacionadas a sua escolarização, formação profissional e até à prática docente” (HORN, et. al. 2000, p. 27), o que possibilita compreender os dados coletados, confirmar/validar – ou não – a questão de pesquisa e ampliar o conhecimento dos sujeitos como profissionais da educação.

Então, trabalhei com a história de vida profissional para capturar, através das entrevistas as concepções, crenças e ações pedagógicas das professoras pesquisadas, levando em conta as diferentes experiências nas quais cada professora tem sua singularidade, seu percurso e um processo de formação que foi único, conforme Oliveira (2000, p. 17-18):

Histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, “as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano”.

Assim, a proposta foi revisitar o passado de cada uma destas – não na perspectiva de iluminar o presente, nem tampouco na perspectiva de um presente que ilumine o passado, mas, sim, de um passado e um presente que possam ser ressignificados e repensados, favorecendo, ao tecer as histórias de vida profissional, uma fonte de experiências pedagógicas.

Para Goodson (1992, p. 75), analisar a história dos professores, “pode ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade”, possibilitando compreender situações com que se deparou.

Retomo o conjunto de dados coletados, a partir da apresentação de um quadro que sintetiza a coleta realizada:

Quadro 3: Instrumentos

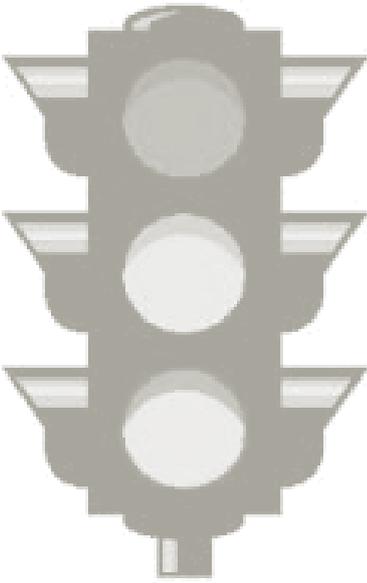
Fontes	Especificidade
Entrevistas semiestruturadas	Dentro do seguinte cronograma: 30/04/2012 - 2h de entrevista com Rebeca 30/04/2012 - 2h de entrevista com Teresa e Zélia 14/05/2012 - 2h de entrevista com Rebeca 14/05/2012 - 2h de entrevista com Teresa e Zélia
Relatos escritos	Sr. Heddy, irmão da professora Nelly Sra. Maria Helena Portanova de Oliveira Ex-aluna da professora Nelly
Materiais pessoais/arquivos	Nelly Zélia e Teresa

Fonte: Elaborado pela própria autora

Por último, cabe ressaltar que ao longo de todo o processo de análise, o material empírico foi interpretado à luz da literatura científica referenciada no texto. Também importa dizer que apresentei aqui a maneira como fiz, dentre outras possíveis, entendendo que outro pesquisador poderia ter escolhido fazer diferente.

CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS INVESTIGADAS

CAPÍTULO III



Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (...) O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que vai se construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação. (MOITA, 1992, p. 155)

Este capítulo tem por escopo apresentar um breve histórico da formação de professores no Brasil, em especial a criação, a concepção e a caracterização das escolas Normais. Nesse contexto faço um destaque às décadas de 1940 a 1960, período que abrange o tempo de formação das professoras pesquisadas.

Na análise histórica dos períodos, é importante explicitar que os acontecimentos aqui elencados de forma linear servem para dar uma visão cronológica ao leitor; entretanto, eles não são estanques e isolados da história. Foram feitas seleções do que me pareceu ser elucidativo e ao mesmo tempo abrangente para situar a formação de professores em cada período da história do Brasil.

Destaco que o suporte teórico deste aspecto da pesquisa são os estudos desenvolvidos por Saviani (2009), Romanelli (1983), Aranha (1996), Tanuri (2000), e outros. Esses autores dedicam-se a temáticas referentes à educação, a

escola e, no que interessa ao estudo, às escolas normais – espaço de formação de professores, compondo um suporte para a tessitura da pesquisa.

3.1 Ser professor: a formação profissional de 1827 a 1939

Compreender o percurso formativo para a docência, as características e as concepções de formação, nos remete à busca de conhecer os percursos já trilhados, as origens do processo, para poder entender o que no momento estamos vivenciando.

Um caminho que se faz necessário é a contextualização histórica desse processo, o que leva à necessidade de remeter à História da Educação do país, porque para poder apreender o presente se faz necessário historicizar o passado. Por isso, proponho-me sobrevoar a história e destacar que o ofício da profissão docente no Brasil, desde a sua origem, passa por significações, características e atribuições que foram sendo alteradas em determinados períodos, de acordo com os interesses e valores dominantes em cada época.

Envolta nessa perspectiva, faço uma imersão histórica, revendo situações significativas, com referência à formação de professores, ocorridas em nosso país, e simultaneamente apresento as histórias de vida profissional das quatro professoras: Nelly, Teresa, Zélia e Rebeca. Busquei identificar as concepções e características da formação vigentes à época e apresentar o desenho da formação de cada uma delas.

Parto da concepção de que o professor é um ser individual, com uma trajetória, ligado a um meio social e familiar, que vive em um tempo determinado, em uma sociedade concreta, atravessado pelas contradições e pelas incertezas desses lugares e tempos. Um sujeito histórico é fruto do processo cultural da sociedade da qual faz parte; da mesma forma a formação de professores não se realiza no vazio, mas sim vinculada a um projeto político-pedagógico, que abarca concepções e intencionalidades.

Assim, é preciso pensar a instituição formadora, enquanto instância responsável pela produção e reprodução de uma cultura. Por isso, considero

necessário contextualizar o espaço e o tempo da formação profissional de cada sujeito.

Saviani (2009) divide a história da formação de professores em seis períodos, iniciando em 1827 e indo até 2006 – seu livro é de 2009. Como me interessa focar o período que abarca a formação das professoras sujeitos do estudo, farei um sobre voo nos três primeiros períodos, que antecedem aquele onde se inserem as professoras, deter-me-ei no quarto e deixarei de abordar o quinto e o sexto, por serem posteriores a elas e, assim, não serem de interesse para este estudo.

Ainda, Saviani (2009, p.143) destaca que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. A partir daí, o autor distingue os períodos na história da formação de professores pelas questões pedagógicas e as transformações que ocorreram no país:

Quadro 4: Períodos históricos da formação docente

Período	Marcos legais
(1827-1890) - Ensaio intermitentes de formação de professores	O marco inicial é Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo e trazia a exigência de preparo didático.
(1890-1932) - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	A reforma paulista da Escola Normal ,cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal.
(1932-1939) - Organização dos Institutos de Educação	Os marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
(1939-1971) - Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais	A partir do decreto-lei nº 1.190, que deu a organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia.
(1971-1996) - Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério	Os marcos foram a lei nº 5.692/71 e o parecer nº 349/72, instituindo a habilitação específica para o exercício do magistério.

(1996-2006) - Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.	A LDB nº 9.394 introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de Saviani (2009)

O primeiro período, de 1827 a 1890, identifica-se com o início da descolonização, da instituição do Estado Nacional e dos projetos que o Estado se propôs a desenvolver (NEVES, 2005). A preocupação com a formação de professores apareceu pela primeira vez na **Lei das Escolas de Primeiras Letras**, promulgada em 15 de outubro de 1827, com o propósito de estipular que os professores deveriam ser treinados pelo método mútuo¹⁰ com exigência de preparo didático, nos moldes seguidos pelos países europeus, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (SAVIANI, 2009). Anteriormente à lei “(...) a função docente desenvolveu-se de forma não-especializada como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário; com isso foram criadas Escolas Normais em vários pontos do Brasil. A pioneira foi a da Província do Rio de Janeiro em Niterói (1835) e na sequência Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Pernambuco, Alagoas e Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Pará e Sergipe (1870), Amazonas (1872), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Maranhão e Mato Grosso (1874), Paraná (1876), Paraíba (1879), Santa Catarina e Ceará (1880) e Goiás (1884).

¹⁰ Método Lancasteriano ou Ensino Mútuo foi um método pedagógico formulado no início do século XIX pelos ingleses Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838), tendo sido implantado, em caráter oficial, no Brasil, em 1827. Era um método em que os próprios alunos mutuamente se transmitiam o conhecimento. A classe era dividida em grupos de 10 alunos, que ficavam sob direção imediata dos alunos mais adiantados, que recebiam do mestre instrução à parte. Estes alunos auxiliares eram denominados monitores (NEVES, 2005). Se o candidato a professor não estivesse preparado para trabalhar com o ensino mútuo, o documento recomendava que buscasse sua preparação em curto prazo nas escolas de ensino mútuo das capitais. (GUEDES e SCHELBAUER, 2009).

Desde o momento da institucionalização das Escolas Normais enquanto *locus* de formação, a condição de sua existência foi de total instabilidade, por problemas de falta de estrutura física ou pelo descaso do poder público. Isso implicava em interrupções em seu funcionamento, a exemplo de Minas Gerais, que funcionava irregularmente, intercalando períodos de abertura e fechamento – o que levou, segundo Azevedo (1953), à exigência de prédios próprios para a instalação dessas escolas.

Para além das questões estruturais, a história aponta que os professores que atuavam nas escolas não tinham a formação e as condições adequadas para ensinar. Isto talvez seja reflexo do quadro de formadores da época: oficiais, engenheiros, bacharéis em direito, sacerdotes e escritores, desprovidos de formação didático-pedagógica, embora fossem esses considerados os mais instruídos naquele espaço e habilitados, assim, a ensinar. Nesse contexto, dominava uma concepção de formação em que os professores “deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.144).

Em 04 de abril de 1835, promulgou-se a Lei nº 10, que organizou o Ensino Normal e fixou-se as normas para as pessoas que pretendessem se candidatar ao cargo de professor na Escola Normal. Segundo Martins (2009, p.176): “Deveria ser ‘cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração’ e saber ler e escrever (Rio de Janeiro, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º)”. A lei dispõe sobre como o pretendente deveria proceder se interessasse em candidatar-se à vaga de professor:

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruído com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio; com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita. (Idem, art. 6º)

Percebe-se que a preocupação com a formação de professores, naquele momento era voltada a aspectos como a conduta, a moral e os bons costumes. A preocupação com o conhecimento era secundária, com poucas exigências com relação à instrução. No que tange à organização didática o curso era extremamente simples e o currículo bastante rudimentar, em que os conteúdos

dos estudos primários e as disciplinas eram de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000).

O papel das escolas de formação de professores se restringia a formar um modelo de professor que disseminaria uma instrução elementar, mas cuja ênfase estava, acima de tudo, na formação moral, como destaca Villela a seguir:

É preciso juntar à instrução primária a educação e educar o povo, inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, melhorando assim pouco a pouco os costumes (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Aureliano de Souza Oliveira, *apud* VILLELA, 1990, p. 155).

É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais, como bem diz um dos homens mais visto nessas matérias, o Sr Cousin, que constituem a unidade e a nacionalidade (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Aureliano de Souza Oliveira, *apud* VILLELA, 1990, p. 147).

Já mais para o final do século XIX e com o país vivendo um outro momento, a organização das Escolas Normais já era outra, como se percebe do decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de Ciências e Letras e o de Artes.

Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil, Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público, Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas) (MARTINS, 2009, p.179).

Além disso, o decreto aponta que os cursos de Ciências e Letras e de Artes eram ministrados no período de quatro séries, bem como a perspectiva epistemológica de formação, neste elenco de disciplinas era pautada o enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos. Utilizava-se instrumentos, técnicas e materiais sistematizados como manuais módulos ou livros didáticos, com vistas à transmissão de conteúdos, sem garantia na eficácia dos resultados.

Até a Proclamação da República, em 1889, contudo, término do primeiro período elencado por Saviani, praticamente não se observa uma efetiva atenção à educação, em especial à formação de professores, apesar da afeição pela tarefa

educativa expressa pelo Imperador D. Pedro II, que, quando perguntado que profissão escolheria se não fosse Imperador, afirmou que gostaria de ser "mestre-escola" (BELLO, 2001). Entretanto, pouco foi feito, em seu reinado, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional e um espaço condizente para a formação docente.

A partir de 1890, dando início ao segundo período na evolução das Escolas Normais, Saviani (2009, p.145) considera que

O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Segundo os reformadores, "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (São Paulo, 1890). [...] Era imperioso reformar seu plano de estudos. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam "missões" de professores paulistas.

Mudanças ocorreram quando o Estado passou a assumir a formação de professores, e começou, além disso, a regular o ingresso, a seleção, o exercício profissional e a carreira docente.

Nesse cenário, há a fixação de um padrão da Escola Normal e um olhar sobre a formação do professorado com preocupação com a:

[...] profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal, nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação de acordo com os novos princípios de urbanidade, um civilizador, estava presente nas discussões e reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX (MARTINS, 2009, p.180).

Nesse modelo, pode-se considerar o protótipo de disposição e funcionamento que se pretendia nas Escolas Normais (1890-1932) aquele fixado a partir da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, levada a efeito no ano de 1890, tornando-se referência para todo o país (SAVIANI 2009).

No que concerne aos espaços destinados à formação de professores, cria-se a distinção entre a formação de professores do ensino primário, através da Escola Normal ou Escola Normal Primária, e a formação de professores de nível secundário, formados pela Escola Normal Superior.

O próximo período elencado por Saviani (2009) foi o da criação dos Institutos de Educação, em substituição às Escolas Normais, com o foco não mais só no ensino, mas também na pesquisa.

As duas principais iniciativas de transformação da Escola Normal para Instituto foram inspiradas nos ideários da Escola Nova¹¹ e empreendidas nos dois estados brasileiros que tinham à frente dos institutos educadores de maior evidência no cenário nacional: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932 e Fernando de Azevedo no Instituto de Educação de São Paulo em 1933. Esses personagens transformaram a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo, ministrado em quatro séries, já incluía desde o primeiro ano do curso as seguintes disciplinas:

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009, p.145).

Diante desse rol de disciplinas percebem-se mudanças conceituais incorporadas às novas exigências de um modelo de formação, com vistas ao pedagógico-didático, que diversificava e ampliava o leque de disciplinas que compunha os currículos da formação até então, caracterizando, segundo Tanuri (2000, p.72), “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. Pode-se ver aí, também, a introdução da Prática de Ensino como disciplina curricular, e de uma estrutura que viabilizava essa prática através dos “campos de experimentação”. Além desse aspecto inovador, como mostra Saviani, abaixo, a rede que envolvia as Escolas de Professores e as escolas onde os professores atuavam mudava significativa e radicalmente a concepção de formação, com uma estrutura de apoio que envolvia:

- a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de

¹¹ O Movimento Escolanovista é talvez maior movimento político-pedagógico de renovação da escola, aqui apenas brevemente citado, pois será explicitado no próximo subcapítulo.

educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p.146)

Para além, dessas experiências práticas, o Instituto de Educação oferecia também cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (TANURI, 2000).

Transcorridos 40 anos de República, a Reforma de Francisco Campos, em 1931, representou à época o maior avanço nos padrões de organização do ensino no país, determinando mudanças no panorama educacional, com a fixação de normas para o ensino secundário que tiveram como mérito, segundo Romanelli (1983, p.135),

[...] dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

Com essas exigências acentua-se a importância da formação de professores em instituições especialmente criadas para esse fim. O que se observa no Brasil, motivado pela expansão do ensino primário, foi o aumento do número de Institutos de Educação, que incorporaram em seus programas a atenção a essa nova organização do ensino, buscando firmar uma formação de professores calcada em um conhecimento de caráter científico. Nesse momento a marca da revolução de 1930 deixava visível a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, o que exigia uma mão-de-obra especializada, por isso se fazia necessário investir na educação. Diante dessa realidade, o Estado passou a assumir a responsabilidade de traçar as diretrizes da educação nacional, pois a educação tinha que atender à nova demanda, exigindo a expansão do sistema de ensino vigente.

Com o Estado Novo, em 1937, é outorgada uma nova Constituição que, segundo Romanelli (1983), retira os deveres do Estado com a educação, passando-os para meras ações supletivas. Vive-se um momento de estagnação educacional e a preocupação volta-se preponderantemente a atender o mercado de trabalho, preparando um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Nesse contexto a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados (LELIS, 2001); era uma formação predominantemente técnica e instrumental, visando a uma prática eficaz e rigorosa.

3.2 Ser professor: o período de formação profissional das professoras (1940 a 1960)

Vistas as características dos três primeiros períodos sobre a formação de professores no país, segundo Saviani (2009), dou destaque especial, ao período seguinte, porque é neste período elencado pelo autor, entre 1939 e 1971, que se insere o processo formativo das quatro professoras desta pesquisa.

Esse período tem sua marca na **organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e na consolidação do modelo das Escolas Normais**. Explicita-se que os dois primeiros Institutos de Educação no país – o do Distrito Federal e o de São Paulo – foram alçados a nível superior e serviram de base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, a partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. O decreto estabeleceu, ainda, a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que serviu de modelo para as demais escolas em nível superior (SAVIANI, 2009). A esse respeito cabe dizer que o referido decreto apresentava em seu capítulo I, artigo 1º, as finalidades da Faculdade, trazendo em seu inciso b: “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”; o capítulo II, artigo 2º tratava da constituição da faculdade, anunciando que esta compreenderia quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia. Haveria, ainda, uma seção especial de didática.

Outro aspecto resultante do decreto, relativo à organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia para a formação de professores, que serviu de referência para todo o país, foi o arquétipo “esquema 3+1”: três anos para o estudo das disciplinas específicas (conteúdos cognitivos) e um ano de formação didática (SAVIANI, 2009).

Esse modelo, criado para a formação de professores do primeiro segmento da educação básica do país, instaurava uma cultura pedagógica de formação docente, identificada como uma “missão” da transmissão de conteúdos, da moral e dos bons costumes.

Este período foi o momento da formação da professora Nelly Cunha. Antes, porém, de abordar sua formação, cabe mencionar a opção acerca da docência, pois a escolha profissional está diretamente ligada à história de cada sujeito. Percebo, no relato do irmão da professora, o Sr. Heddy, que talvez a escolha profissional da Nelly estivesse relacionada à trajetória de vida familiar, pois Nelly pertencia a uma família de professoras - a figura da avó-professora e da mãe-professora foram fortes em sua vida, o que poderia ter sido um encaminhamento natural à profissão, à época.

Pode-se pensar que por convivência, por afinidade e pelo ambiente sociocultural, Nelly tenha encontrado na mãe e na avó modelos para sua formação identitária e para sua escolha profissional. A professora passou parte de sua infância em um casarão que, além de ser o espaço de sua residência, abrigava também a escola onde sua avó e sua mãe ensinavam crianças em uma classe multisseriada¹². Essa realidade, de no mesmo espaço conviverem casa e escola, deve ser considerada como uma experiência constitutiva de significados sobre o que é ensinar e aprender. As experiências que viveu são componentes-chave na sua formação, porque possivelmente interiorizou os modos de agir e a rotina escolar da qual fazia parte, como se fosse uma extensão da vida.

É de destacar também a importância da experiência do fazer docente vivenciada com parentes, já que essa proximidade possibilita aprender os rituais cotidianos da atividade docente, podendo servir de estímulos, sendo constitutivos da escolha profissional.

Para Bourdieu (1982) a *socialização primária* é aquela que ocorre durante a infância e tem um valor primordial para o indivíduo, deixando marcas profundas em toda a sua vida. Passegui et al (2006, p. 262), ainda, identificam uma certa “hereditariedade” profissional, ou seja, sugerem que “o saber ser docente, gerado

¹²Nessas classes, alunos de idades e níveis educacionais diferentes eram instruídos por uma única professora.

no contato com familiares, torna-se um elemento fundador na passagem da condição de ser professor”.

Nelly formou-se em 10 de abril de 1940 no Curso Complementar da Escola Normal General Flores da Cunha, Porto Alegre¹³. Como relatei no capítulo metodológico, encontrei nos seus materiais pessoais o diploma de conclusão e, fotos; também na visita realizada ao Instituto General Flores da Cunha, na cidade de Porto Alegre, localizei no livro de registros da Escola a relação das “alumnas mestras” da Escola desde o ano de 1909 e o programa do Curso Complementar da qual faziam parte:

Disciplinas de Portuguez, Francez, Geographia, Historia, Mathematica, Direito Patrio (Lições Praticas de Pedagogia), ScienciasNaturaes, Pedagogia, Escripuração Mercantil, Noções de Hygiene, Trabalhos Manuaes, Desenho, Musica e Gymnastica Sueca –em conformidade ao decreto estadual nº 2.224 de 29/11/1916.

Esse currículo leva a pensar sobre a formação de professores para as séries iniciais da escolarização, a partir do elenco do programa das disciplinas que focava no domínio do conteúdo. Este período de formação é balizado pela racionalidade técnica – nesses moldes define-se a tarefa docente como uma simples transmissão ou transferência de conhecimentos acadêmicos, com ênfase na segmentação do conhecimento das disciplinas. Essa formação pode ser identificada com as seguintes características:

O professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão formar as bases para a sua ação. (PEREIRA, 1999, p. 111-112)

Diferentemente disso, outro fenômeno marcou o período e influenciou a educação: foram os ideais da Escola Nova. A teoria e a prática do movimento escolanovista disseminaram-se em muitas partes do mundo, mas cada grupo apropriou-se das ideias de acordo com os seus interesses e com sua situação

¹³O atual Instituto de Educação General Flores da Cunha foi criado em 05 de abril de 1869, com o nome de Escola Normal de Porto Alegre, por meio da execução provisória do Regulamento da Instrução Pública da Província relativa ao Curso de Estudos Normais. [...] Em 16 de maio de 1906, o decreto estadual nº 907 a transformou em Escola Complementar de nível secundário, oferecendo um Curso Complementar com duração de três anos.

política específica, na interpretação do que constituía seu Manifesto. No Brasil foi o educador Lourenço Filho (1967), um dos pioneiros do movimento, que disseminou as ideias desse movimento como forma política oficial no sistema público, para que atingisse a todos. Os princípios que regiam o movimento estavam pautados na laicidade do ensino público, gratuito, obrigatório e na co-educação¹⁴. Em seus escritos, Lourenço Filho (1967) registra:

O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes e, tanto quanto seja possível, às necessidades vindouras, desde que possam ser previstas com segurança. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória, e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública. Por isso mesmo, o tirocínio escolar não pode ser mais a simples aquisição de fórmulas verbais e pequenas habilidades para serem demonstradas por ocasião dos exames. A escola deve preparar para a vida real, pela própria vida. A mera repetição convencional de palavras tende a desaparecer, como se viu na nova concepção da 'escola do trabalho'. Tudo quanto for aceito no programa escolar precisa ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social no sentido do aperfeiçoamento do homem. Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais (LOURENÇO FILHO, 1967)

Ao considerar a descrição dada acerca do Movimento da Escola Nova, pode-se afirmar que o mesmo traçou avanços na teoria pedagógica da escola brasileira e trouxe contribuições relevantes à formação de um corpo teórico para o curso de formação de professores primários (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946), pois o movimento buscou contemplar práticas que valorizassem aspectos emocionais e afetivos, além de métodos e técnicas de ensino baseados na psicologia educacional e na interação individual, características estas que anteriormente não eram pensadas e colocadas em prática, como aponta Mendes Sobrinho (2002).

Em se tratando das matérias, a Psicologia adentrou nos Cursos Normais apoiada principalmente nos ideais do movimento. A ênfase pregada por este movimento abriu uma brecha para a entrada dos métodos de avaliação psicológica nos cursos de formação de professores, enfatizando o caráter

¹⁴ Classes destinadas a ambos os sexos.

instrumental dos conhecimentos psicológicos dentro da Educação. (IE Revista, 1969).

Na tentativa de conceituar o processo em que o professor se forma, cabe afirmar que a formação não se realiza de maneira individualizada, cristalizada e única, mas sim na interação de vários fatores, situações, concepções, crenças e ideais, que perpassam esse momento. Diante disso, tendo traçado o panorama do modelo de formação pela qual a professora Nelly realizou o magistério, foi possível identificar que ela teve uma formação tecnicista em seu curso. Por outro lado, perpassaram concepções da vertente da Escola Nova, pelo que se vê nos registros documentados da professora, onde se encontram informações de que as alunas faziam por opção atividades extra-curriculares, tais como TIPIE¹⁵ (Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação) e o Orfeão Artístico, que tinham por objetivo principal oferecer novos recursos ao futuro professor primário.

Percebo, nos registros sobre as práticas realizadas pela professora Nelly, perpassarem as influências do movimento da Escola Nova, que serão explicitadas posteriormente no quarto capítulo relativo ao tema.

Sigo historicizando o contexto dos cursos de formação à época apresentando as características da formação docente. A estrutura dos cursos passou por alterações em cumprimento ao decreto-lei Nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), conforme Saviani (2009, p.146):

o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

¹⁵ No documento referente a escola consta: “Falar no TIPIE é falar na Professora Olga Reverbel, sua criadora e dinâmica orientadora. A primeira peça apresentada foi especialmente escrita pela prof. Olga, para suas alunas e tinha por título “A chave Perdida”. A espontaneidade das crianças, os sorrisos e a atenção aos gestos das “atrizes”, tornaram-se estímulo para as normalistas que participaram dessa atividade” (p.20).

Relativamente a essas mudanças, situa-se nos documentos do Instituto de Educação a relação das alunas que concluíram o curso nesse período, mencionando o decreto-lei e a titulação do Curso Ginásial.

Naquele momento as Leis Orgânicas do Ensino formaram um conjunto de Reformas que foram promulgadas entre 1942 e 1946. Foram emitidos vários Decretos que serviram de normas para o funcionamento das escolas normais em todo o país, visando dar uniformidade à formação de professores, estabelecendo princípios e normas para os programas, bem como métodos, processos didáticos e conteúdos. Do mesmo modo, foram instituídos alguns decretos-lei, a exemplo da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 – que criou os Institutos de Educação. Estes, além dos cursos normais, ofereciam cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação em Administração Escolar, sendo o modelo padrão de formação de professores consolidado por essa lei.

Essa nova formulação no ensino normal contribuiu para a vinculação de professores leigos nos quadros do magistério. Além disso, a Lei Orgânica nº 8.829/46 estabelecia no seu Artigo 34 que o exercício do magistério no ensino primário só poderia ser praticado por profissionais que possuíssem os seguintes requisitos:

[...] o magistério só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados, ou prestados exame de habilitação, na forma da lei.

Além de definir as funções dos Cursos do Ensino Normal, a Lei determinava a disposição do currículo das disciplinas por cada série. No entanto, a referida lei apresentava falhas, sobretudo no Ensino Normal do primeiro ciclo, em que as matérias eram de cultura mais geral, como: Ciências Naturais; Geografia Geral (I); Geografia do Brasil (II); História Geral (III); Geografia do Brasil (IV); Matemática (I, II e III); Português (I, II, III e IV); Canto Orfeônico (I, II, III e IV); Ciências Naturais (III); Higiene (IV); Educação Física (I, II, III e IV); Desenho e Caligrafia (I, II, III e IV), que predominavam face ao descaso das matérias necessárias para a formação profissional, como as disciplinas de Psicologia e Pedagogia (IV), Didática e Prática de Ensino (IV). As disciplinas acima elencadas

não tinham uma efetiva contribuição para a formação dos professores (ROMANELLI, 1983, p. 65). O curso normal de segundo ciclo, de acordo com Romanelli (1983 p. 165), possuía disciplinas mais diversificadas e especializadas, como: Biologia Educacional (II); Psicologia Educacional (II e III); Metodologia do Ensino primário (II e III); Sociologia Educacional (III) História e Filosofia da Educação (III); Higiene, Educação Sanitária, Puericultura (II e III). Como se pode notar, há nessa etapa uma maior preocupação em oferecer disciplinas que ampliassem e qualificassem a formação do futuro professor, ao aproximar-se mais de teorias educacionais. Ainda que o segundo ciclo apresentasse uma diferenciação na formação docente em relação ao primeiro, continuava apoiando-se na ideia de acúmulo de conhecimentos teóricos, uma concepção que emergiu a partir da lógica da racionalidade técnica e que ainda prevalece.

Neste momento, passo a adentrar no tempo de formação de outras duas professoras da pesquisa: Teresa e Zélia, ex-colegas e amigas desde o tempo que lecionavam - meados de 1952. Cabe lembrar o capítulo da metodologia, onde mencionei que entrevistas foram realizadas coletivamente, por isso as histórias de vida profissional delas serão apresentadas simultaneamente.

O motivo que as levou à escolha da docência foi basicamente um: não poder escolher outra profissão. Zélia (Entrevista 30/04/12) destacou a ideia de que não havendo possibilidade de escolha para as mulheres ficava definido o magistério: “uma profissão: professora, não se pensava em outra coisa [...] as moças naquela época tinham que ser professoras e foi por isso que eu optei e gostei e não me arrependo”. Não muito diferentemente, Teresa apresenta:

Olha comigo o problema, não digo que seja semelhante, mas como a tradição na família de meninas era de irem para o normal não questionei, mas na realidade eu queria ter entrado para um científico pra fazer medicina, mas depois que eu comecei a trabalhar eu me empolguei e gostei e não me arrependo de ter feito normal, de maneira nenhuma. (Entrevista com Teresa em 30/04/12)

Essas manifestações revelam que a sociedade, naquele momento, como que determinava os espaços dos quais as mulheres podiam fazer parte¹⁶. O

¹⁶ Penso que as questões de gênero são importantes para a compreensão dos fenômenos sociais como um todo repercutindo, em se tratando da formação de professores, sobre o modo de ser e fazer profissional. No entanto, neste estudo, não tenho a pretensão de discorrer sobre a

discurso ainda estava arraigado à concepção de que o magistério era a única opção profissional para as mulheres. Somos herdeiras de uma história cujos alicerces são profundamente demarcados pela condução de um caminho como ideal vocacionado a esta profissão, o que se explica pela influência dos valores culturais, sociais e familiares.

Quando se lê as histórias dessas mulheres, se pode observar os significados que as professoras atribuem a escolha pela profissão docente, conforme Campos (2002, p.34): “a mulher como educadora nata e que os valores vigentes na sociedade encaram essa atividade como adequada ao sexo feminino”. Embora as mulheres tivessem como única alternativa profissional a docência, curiosamente a profissão tinha um *status*, no discurso das professoras pesquisadas.

No ano de 1946 Zélia formou-se professora no Colégio Santa Joanna D’Arc, uma instituição formadora de Professoras Primárias no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, situado na cidade de Rio Grande, pertencente à Ordem das Irmãs de São José de Chambéry.

A professora Zélia narrou que teve “uma formação boa”. As disciplinas cursadas encontravam-se no rol daquelas citadas anteriormente por Romanelli, mas também tivera um conjunto de outros conhecimentos: Literatura, Estatística, Recreação, Jogos e Formação para o Catequismo. Por outro lado, a professora Zélia também ponderou que a formação ainda estava aquém do que considerava essencial para a prática cotidiana, ao sinalizar:

Então, nós tínhamos todas as matérias que tem hoje, que tinha na Escola Normal. Não vou te dizer que a gente saísse da escola pronta para assumir uma sala de aula. Mas o nosso começo, naquela época, era difícil também, não era fácil. (Entrevista com Zélia em 30/04/12)

A década de 50 foi caracterizada pelo desenvolvimento industrial, tecnológico e científico do período pós-guerra (MARANDINO, 1997) e as características sociais influenciaram o desenvolvimento dos cursos de formação,

feminização do magistério mas apenas, resumidamente, neste espaço, sinalizar o primeiro espaço profissional ocupado pelas mulheres, devido: a expansão de oferta escolar; dos novos ideais das camadas dominantes no período; pelo ideal de vocação ligado às habilidades femininas; pelo abandono dos homens a carreira em busca de outras atividades mais bem remuneradas; entre outros aspectos (ROMANELLI, 1983).

com um enfoque marcado, por um lado, pela perspectiva escolanovista e, por outro, pelo tecnicismo. Por isso, apesar dos avanços que passou a considerar os interesses dos alunos, a privilegiar a discussão técnica da didática, o conhecimento científico seguia como absoluto, o que não contemplava uma formação que desse conta da realidade.

A professora Zélia segue relatando que a formação para a docência não foi uma tarefa fácil na sua vida, pois lembra que na época houve uma reformulação no ensino que alterou de seis para sete anos o tempo do curso, o que acarretou mais um ano de estudo e a necessidade de convencer a família de realizar o curso normal, que levaria mais tempo do que o habitual. São imprevistos que ocorrem durante o percurso formativo, somos muitas vezes atravessados por eles e temos dificuldades de contorná-los. Apesar disso, interessante salientar a perseverança que Zélia mostra nas suas ações. Este parece ser um sentimento forte nessa professora, que revelou ter grande vontade de seguir seus estudos na Escola Normal nas cidades de Pelotas ou Porto Alegre, mas seus pais não permitiram na época. Zélia relembra o fato ocorrido, quando sentiu seu sonho de ser professora ir se desmoronando pela negativa dos pais quanto a deixá-la estudar em outra cidade: “Então, para não abrir mão do meu sonho de ser professora, resolvi estudar latim com um Capelão da Igreja, para seguir aprendendo. Pois é! Era o jeito!”. (Entrevista com Zélia em 30/04/12)

A professora Teresa cursou a Escola Normal General Flores da Cunha, na cidade de Porto Alegre/RS, formou-se em 1952. Com ela formou-se um grupo de 117 normalistas.

Durante o relato foi possível identificar a motivação ou a inspiração das professoras para a escolha da docência. Trouxeram à baila os distintos modelos de educadores que lhes serviram de referência para a prática docente. Recordar-se a professora Zélia:

Como estudei no Curso Normal num colégio de freiras, meu modelo de professora era as próprias irmãs [as freiras]. Umas melhores, outras mais rígidas, outras mais fáceis de lidar, mas mais ou menos era isso também, assim como anteriormente a Teresa falou. Então, seguindo depois mais tarde, já terminando a escola, a complementar aí, como nós tínhamos muito acesso às crianças que estudavam na escola pudemos assistir o que as professores faziam, então esse é o meu modelo de professora. Outra que veio a ser minha tia Adalgisa, que foi uma

professora excelente, porque ela era muito exigente e era muito criativa.
(entrevista com Zélia em 30/04/12)

Zélia lembra-se das professoras que enfatizavam não a quantidade de conteúdos, mas a qualidade com que os alunos se apropriavam destes. A professora observou alguns modos de atuação de durante o curso de formação, o que lhe fornecia um suporte prático ao processo formativo. Para Goodson (1992) o modelo é extremamente importante na formação profissional. Outro aspecto a ressaltar foram outras aprendizagens feitas com sua Tia Adalgisa; a admiração pela prática de parentes próximos, ou de pessoas com quem se possui um vínculo muito forte, passa de alguma maneira uma imagem de valor positivo à carreira docente. Foi através da tia que a professora Zélia também aprendeu admirar os rituais cotidianos da atividade docente que puderam servir de estímulos e mobilizadores de saberes para sua prática docente. A admiração por modelos familiares próximos, que deixa marcas, é semelhante entre as duas professoras: para a professora Zélia uma tia, para Nelly sua mãe e a avó.

Zélia segue explicando como foi a preparação para a docência durante o curso de formação: “o curso preparava para a docência, baseado em muitas práticas de observação e eu tenho a impressão que as nossas práticas na Escola Complementar, nós tínhamos mais anos de práticas [...] Também muita observação, eram horas e horas observando nas escolas, as práticas de outras professoras”. Esta fala nos permite supor, mesmo não estando claro no currículo as horas de formação, quanto à distribuição da carga horária, entre aulas teórica, prática e observações, que a prática tinha bastante destaque.

Nas lembranças das professoras parece-me que as observações de outras práticas eram um componente prático forte no modelo de formação. O foco da formação docente era a observação recorrente das práticas de outros professores em exercício da profissão, o que remete aos componentes práticos da formação, elencados anteriormente no texto. Teresa descreve: “Nós tínhamos que fazer muita observação em sala de aula. O Instituto era uma escola, então nós tínhamos muito acesso às crianças que lá estudavam e observávamos o que os professores faziam então, esse era um dos modelos de professora. Lembro de fazer muita observação em sala de aula, e depois praticar”.

Diante das histórias de vida profissional, pode-se identificar a importância de uma formação embasada em metodologias dinâmicas, observações, com um forte componente prático, para preparar o professor para exercer uma docência, comprometida com a formação humana, na sua integralidade. Porém, “a pedagogia ensinada até então, quase sem muita consciência, através da observação do comportamento do professor e repetida posteriormente pelos alunos ao se tornarem professores, era a fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus, e que se mantinha forte até então (através dos princípios do *Ratio Studiorum*)”. (GHIRALDELLI JR, 2009, p.33).

A seguir apresento a formação para docência da última professora desta pesquisa, Rebeca, a mais nova de idade dentre as quatro professoras deste estudo. Ela relatou um movimento diferente à entrada no magistério, pois não realizou o Curso em nível médio pela Escola Normal, como as demais, mas fez a escolha pelo magistério em curso superior. Aponta em seu relato como se tornou professora:

Em primeiro lugar... Na época em que eu terminei os estudos a mulher se encaminhava para ser professora e eu não tinha grandes visões dentro do magistério, mas fui fazer vestibular e depois que eu entrei não quis sair nunca mais na minha vida.

Eu entrei no magistério para dar aula porque eu queria, porque naquela época que eu entrei, meu pai achava o “fim da picada” mulher trabalhar, mas para dar aula até era possível.

A minha ideia era fazer biologia. Em toda minha vida gostei muito de plantas, então eu ia fazer alguma coisa assim, que me envolvesse com plantas, daí pensei em fazer biologia. Mas eu lembro bem que quando eu estava no último ano uma professora de psicologia, Ana Amélia do Amaral, que era extraordinária, perguntou para os alunos o que pretendiam fazer ao terminar o colégio. Chegou a minha vez e respondi: Acho que vou fazer biologia. Aí ela me disse assim: Eu se fosse tu não fazias porque tu darias muito bem para ser professora de matemática. Aí eu cheguei em casa e comentei até com a minha mãe: mas como vou fazer matemática se eu sempre fui tão fraca em matemática e descartei. Mas, o Irmão Otham disse para inscrever-me em Ciências Sociais, pois seria uma especialista em matemática. (Entrevista com Rebeca em 30/04/12)

Embora Rebeca tivesse expressado sua vontade de ser professora de Biologia isso não aconteceu. Influenciada por sua professora e pelo Capelão da escola, acabou estudando Ciências Sociais, que habilitava a lecionar Matemática, disciplina para a qual não se sentia preparada, pois considerava que não

dominava o conteúdo. Parece que a opinião de sua professora e do Capelão ia no sentido de encaminhar Rebeca para uma área que seria mais “relevante” no modelo de ensino da época. A Matemática até hoje é uma das disciplinas de maior status no currículo. O relato de Rebeca denota que sua escolha pela profissão foi fortemente influenciada por seus professores.

Encontra-se nas histórias das professoras, a ideia de “auto-recrutamento” para o magistério, reflexo da tradição dessa ocupação por efeitos da inferência da sociedade, tradição familiar, em que as gerações estão ligadas a tarefa do ensino.

Do momento da opção pela docência Rebeca recorda que era vizinha e muito amiga de Nelly e que ambas, motivadas para a seleção de vestibular na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), foram estudar juntas para a seleção. Entretanto, os objetivos de cada uma eram diferentes: enquanto Nelly prestou seleção para Jornalismo, Rebeca preparou-se para o curso de Ciências Sociais, a habilitou para o ensino da matemática. Ambas foram aprovadas e formaram-se no ano de 1958.

Rebeca identifica os modelos da professora que guardava na memória:

Olha, eu tive grandes professores, muito bons professores. Então eu vou te dizer, que eu sempre fui uma aluna mediana em matemática, não era grande, não era, mas eu tive bons professores, bons professores. Para te dizer, eu acho que eu me fixei nesses professores que eram bons pra mim, pra eu poder ser boa também para meus alunos. Saber ensinar e saber me relacionar bem com alunos. (Entrevista com Rebeca em 30/04/12)

É possível pensar a partir desse relato que a relação de Rebeca com seus professores marcou a sua condição de ser professora. A experiência positiva no papel de aluno desperta o desejo de igualar-se ao modelo de professor. Percebe-se que os professores antigos foram motivadores para a escolha e modelo de práticas docentes para a professora Rebeca.

O que chamava a atenção de Rebeca especialmente era:

A maneira de falar, porque eu sempre fui muito falante. Eu falo muito e aqueles professores assim pacatos, calmos, tranquilos não me chamavam muito... agora, aquele professor que se salientava, que falava em alto tom; ah, esses eram os ídolos porque eu sou assim. (Entrevista com Rebeca em 30/04/12)

De maneira geral, é possível perceber que o professor carrega experiências, modelos do que é ser professor, como explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79): “[...] Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] Quais os professores foram significativos em sua vida, isto é, contribuíram para sua formação pessoal e profissional [...]”.

Identifiquei pelas entrevistas das professoras, que a ênfase dada nos cursos de formação era o domínio do conteúdo e as questões didático-pedagógicas para uma prática relevante. Mas, nem sempre os cursos dão conta da tarefa de ensinar, por isso cabe ao futuro professor correr atrás e buscar superar as dificuldades. Assim como analisa-se no relato da professora Rebeca sobre sua formação:

Os professores do curso? Não, eles não ensinavam, a metodologia tu tinha que procurar a tua metodologia. Eles davam assim o básico, eles te diziam: Pra ti entrar numa casa, tu tens que primeiro abrir a porta, agora eles não te diziam como abrir a porta, tu tinha que chegar na frente da porta e procurar abrir com as tuas mãos. Então, eles ensinavam o básico e tu com a tua criatividade, com teus estudos, os teus livros, com as tuas perguntas pra colegas, tu ia conseguindo abrir a tua porta. Foi assim que eu fiz e foi assim que eu aprendi. (Entrevista com Rebeca em 30/04/12)

Nota-se que a vontade de acertar era grande e a professora buscava superar os desafios da falta de preparação com muita determinação, coragem e força de vontade, ao buscar livros, leituras, trocando ideias com seus pares, inventando e colocando-se em diálogo. Na minha leitura percebo o sentimento de desafio e busca constante, nestas reflexões que permitem entender os sentidos que atribuíam ao momento de sua formação profissional. Reconheço que há vários fatores que incidem na formação profissional, como as aprendizagens no curso de formação, as experiências vividas como aluno, as subjetividades, os modos de ser, pensar e agir da pessoa, etc.

Os relatos analisados até o momento apontam que para as professoras investigadas nesta pesquisa, e possivelmente para muitas mulheres do seu tempo, o magistério foi o caminho profissional natural por ser aceito pela cultura da época como um ofício feminino.

Com relação à formação docente, destaco que, até a década de 1950, período que abarca a formação das professoras da pesquisa, a lógica era do

professor como um detentor do saber. Paradoxalmente, a influência do Movimento Escola Nova que trouxe em seu bojo questões como a atenção, o afeto, o respeito ao aluno – dimensão ética, rompeu com o predomínio da disciplina e da ordem, trouxe o eixo da centralidade ao aluno, como importante nos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda assim, embora o movimento promovesse avanços na atenção para com o aluno, na perspectiva da formação docente, os cursos mantiveram fortemente o paradigma da racionalidade técnica, a ênfase dada ao conhecimento a-histórico, atemporal, sem vínculo com o contexto sociopolítico de tempo. A preocupação central da formação no período é marcada pelo domínio de conhecimentos para o exercício da profissão. Isso transparece no relato da professora Teresa: “O aluno tem que saber, não é mais ou menos, um pouquinho, e o professor tem que saber ensinar” (Entrevista com Teresa em 30/04/12).

Esse relato possibilita pensar que um dos grandes equívocos ocorrido na educação por muitos professores, que tentaram ancorar suas práticas pedagógicas nas concepções desse movimento, mas de maneira distorcida, de forma a não preocupar-se em ensinar os conteúdos, de forma que os alunos saíram da escola sem saber o conteúdo. Teresa afirmou, em outro relato, que buscou adequar-se às questões didático-pedagógico, as relações do professor-aluno, aproximar o conhecimento com a realidade, mas não deixou de cumprir a tarefa de saber ensinar bem ao aluno (TERESA, 30/04/14).

Nos anos 1960, verifica-se que a educação passou a ser problematizada como uma questão nacional, uma vez que o sistema escolar começou a sofrer, de um lado, a pressão social em termos de democratização do ensino e, de outro, o controle das elites para conter a pressão popular, segundo Romanelli (1983). Com a aprovação, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, o enfoque da formação inicial foi o de formar professores técnicos.

Estabeleceu-se uma forte influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional para a formação de professores. O ensino era visto a partir da ótica da transmissão e da memorização de conteúdos. Primava-se pela

instrumentalização técnica, pela constituição de especialistas em educação, partindo da perspectiva de um enfoque técnico e funcionalista.

As tentativas de renovação cultural e educacional com o envolvimento de setores da sociedade civil nos projetos de educação popular foram brutalmente atingidas pela tomada do poder pelos militares no ano de 1964, quando a educação, como os demais campos da sociedade, recebeu um tratamento anti-democrático, e o país viveu sob a repressão a ideias, valores, concepções e crenças. Pode-se caracterizar o campo educacional nesse período segundo Amaral (s/d, p.14-15):

- **pelo tecnicismo pedagógico**, que se fundamenta nos pilares da racionalidade, eficiência e produtividade, caracterizando-se por uma abordagem sistêmica do ensino definida por práticas pedagógicas rígidas e controladoras, dirigidas pelo professor. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar.

- **pela desmobilização do magistério** que se concretizava por meio de teorias e métodos pedagógicos que restringiam a autonomia dos educadores e dos educandos, com caráter estritamente técnico e instrumental. Os movimentos que pudessem representar oposição aos ideais do regime político vigente, eram reprimidos à força, resultando em uma total submissão do sistema educacional aos interesses totalitários do Estado.

- **pela privatização do ensino e institucionalização do ensino profissionalizante**. A educação foi assumindo uma **concepção produtivista** que faz parte da **teoria do “capital humano”**, importada dos Estados Unidos e amplamente difundida no Brasil ao longo da década de 1960. Esta teoria relaciona a educação ao **mercado** e à **produção**, estimulando o caráter de terminalidade da educação técnica profissional em detrimento da educação propedêutica, favorecendo a privatização de inúmeras empresas estatais.

- **pela burocratização do ensino público, com a consequente exclusão do acesso ao ensino elementar de qualidade de significativa parcela da população**. Segundo dados do IBGE, em 1983 o Brasil possuía 60 milhões de pessoas entre analfabetos e semiletrados. (grifos do autor)

Este acontecimento teve influência direta na educação, passando a incluir na formação, uma ideologia tecnocrática subjacente às políticas educacionais emanadas pelo Estado. Para Ferreira Jr. (2006, p. 1174-1175):

A ditadura militar, por meio das duas reformas educacionais [...], colocou em extinção a antiga carreira (profissionais liberais) e criou a atual categoria dos professores do ensino básico. Este processo foi

acompanhado do rebaixamento das condições econômicas, bem como da formação acadêmica dos professores, combinação perversa que vem se constituindo em um dos principais problemas da escola pública.

Percebe-se, a partir das leituras realizadas e revisitando o passado, ao longo das décadas pesquisadas, que foram poucas as mudanças de formação de professores, com foco na preocupação pedagógica e no padrão mínimo de qualidade nos cursos de formação. Identificou-se pelo modelo de formação docente, a ênfase na reprodução de conhecimentos. Do mesmo modo, não se percebeu uma consciência da importância do professor em seu processo de formação, e tampouco uma preocupação com a realidade social dos alunos, de modo a associar as práticas educativas a uma prática social mais global, com vistas à formação de um agente sócio-político.

3.3 Analisando a formação “continuada”: outros espaços de formação

Ao retomar o contexto histórico sobre as escolas normais e sobre os aspectos do passado da formação do professor para atuar na educação básica, assim como da (re)visita ao passado das professoras desta pesquisa, faz-se necessário seguir refletindo sobre o complexo fenômeno da formação docente, entendendo que o problema da formação não se restringe apenas a esta etapa da formação inicial apresentada, mas que tem continuidade ao longo da vida profissional.

Observo cada vez mais que a formação de professores é um campo complexo, ao mesmo tempo frágil e fértil de investigações. Há necessidade de conceituar essa formação, o que não é uma tarefa muito fácil e direta, como pode ser percebido nos diferentes contextos e situações pelos quais passou ao longo da história, talvez por ser confundida com outros conceitos como educação, ensino ou treino.

Por isso, antes de prosseguir, esclareço que o termo formação continuada, aqui, refere-se amplamente à necessidade de que o professor esteja em constante processo de formação, buscando sempre qualificar suas teorias e práticas. Refiro-me ao processo de formação continuada de professores sem ter

em mente uma forma convencional, como as comumente realizadas em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação. Acredito que a formação deve atender às necessidades do docente, por isso não pode ser pensada em modelo, padrão ou receituário. Com esse entendimento, passo a discorrer sobre os tempos e espaços de formação continuada vivenciados pelas professoras do estudo.

Destaco que as professoras, sujeitos desta pesquisa, no seu tempo de docência, não se “acomodaram” ao possível conforto de uma profissão e de uma posição conquistada— ao contrário, procuraram ir em busca de novas possibilidades que lhes ajudassem a melhorar a prática, na tentativa de suprir as deficiências de seus cursos, no que compete à formação didática e de conteúdos específicos. Identifico nas suas falas que buscavam participar de palestras e cursos. Não se tratavam de cursos de especialização, mas de círculos de conversas promovidos pelas Secretarias de ensino dos municípios, cursos realizados por instituições privadas e outras formas que aqui serão mencionadas.

No relato a seguir, Teresa deixa ver o forte impacto das mudanças operadas pela introdução da matemática moderna¹⁷ nos currículos, o que a impulsionou à busca por atualização. Pude notar, durante a entrevista, que Teresa foi sempre em busca do aprender contínuo, bastante impulsionada pela necessidade de resolução de situações problemáticas da prática, como no caso da alteração curricular:

Aí entrou, também, o ensino reformulado da matemática. Tudo foi um conjunto de coisas que foram entrando. Entrou currículo, entrou uma normatização sobre o currículo por atividade, entrou normatização do que era o currículo por área, começou o estudo da matemática reformulada [...], entrou o estudo do conjunto. Tudo isso..., muitas situações, tudo tinha que estudar. Tu não podias entrar numa sala de aula e hoje eu vou ensinar um mais um, não podia. Aquela ansiedade. Depois começou a introduzir conjunto vazio. O que é conjunto vazio? Tu tinha que saber. Aí onde eu fui procurar cursos, urgente. Pegava livros didáticos [...], e a gente foi trabalhando, e vinham crianças que tinham muitas possibilidades, outras chegavam com dificuldades, então por isso que houve aquela dificuldade que a Zélia relatou [...]. Dificuldade não, pelo contrário, aquela necessidade de identificar em cada criança o momento em que estava, o trabalho diário de registro do conhecimento

¹⁷ Segundo Valente (2008) – o Movimento da Matemática Moderna era uma nova proposta de Ensino de Matemática que inseriram no currículo, conteúdos matemáticos que até aquela época não faziam parte do programa escolar como, por exemplo, estruturas algébricas, teoria dos conjuntos, topologia, transformações geométricas.

de cada uma, para poder ensinar. Este é o nosso papel. Então, a gente sempre buscava aprender mais e mais, e nesta mudança da matemática, fomos atrás de aprender. (Entrevista com Teresa em 30/04/12)

Deste relato destaco um elemento básico: a formação continuada está vinculada ao desejo de buscar novas e melhores formas de ensinar, superar impasses e compreender o que é ser professor. Para tanto, esta modalidade de formação depende essencialmente do indivíduo que está envolvido no processo, pois o sujeito é quem ativa esse processo formativo (MARCELO GARCÍA, 1999). Ou: “Una formación no se recibe. [...] Nadie forma el otro. El individuo se forma, es élquien en cuenta su forma, es élquien se desarrolla, diría, de forma en forma” (FERRY, 2004, p.54).

Não foi diferente para a professora Rebeca, que também lembra que foi em busca de cursos de especialização¹⁸ para qualificar-se como professora. Segundo seu relato: “Eu fiz vários cursos de especialização, dentro dele fiz um curso com a Esther Grossi, que é considerada uma das maiores capacidades em Matemática [...] Porque quando ela dava esses cursos eu fazia, eu queria saber mais...”.

Nessa perspectiva a formação continuada fica entendida como processo permanente de ampliação/qualificação dos conhecimentos, para assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos, pois supre dificuldades do professor, como o conteúdo e possibilita-lhe outras formas de pensar e agir.

Teresa também justifica que só a experiência de sala de aula não era suficiente e que sentia a necessidade de participar de cursos mais específicos nas áreas de que não tinha grande domínio. Incluo aqui como componentes formativos tanto a realização de cursos, alguns desses feitos no GEEMPA¹⁹, quanto uma viagem realizada pela professora, que teve a oportunidade de ir a França a passeio, mas preferiu, lá, ir atrás de materiais pedagógicos e fazer um curso de lógica com Nicole Pilar.

¹⁸ Entenda-se aqui o termo especialização como cursos de atualização, aperfeiçoamento.

¹⁹ O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação) é uma organização privada, uma sociedade civil sem fins lucrativos, registrada como pessoa jurídica em Porto Alegre. As finalidades da instituição são o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências da educação, a realização de ações efetivas, visando a melhoria da qualidade do ensino, junto a professores e técnicos que atuam na área educacional, assim como junto a autoridades responsáveis pelo planejamento e execução da política educacional e a formação e orientação de professores, técnicos e profissionais ligados à educação. (<http://www.geempa.org.br>)

Não senti firmeza, quando saí do curso normal, para ensinar os conteúdos de matemática. Então fui em busca de superar as dificuldades. Na época percebi que os materiais didáticos franceses eram muito bons, autores franceses são bons. A escola francesa é outra coisa. Há muita didática sobre esse trabalho de Matemática, aliás, a Matemática tem mais metodologia de como ensinar do que a alfabetização. Tive oportunidade de fazer uma viagem à França e ao invés de ficar passeando com minha cunhada e sobrinha, aproveitei para fazer um curso, trazer livros e procurar material, procurar coisas que me dessem subsídios, como as barrinhas de *cuisinaire* para ensinar os conceitos básicos de matemática. Ah, olha aqui! Eu posso fazer isso com as crianças. Eu fui procurar, fui atrás de aprender, vai como disse a Zélia, do interesse do professor. Lembro-me de outro espaço, o GEEMPA, pois um grande método veio reformulando a Matemática e levando às escolas a orientação da bendita matemática, reformulada matemática²⁰, seja o nome que der. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Pela análise das entrevistas realizadas considero que a aprendizagem contínua e a troca de experiências em grupos entre as professoras foram elementos importantes para caracterizar a formação continuada das professoras. Isto nos leva a olhar para os espaços e tempos da formação destas professoras de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço escolar ou acadêmico, baseada na valorização do trabalho de equipe, da partilha e da parceria.

Penso que a formação continuada das professoras pesquisadas fez-se no cotidiano dentro e fora da escola, assumindo um forte componente prático. Caracterizou-se pela troca entre os pares, dentro da cotidianidade estabelecida com os colegas da escola, nas mais variadas situações, em especial com as trocas de experiências e atividades entre professores da mesma série, por aproximarem-se dos mesmos problemas, angústias e desafios enfrentados. Para Nóvoa (1995 a, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Identifiquei pelas falas das professoras o desejo de busca, continuidade e aperfeiçoamento de suas práticas, através de cursos, o que parece representar a maneira de como superaram os desafios da sala de aula e como uma força motriz da trajetória profissional destas professoras. Portanto, penso que a formação

²⁰Conforme Medina (2007) –o Movimento da Matemática Moderna (MMM) foi através da Lei 4.024/61 com reformulação curricular da Matemática no Ensino Primário, em conformidade com a teoria Piagetiana, sendo que uma das principais características dessa modernização foi à introdução da Teoria dos Conjuntos.

continuada é uma possibilidade de uma prática mais qualificada. Segue-se como o relato de Teresa:

Então, eu fiz a formação e comecei a trabalhar, me entusiasmei, fui para o interior, nem vou te contar a trajetória do interior que é outra história, mas quando eu voltei vim pra cidade, e aí eu comecei a me empolgar com as colegas. Começamos a fazer cursos de supervisão no CPOE²¹, depois alguns cursos na faculdade de educação, e outros, que a própria secretaria de educação promovia. Isso nós fomos fazendo.

A preocupação com a prática pedagógica é essencial para elas, evidenciada pela procura de cursos de aprimoramento pelas professoras investigadas, talvez possa ser identificado que as professoras procuravam sempre estar em busca de mais atividades.

Com relação à formação continuada, destaca-se a fala da professora Rebeca, que acredita que a formação continuada era realizada durante a sua trajetória dentro da escola: “em determinados períodos [...] sempre tinha reunião de área, área de português, matemática, ciências... Então, se reunia todos os professores da área e cada um contava a sua experiência”.

Dentro da concepção abrangente de formação continuada que estou trazendo aqui, outras fontes de qualificação e formação das professoras foram a leitura e o estudo, individualmente ou em grupo, como atesta o seguinte relato:

Estudando muito se aprende. Pegamos um grupo muito bom aqui no Rio Branco. Foi uma beleza, porque trabalhávamos juntas e uma ajudava a outra, uma descobria uma coisa e passava para a outra; nós tínhamos uma revista muito boa que se chamava-se “Revista do Ensino²²”. Maravilhosa revista. Então ali a gente tinha relatos, ideias e a gente estudava muitos textos de bons professores, a exemplo os de Minas, de professores de outros lugares que publicavam nessa revista... beleza! E comprávamos livros, e estudávamos e a coisa ia, né?!

²¹ Centro de Pesquisas e Orientação Educacional.- Órgão criado em 1943, vinculado à Secretaria de Educação do Estado, instituído pelo decreto n. 794, de 17/06/43. Cabia ao CPOE a realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinadas a manter em bases científicas o trabalho escolar **[um espaço de disseminação do movimento da Escola Nova]**. De acordo com os artigos 10 e 11 desse decreto, as funções do Centro abrangiam [...] desenvolver atividades de orientação por meio de cursos e reuniões; visitas às unidades escolares; direção de ensaios pedagógicos; respostas a consultas de ordem técnica; elaboração de programas, planos, comunicados, circulares e instruções; manutenção de uma biblioteca central de obras pedagógicas e escolares; indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas do professor e da criança [...] (QUADROS, s/d, p.3303) **(grifo meu)**.

²²A principal mentora e fundadora da revista, em 1951, pela Editora Globo, foi a professora Maria de Lourdes Gastal, que teve a ideia de editar a revista para o magistério primário. Posteriormente passou a fazer parte do cotidiano da maioria do professorado gaúcho. Em 1956 o Governo do Estado passa a publicação oficial da Secretaria de Educação e Cultura do RS, sob a supervisão técnica do CPOE. (FISCHER, 2005)

Foi muito bom, foi uma experiência muito gostosa, muito boa. (Entrevista com Zélia em 30/04/12)

A vontade de superar velhas práticas e buscar outras, através do mergulho profundo nos livros, revistas e materiais pedagógicos, parece estar presente na prática das professoras, o que certamente contribuiu para novos saberes, pois, dessa forma, as professoras foram se mantendo atualizadas e desenvolveram práticas pedagógicas que consideraram mais eficientes para promover a efetiva aprendizagem de seus alunos.

Nóvoa (2009, p. 02) defende “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. O domínio do conteúdo por parte dos professores pode ser adquirido de forma isolada, porém as relações dos conhecimentos curriculares, a reflexão crítica da prática, o contato com novas concepções, os conhecimentos didáticos e pedagógicos, ganham muito se baseados na troca entre pares; com os professores em equipe é possível proporcionar o conhecimento e a superação das dificuldades, no princípio da responsabilidade social.

No percurso profissional da professora Nelly houve experiências e funções pelas quais ela passou e que considero que tenham contribuído em sua formação: ela foi: redatora e, posteriormente, redatora-chefe da Revista Cacique (1958); assistente de redação no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (1964); assumiu cargos de Coordenadora de Publicações, Documentações e Informações (MEC – 1973); Amanuense Especializada (1974); Agente Administrativa (1977); Técnica em Assuntos Culturais (1981) e Chefe da Seção de Acompanhamento da Divisão de Programação e Desenvolvimento da Delegacia do Ministério da Educação no Rio Grande do Sul (DEMEC/RS) (1987). Todas essas experiências, embora não vinculadas à docência mas vividas em paralelo a esta, provavelmente tenham repercutido na sua constituição como docente, por lhe abrirem um leque para pensar questões do campo maior da educação, para além da experiência em sala de aula.

Como disse há pouco, com referência à professora Teresa, um modo de pensar a formação continuada são as viagens de estudos, situação vivenciada também pela professora Nelly. No período do governo militar, tendo como

justificativa a crise que se arrastava no sistema educacional, instaurou-se uma série de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos e a United States Agency for International Development (USAID), para assistência técnica e cooperação financeira. Algumas iniciativas no âmbito desse acordo compreendiam cursos de treinamento, nos Estados Unidos, para professores e autores de livros didáticos brasileiros. Tratava-se não apenas de um acordo de “cooperação técnica”, mas de um verdadeiro planejamento ideológico. Arapiraca (1982) aponta que o contexto mais geral dessa intervenção era o contexto econômico: o pretexto da “assistência técnica” servia para camuflar o real interesse, que era o de atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica norte-americana para a América Latina. O reflexo disso para a educação foi a reorganização do sistema educacional brasileiro que, em linhas gerais, passou a incorporar em seu discurso a prevalência das relações do mercado. Segundo Arapiraca (1982), a estratégia foi a de formar técnicos brasileiros nos Estados Unidos, criando assim “amigos” brasileiros nas cúpulas das universidades e da rede oficial de ensino, o que influenciou na formação destes dirigentes.

Nelly Cunha²³ foi uma das dez professoras brasileiras escolhidas para viajar aos Estados Unidos, em 1969, no âmbito da política do COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), no acordo MEC-USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) (FACIN, 2008). Evidências nos fragmentos dos documentos apontam que Nelly foi escolhida pela qualidade do trabalho que ela apresentava e publicava em livros.

As entrevistas das professoras nos mostram sua busca de novos saberes, de aperfeiçoamento constante, através de trocas entre pares, de leituras, de viagens. Mostram que sentiram a necessidade de atender a novas demandas, a cada ano de suas práticas. Isso desafia-nos a pensar a formação continuada a partir de um papel mais amplo, que se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudança, juntamente com a ideia de uma formação de caráter inconclusivo. Por isso se faz mister ter conhecimentos

²³ Há, em seu arquivo privado, documentos pessoais e profissionais, folders, fotos, entre outros materiais impressos, que mostram alguns lugares que a comitiva visitou durante esta viagem.

diversos quanto à compreensão da realidade do nosso tempo, desenvolver a consciência crítica, rever metodologias de ensino e os conteúdos lecionados, atentar para as dimensões humanas, garantir liberdade de ação no espaço da sala de aula, buscar o conhecimento dos saberes necessários para desenvolver uma aprendizagem significativa junto aos alunos, entre outros fatores.

Supõem-se que as experiências vividas pelas professoras entrevistadas na formação inicial não garante preparo suficiente para os desafios da sala de aula. A formação, então, não se encerra no ato do recebimento do certificado de conclusão do curso. O testemunho das professoras diz que seus cursos foram fundamentais, embora carecessem de melhorias. Nas palavras de Teresa: “Escola Normal nenhuma tem condições de preparar para todo o Fundamental, nem para na 1ª série... [alfabetização] Só dá uma visão geral da criança”. (TERESA)

Essa fala reflete o processo de formação de professores, que necessita trabalhar com as incertezas e situações adversas que demandam do cotidiano da sala de aula, como por exemplo, a falta de ferramentas para dar conta da complexidade ao assumir uma classe de alfabetização.

Ao examinar as entrevistas e os dados dos materiais pessoais sobre a formação destas professoras, revela-se para mim o modo singular e ao mesmo tempo plural de cada trajetória. O desejo de busca permanente parece-me evidente, diferente do convencional, do esperado para a época. Acredito que, embora as professoras entrevistadas tivessem recebido sua formação num momento histórico em que a atividade docente era entendida como a transmissão e a reprodução da cultura dominante (perspectiva tradicional), seus relatos e manuscritos apontaram um compromisso maior com a tarefa de ensinar

AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

APOSENTADAS

CAPÍTULO IV



Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõem à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem... um nome: Sapiëntia - nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1977, p. 47)

Durante muito tempo, a escola foi vista como o “espaço de excelência”, responsável, através da figura do professor, pela tarefa de transferir seus conhecimentos para os alunos, para serem por estes acumulados, no decorrer de sua trajetória escolar. Entretanto, nos dias de hoje, concebe-se uma escola que responda às exigências e aos desafios impostos pela sociedade em constante mudança, o que exige do professor mobilizar muitos saberes e atender aos desafios que são adicionados diariamente ao seu trabalho de sala de aula.

Nesse contexto, a citação de Roland Barthes faz refletir sobre os saberes que os professores acionam na sua tarefa docente, construídos ao longo de sua trajetória profissional, para romper com antigas práticas, ainda presentes no

cotidiano das escolas, que têm contribuído para a exclusão, reprovação e evasão dos alunos. Ao entrar na discussão das possibilidades e desafios da prática docente, precisa-se identificar a complexa tarefa de ensinar. Início, então, este capítulo, buscando examinar as percepções e concepções das professoras sobre ensino e sobre as relações professor-aluno, tramadas com as teorias que revestiram suas práticas docentes.

4.1 As professoras: concepção de ensino e da relação professor-aluno

Como já foi dito no capítulo anterior, a formação das professoras investigadas aconteceu em um momento em que a concepção de formação era tradicional²⁴. Da mesma forma, na escola, o modelo de ensino era entendido como um processo de transmissão de informações, de forma acrítica e não reflexiva, do professor para os alunos. A ênfase no processo de ensino-aprendizagem recaía sobre a memorização de conteúdos. Estes eram “passados” para os alunos de forma a-histórica, a-temporal e descontextualizada.

Nestes moldes, o professor é o protagonista do processo, sendo ele a autoridade, aquele que sabe e transmite os conteúdos de ensino. Esta postura pedagógica foi denominada por Freire (1983) de *educação bancária*: “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1983, p.66) - e os conteúdos, o depósito.

Nesse modelo, a prática do professor é uma atividade mecânica, desvinculada da prática social, uma mera transferência de conteúdos, que não leva em conta que o conhecimento é produzido pelo aluno. O professor é o emissor do conhecimento e o aluno o receptor, aquele que tudo recebe pronto e

²⁴ No verbete elaborado por Dermeval Saviani: A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm#_ftnref1)

deve reproduzir aquilo que lhe foi transmitido. Na perspectiva da educação tradicional, o aluno chega à escola com a 'cabeça vazia', cabendo ao professor colocar-lhe um conjunto de conhecimentos já constituídos; pode identificar-se a atuação do aluno a partir de verbos como receber, guardar, memorizar e arquivar, o que não produz significados e conhecimento.

Apesar da concepção tradicional que caracterizou a formação das professoras pesquisadas e dos moldes da escola convencional comuns ao período, identifiquei uma perspectiva diferente de concepção de ensino, quando reuni as histórias de vida profissional, através das entrevistas realizadas e pelos materiais pessoais analisados, suas ações docentes.

Nelly Cunha

Início a escrita com alguns aspectos da história profissional da professora Nelly, identificando em seus registros itens que talvez nos permitam perceber uma concepção de ensino voltada à realidade dos alunos, conforme anotações do caderno de planos²⁵ aqui transcritas:

- I. Espírito de síntese das idéias;
- II. Continuação da aula a fim de aplicarem o conhecimento anterior;
- III. De acordo com a classe o Centro de interesse a redor do qual girarão todas as matérias do currículo primário;
- IV. Os planos são organizados através do "Método de Projetos" (roteiro: introdução, motivação, desenvolvimento e aplicação);
- V. Plano por Associação de matérias;
- VI. Globalização das matérias: Matemática, Linguagem, História e Civismo, Geografia, Desenho, Música, Educação Física e Ciência. (Caderno de planos da professora Nelly, anos de 1941-1946, turmas de III e IV anos).

Nessas atividades registradas em seu caderno de planos, é possível ver a intenção de uma prática, através do método de projetos²⁶, que busca um viés interdisciplinar, tendo como principal foco a vida cotidiana. A concepção do

²⁵ Entre os materiais pessoais, havia um caderno de planos de aula, manuscrito, de capa dura, letras desenhadas bem talhadas, escritas com caneta tinteiro. Esse caderno contém noventa páginas, com o registro de planos de aula e de projetos de ensino, com os quais Nelly trabalhou no Grupo Escolar Rio Branco, na cidade de Porto Alegre/RS.

²⁶ Uma proposta de ensino caracterizada como uma forma de integração curricular e que se preocupa com o interesse que deve acompanhar o trabalho pedagógico de modo a suscitar no aluno a vontade de saber. O método de projetos foi criado por William Heard Kilpatrick baseado nas ideias de John Dewey (1959).

método de projetos possibilita trabalhar com as crianças de forma mais organizada, com temáticas capazes de gerar interrogações, descobertas e pesquisa, ou seja, trata de ensinar o aluno a buscar sentidos, facilitando a construção de seu conhecimento, o que permite ao aluno descobrir e estabelecer novas conexões com sua realidade.

Extraio do caderno de planos da professora propostas de atividades que sinalizam para um trabalho que fugia do convencional, identificadas com o método de projetos, atividades que deveriam ter sentido para o aluno e não eram meramente cópias, como se observa nos exemplos a seguir:

- Por observações os alunos chegarão à conclusão;
- Debates em sala de aula;
- Questionário feito pelos próprios alunos e propostos à classe para que resolvessem;
- Saber o porquê das coisas;
- Instrumentos para verificar o assunto discutido/apreendido;
- Redação sobre o que viram e apreciaram ou surgirá um motivo para redação;
- Do estudo tal surgiu uma aula. (Caderno de planos da professora Nelly, realizado com turmas de III e IV anos, nos anos de 1941-1946)

Nesse registro é possível perceber que a professora estabelecia interlocução com os alunos e entre eles; que estimulava o debate; provocava-os a posicionar-se, a tirar conclusões, a indagar os porquês. Além disso, a professora propunha que os alunos elaborassem questionários, o que pode constituir outra lógica de relação com o conhecimento.

Identifiquei nos registros da professora uma preocupação com a realidade social dos alunos. Por exemplo, diante das dificuldades econômicas dos alunos, surgiu a proposta de uma caixinha para depositarem dinheiro para comprar materiais escolares que necessitassem ao longo do ano. Além disso, quanto aos aspectos didático-pedagógicos, a professora buscou aproximar as situações diárias com o conteúdo programático, por exemplo, propondo exercícios matemáticos com as experiências vivenciadas com a caixinha, conforme registros nos seus cadernos de plano:

Uma aluna relatou, em aula, o que observara ao visitar o Instituto Santa Luzia. Por iniciativa própria os alunos deliberaram enviar um livro para as crianças hospitalizadas no Pronto Socorro. Surgiu, então, que

juntamente com o presente, escrevessem algumas linhas, dedicando, com carinho e bondade a dádiva feita. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano 1944, p.52)

Problemas sobre o custo do livro que será comprado nas férias. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do III ano, no ano de 1945, p.64)

A caixinha da aula teve de fazer certas despesas com tintas, borrachas, lápis, etc. Problemas sobre estas questões práticas.

(Caderno de planos da professora Nelly, turma do III ano, no ano de 1945, p.72)

Essas atividades aproximam-se da proposta decroliana de centros de interesse, que parte da realidade e interesse dos alunos, proposta essa expressamente registrada nos cadernos:

- o centro de interesse - nesta semana será o Projeto: O aeródromo;
 - centro de interesse: O homem - De uma frase surgiu em aula à necessidade de estudar o corpo humano, suas diversas funções, etc;
 - iniciou-se, em aula, um centro de interesse sobre o Brasil;
 - Quanto à motivação, por sugestão da própria classe, foi eliminada a "Feira livre" e substituída por uma "Feira de Amostra".
- (Caderno de planos da professora Nelly, anos de 1941-1946 turmas de III e IV anos)

Nos registros da professora Nelly é possível ver que ela procurou desenvolver metodologias de ensino que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que o conteúdo a ser ensinado não tivesse uma característica apenas informativa, mas que pudesse fazer sentido para a vida dos alunos. É possível relacionar sua proposta de trabalho com ideais escolanovistas, e em especial, com alguns autores como Jean-Ovide Decroly e Freinet. Os princípios e objetivos básicos da pedagogia preconizada por esses autores são a autonomia e a cooperação, com vistas a contribuir para o desenvolvimento dos cidadãos, para uma sociedade verdadeiramente democrática, preparando-os para viverem em sociedade.

Decroly (2002) foi o precursor dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. O método tem como suporte o princípio da globalização, que se baseia na ideia de que as crianças aprendem com ênfase no todo e não nas partes, de forma isolada. Para ele, o professor deve buscar a integração de conhecimentos, sem a separação tradicional entre as disciplinas.

Foi possível identificar nos registros algumas técnicas preconizadas pelo educador popular, o pedagogo francês Célestin Freinet (1975), como a chamada **aula passeio**, uma atividade inovadora que favorecia o brincar, as oportunidades de expansão dos corpos, como forma de integração dos conhecimentos. Na passagem abaixo podemos ver o registro da professora Nelly sobre uma aula-passeio:

Excursão para coligir material de conhecimentos práticos. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do III ano, no ano de 1941, p.01)
Resolvemos fazer, então excursões para compreendermos melhor o que deverá existir numa cidade. Levando em conta a dificuldade de transportes escolhemos o Hospital de Pronto Socorro como meta para nossas observações. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano de 1944, p.37)

Nessas práticas registradas pela professora, é possível ver aproximação com alguns dos pressupostos de Freinet (1975), para quem os interesses das crianças estavam fora da sala de aula; por isso defendia a importância de manter a motivação, o entusiasmo, bem como aguçar a curiosidade, a percepção de mundo e a criatividade dos alunos, através da técnica referida acima, o que contribuiria para um bom relacionamento entre as crianças e o professor. Para Freinet (1975) a escola é vida e não preparação para a vida - pressuposto que identifica a importância da interação com o meio físico, permitindo que os alunos organizem suas experiências, aprendam a observar, raciocinar e manipular o que lhes interessa.

Outra prática que se identificava com as técnicas de Freinet, encontrada nos registros da professora Nelly, foi a **troca de correspondências**, como pode ser visto nos registros a seguir:

Composição de um bilhete a um colega de outra classe contando o que aprenderam sobre frações. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano de 1943, p.15)

Resolveram escrever outra carta, dirigida aos soldados expedicionários brasileiros. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano de 1944, p.54)

Intercâmbio de redações – Este plano surgiu em aula, quando um aluno sugeriu mandar relatórios de lições estudadas, frases, desenhos, etc. para outro IV ano. Em primeiro lugar, as crianças escreveram relatando aos coleguinhas a finalidade da correspondência e pedindo que lhes

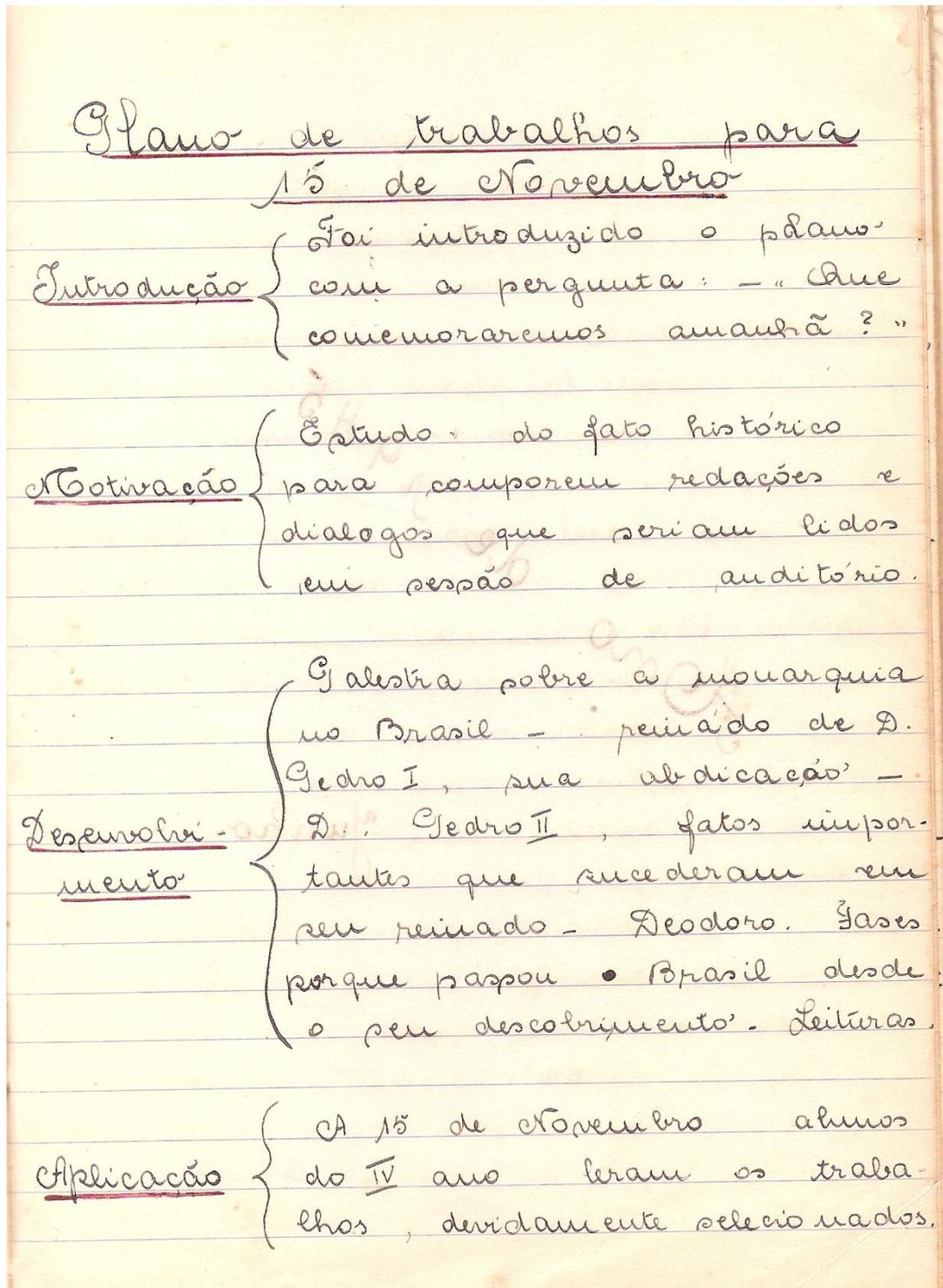
remettessem também trabalhos feitos em classe.(Caderno de planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano de 1946, p.100)

O registro destas práticas permite identificar que a professora Nelly buscou proporcionar um ensino dinâmico envolvendo os alunos, despertando a curiosidade, explorando outros lugares além da sala de aula e utilizando diferentes formas de comunicação.

Um outro autor que parece ter servido de base teórica para Nelly foi Johann Heinrich Pestalozzi (1996), um dos pioneiros da pedagogia moderna, que influenciou profundamente as correntes educacionais. A apreciação de Nelly por Pestalozzi foi identificada em seu caderno de planos. A partir de uma situação em sala de aula, a professora fez o seguinte registro: “Surgiram questionamentos entre os alunos sobre educar e uma palestra em aula foi conduzida para a missão de educar. Este assunto levou-me a falar sobre Pestalozzi [...] sobre o grande educador suíço”. Registra ainda: “Surgiram diversas opiniões e várias sugestões. Por maioria foi escolhida a de um pequeno caderno de classe em que figurassem desenhos, frases, etc, e pesquisar a fim de obter dados sobre a biografia de Pestalozzi” (Caderno de Planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano de 1946). Relativamente a Pestalozzi, é de destacar que este imprimiu a dimensão social à questão educacional e pôs em relevo o valor do desenvolvimento infantil como base de toda educação.

Entre os anos de 1941 a 1946 há registros de 26 projetos realizados pela professora Nelly, entre os quais se encontravam os que acabamos de elencar. Em média, os projetos tinham a duração de 15 a 30 dias e eram organizados passo a passo na seguinte sequência: introdução, motivação, desenvolvimento e aplicação. Cada aula era planejada minuciosamente, obedecendo a esta sequência, conforme se observa a seguir:

Figura 1: Plano de aula



Fonte: Caderno de Planos de Nelly ano de 1944, p. 62, 3º ano.

O que pode ser visto no caderno de planos é a organização do trabalho pedagógico a partir do planejamento ordenado e atinente da atividade educativa. Há também outras atividades identificadas nos planos, realizadas pela professora com bastante frequência, como: excursões, palestras aos alunos, plantio de vegetais, confecção de álbuns, piqueniques, jogos, brincadeiras, trabalhos manuais, montagem de peças de teatro, entre outras. Havia, ainda, planos preparatórios para as sabatinas finais de cada ano letivo, nos mesmos moldes de categorização dos projetos: introdução, motivação, desenvolvimento e aplicação. Desse modo, não era apresentada simplesmente uma prova, mas havia uma preparação para ela.

É possível inferir, a partir dos registros, que sua concepção de ensino partia da perspectiva de que o aluno constrói significados, se conseguir interagir com o meio, seus colegas e com a professora, em situações que gerem diálogo, trocas, interesse e aprendizagem. Isto nos remete a pensar que a professora Nelly buscava superar metodologias rígidas e reducionistas, para metodologias mais dinâmicas, globalizadoras e que buscavam atender as necessidades e interesses imediatos da criança.

Além disso, os planos de ensino de Nelly mostravam que os projetos, na maioria das vezes, culminavam com jogos, brincadeiras e uma atividade manual – princípio básico da Escola Nova – como forma de integração de conteúdos, de associação de ideias, de motivação ou aplicação dos conhecimentos. Como exemplo, podemos destacar, a seguir, um dos projetos realizado sobre a Semana da Asa:

Figura 2: Projeto

14

Método de Projetos
Um plano para adotar a
sala de aula
rodução) Salienta com a classe apim de
tuação) organizamos um plano para oia-
mentar a sala de aula. O pro-
tiro escolhido pela classe foi a folo-
volvimento gica. mmmmmm
rtição entre os tres reinos da Ma-
reza - caracteres. Classificação dos
mais em vertebrados e invertebrados
zílias)
iguação de listas de animais ver-
brados e invertebrados, nocivos e úteis
vivores, carnívoros, insetívoros e
vivores. Redação sobre os animais
vagens e domésticos. (Linguagem)
Divisão dos vertebrados:
Carnívoros, caracteres e divisão
Carnívoros úteis e prejudiciais
Redação sobre algum animal domo-
co. (Linguagem)

meios de combate aos (Higiene)
Aves - caracteres - divisão. aves
úteis e nocivos ao homem.
(Matemática) Problemas.
Beptis - caracteres e divisão.
Batráquios e Geceas".
(Linguagem) Redações, frases, es-
mentários e questionários sobre
o assunto.
Invertebrados - Caracteres: Divisão
em grupos e exemplos de
espécimens de cada grupo.
Tópicos prejudiciais ao homem (Hig.)
mmmmmm
Plano por associação de
matérias (Duração: 1 semana)
Na hora da merenda, durante a
partilha de uma fruta surgiu
uma aula de:
Matemática sobre frações ordinárias

Fonte: Caderno de Planos de Nelly ano de 1943, p. 13-14

Pode ser percebida nesse registro uma concepção globalizadora de ensino, na maneira de estabelecer os conteúdos, a partir da integração dos conhecimentos disciplinares. Também é possível identificar nos apontamentos da professora Nelly que ela buscava criar situações de ensino e aprendizagem, através de uma proposta que permitia ao aluno trocar experiências, construir saberes, conforme indica o registro a seguir:

Iniciado o estudo de geografia sobre o Brasil, os alunos trouxeram diversas fotografias, recortes, etc, lugares debatidos que conheciam. Surgiu em aula a idéia de coletarmos material para fazermos um álbum sobre as belezas de nossa terra. (Caderno de planos da professora Nelly, turma do IV ano, no ano de 1946, p.88)

A partir desses registros, podemos observar que a professora movimentava os alunos na direção da busca de informações, assumindo uma postura pedagógica de partilha de saberes, em que o ensino é considerado como um processo de construção de conhecimentos e de interação entre professor e aluno, tornando a aprendizagem uma sequência flexível e contextualizada – diferente da perspectiva epistemológica que entende que a aprendizagem se dá por assimilação dos conhecimentos, em que a mente dos alunos é como uma folha de papel em branco, uma fita virgem, uma “tabula rasa”, que vai sendo preenchida.

No arquivo pessoal da professora Nelly foram encontradas cartas dela endereçadas às filhas professoras, no período de 20/09 a 30/10 do ano de 1969, durante uma viagem realizada aos Estados Unidos, no âmbito da política da Comissão do livro Técnico e Didático (COLTED), pelo acordo MEC/USAID²⁷. São cartas que contam os bastidores da viagem, mas de especial interesse nesse estudo, o que Nelly observou do ensino e das práticas pedagógicas de escolas americanas. A seguir, um trecho dessas cartas:

²⁷ Nelly foi indicada pela Editora Globo para participar do programa de bolsas de aperfeiçoamento para autores, editores, ilustradores, professores e técnicos em educação sobre a preparação de livros didáticos, guias e manuais. (FACIN, 2008)

Figura 3: Carta

Estou muito contente, porque hoje recebi carta de casa e vejo que estão todos bem.

Agora vou contar a vocês o que tenho observado nas salas daqui - a disciplina. É impressionante em uma escola de 800 alunos, desde o jardim ao 6º ano, todos ocupados, no maior silêncio. Mas também nas aulas há tudo - televisão, rádio, máquinas de escrever, filmes, e os alunos podem ver o que querem, a qualquer hora. As professoras são calmas, falam baixinho. Assisti a uma aula, sem paredes, com 75 alunos de 8, 9 e 10 anos de idade, em atividades diferentes. Quando um aluno sente que venceu uma dificuldade, vai para um grupo mais adiantado. Outros jogam xadrez deitados no chão. Todos quietinhos.

Vi uma máquina para colar de plástico as gravuras para conservação. Colocam a gravura, giram um botão e ela sai do outro lado protegida por uma folha plástica. Que tal para tua biblioteca, Elaine? Vou levar uma gravura destas para mostrar a vocês.

Mum grande abraço para todos de casa e para os amigos que aí vão

Nelly

Fonte: Cópia da carta da professora Nelly enviada à família em 15/10/69

Cartas constituem, como já foi dito, uma fonte de pesquisa, possibilitando acesso ao registro de ideias e opiniões; neste caso, permitem fazer algumas especulações a respeito das experiências vividas nas escolas americanas, que chamaram a atenção de Nelly, de práticas preconizadas pelo movimento Escola Nova, ou que se aproximavam de seus ideários: o ensino como processo de descoberta, a motivação dos alunos para o estudo - o interesse, o conhecimento

não centrado no professor, a diversidade de recursos disponíveis na sala, a disposição do espaço físico e a postura ativa dos alunos com disciplina, a autoridade como forma de organização, sem autoritarismo.

Finalmente, é importante referir que além dos registros dos cadernos de planos e projetos há um relato escrito, conforme mencionado no capítulo II, de uma ex-aluna da professora, relativo ao ensino: “O trabalho da professora Nelly era todo de pesquisa e tinha a amplitude de conhecimento e de técnicas para a criança progredir e se interessar pelo estudo”. (Relato da Sra. Maria Helena Portanova de Oliveira) Esse relato reafirma o que vem sendo apontado sobre a concepção de ensino da professora, que não visava apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim a criação de situações estimuladoras para os alunos.

Teresa Iara Fabretti, Zélia Maria Sequeira Carvalho e Rebeca Amar

A partir de agora trago os fragmentos destas três professoras, produzidos nas entrevistas realizadas. Como já foi dito no capítulo metodológico, as professoras Zélia e Teresa fizeram conjuntamente a entrevista, uma completava a outra, ou algo que uma dizia remetia a outra a concordar – por isso as falas se mesclam durante o texto, pelo que irei atribuir à cada fala o nome da respectiva professora. Separadamente realizei a entrevista com a Rebeca.

A professora Teresa, ao falar de sua concepção de ensino, inicia sua reflexão destacando dificuldades, fragilidades de sua formação inicial, para explicar os sentidos de ensinar e aprender. Conforme relato da professora, sua formação não lhe trouxera um conhecimento profundo da área da matemática, o que acarretava obstáculos na atuação para construir atividades criativas e exitosas. Para suprir esta carência de conteúdo necessário, encontramos na análise das entrevistas duas alternativas para sanar as dificuldades: a realização de cursos e muita leitura. Quanto à realização de cursos, Teresa foi à França. Posteriormente realizou cursos de aperfeiçoamento no Brasil.

A mesma busca por superar os problemas, através de cursos, foi relatada pela professora Rebeca, que também participou de cursos promovidos pelo Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

À medida que as professoras participaram dos cursos foram se apropriando dos conteúdos da área da matemática, o que se caracteriza como aperfeiçoamento docente e como (re)construção de conhecimentos.

A professora Zélia por sua vez, relata que fez cursos na área de alfabetização, mas, além disso, mencionou ter lido muitos livros e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul²⁸, que era considerada uma referência pedagógica para muitas professoras na época. Outra alternativa identificada, para tentar sanar as carências da formação docente, foi muito estudo por conta própria, muita leitura, o qual possibilitaram qualificar-se.

Eu cansei de sozinha, à noite (porque eu sempre gostei de Matemática), ficar estudando Matemática, e ficamos horas trabalhando em diversas bases até entender o que era a base decimal para ensinar para os alunos o que era a base decimal. Eu gostava. E aí eu fui me encantar com a base 2, é um clique que te dá, mas eles não ensinam na Escola Normal de jeito nenhum. A Esther Grossi criou diversos livros fantásticos. Importante aprender para poder ensinar, não me permitia não saber. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Como estudávamos, e comprávamos livros e dê-lhe a estudar. Deus! Como a gente estudava um livro de práticas educativas. (Entrevista com Zélia, em 14/05/12)

Esse relato aponta para a dimensão da realidade, da responsabilidade e do compromisso com o exercício profissional docente das professoras, que buscavam superar as dificuldades encontradas na prática. Os relatos das professoras evidenciam a relação delas com o ensino, pois buscaram superar os desafios da docência com comprometimento, dedicação, maturidade e conhecimento do conteúdo, tudo isso indicando responsabilidade e competência profissional.

²⁸ Segundo Bastos (2005), a revista buscava ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério e contava como apoio da SEC/RS. Após 1956, passa a ser de responsabilidade da supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - CPOE.

As professoras expuseram como concebem o ensino e como veem o exercício da profissão docente. Por exemplo, para Zélia: “o professor tem que saber ensinar” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12).

Zélia, por sua vez, aponta o seguinte:

Muita criatividade e ensinar bem. Basicamente para ensinar, tu tens que saber o caminho que vais seguir, mas saber mesmo; não é eu vou seguir esse livro aqui, chega na metade do livro tu o aposenta, porque não sabe. É saber o que vai fazer a diferença, ter firmeza do conhecimento, daquilo que vai fazer, para chegar na frente dos alunos e saber eu vou fazer assim. Hoje vou usar uma folha desse jeito, ou não vou fazer nada, vou para o pátio brincar com eles; mas aquilo tem um objetivo definido. Professor não escreve objetivo, não sabe nem o que é objetivo, a palavra objetivo é muito usada no dia de hoje e se tu vai perguntar para o professor: O que tu vais fazer? O que tu queres? Ele tem que saber. [...] Eu vou ensinar subtração, ele tem que saber o que é subtração, a multiplicação, as operações todas, não adianta. Se ele não sabe o conteúdo que vai ensinar, e se ele não escrever o objetivo que quer chegar, ele tem que ter... Eu quero isso com essas crianças até o final de uma semana, de um mês ou de um ano. (Entrevista com Zélia, em 14/05/12)

O que as professoras Zélia e Teresa mostraram é que o professor deve compreender significativamente o conteúdo ensinado; afirmam ser condição indispensável ter um sólido conhecimento, pois o domínio do conhecimento é primordial para que a qualidade da prática em sala de aula se sustente. Destacam, também, a necessidade de ter clareza de seus objetivos, porque o professor que planeja e define seus objetivos consegue avaliar se aquilo que foi proposto foi alcançado. Essa condição é sublinhada por Shulman (2004, p.23): “Devem refletir um entendimento de que tanto o conteúdo como os processos são necessários para os profissionais de ensino”, bem como “organização e preparação de planos de ensino” (Idem, p.05). Segundo Shulman (1992), ainda, para um bom ensino, a primeira compreensão necessária é a respeito dos seus propósitos.

Os dois aspectos ressaltados na fala das professoras são elementos evidentemente elementares; mesmo assim não se encontram facilmente, segundo Shulman (2004), esses conhecimentos necessários para desempenhar a tarefa. No entanto, conhecer o conteúdo e ter objetivos claros não é tudo; assim como

para as professoras não é suficiente: elas indicam também em suas falas que é necessário conhecer seus alunos, inclusive as etapas do desenvolvimento humano, para conhecer os limites e as possibilidades de cada fase: “Como eles fazem? Como aprendem? Eu acho que basicamente é tu compreender a criança, as teorias” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12). Segue Teresa (Entrevista em 14/05/12): “Porque na verdade, eu estudei um pouco de Psicologia – Piaget (não tenho uma formação tão grande assim)”. As falas das professoras permitem inferir que elas tiveram alguma compreensão das teorias piagetianas sobre a cognição infantil. Conforme Piaget (1975), os estágios de pensamento da criança se dão em idades diferentes, mas todas atravessam estágios na mesma ordem. Não tenho a intenção de detalhar o processo evolutivo da criança, mas tão somente de chamar a atenção com respeito às fases e o respeito ao tempo de cada um. É fundamental o respeito a estrutura cognitiva e o desenvolvimento sócio-afetivo, sem forçar o ritmo dos alunos.

Mesmo que naquela época não fossem enfatizadas as teorias que tratam da diversidade, da heterogeneidade dos alunos, as professoras intuíram situações onde foram necessários procedimentos diferenciados. Expressa a professora Zélia: “Levávamos trabalhos separados, respeitando as etapas de cada um” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12).

Percebe-se que as professoras levaram em conta que os alunos aprendiam de várias maneiras, cada qual em seu tempo, e que foi preciso definir tipos de estratégias de ensino diferentes.

Para além da atenção às etapas das crianças, as professoras estavam atentas às vivências delas, na busca de criar vínculos, por exemplo, trazendo a família para dentro da escola, assim como expressaram as professoras Zélia e Teresa: “Nós fazíamos reuniões com os pais. Complementa Zélia: Eu dava aula para os pais sobre o que eu ia trabalhar”. Teresa traz mais detalhes:

Eu cansei de reunir os pais; dar papel, folha, caderno e lápis e fazer uma aula para os pais; para os pais não ficarem ansiosos; não se preocupem o meu objetivo é esse. Eu tinha ano bimestral, tinha um plano maior bimestral e um plano menor (subdividia) e havia o plano diário. Tinha que convencer os pais. Nós fazíamos reuniões com os pais. Eu também dava aula para os pais, eu explicava para os pais o que nós tínhamos como objetivo trabalhar com eles. Eles pegavam os lápis e copiavam as orientações para auxiliar em casa se necessário. [...] Então eu não ia dar

um diário para o pai diariamente ou para a mãe, mas eu dava uma aula é isso que eu vou querer no final do bimestre, eu por essa linha aqui; eu vou pensar com as crianças. Agora, não se preocupem se algum dos filhos de vocês não conseguir chegar por essa maneira que eu estou tentando trabalhar por aqui, eu vou fazer como qualquer profissional da saúde, eu vou tentar outra solução para essa criança.

Aos poucos as coisas vêm na nossa cabeça, como se fossem vividas ontem.. nós chamávamos as mães e fazíamos entrevistas para poder conhecer a criança. A entrevista era detalhada, desde o parto, desde a concepção. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Esses relatos das professoras são fundamentais porque mostram que tinham claros seus objetivos, sabiam onde queriam chegar. Elas contam que chamavam os pais para dizer o que estava acontecendo com seus filhos. Essa prática mostra o compromisso e o engajamento das professoras com o processo de ensino e aprendizagem, preocupação que se espalhou para um trabalho junto aos pais. O fato de colocarem os pais a par da metodologia e das atividades propostas em sala de aula, oportunizava que eles se envolvessem e auxiliassem nas tarefas escolares de seus filhos, contribuindo para o processo educacional e o desenvolvimento do aluno. Não se tratava apenas de chamar a família para reuniões de entrega de boletins ou festas comemorativas, ou ainda para tratar de problemas de conduta do aluno. A família é fundamental no processo de ensino, conforme Macedo (1994, p. 199):

Com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança.

A participação dos pais na escola é muito importante para o desenvolvimento integral da criança; por compreenderem a proposta da professora, muitos pais acabam se envolvendo mais com aprendizagem de seus filhos, facilitando a comunicação entre eles. É o que sinaliza Shulman (1992) nos escritos em que aborda os atos fundamentais de ensino. O autor destaca a participação dos pais na escola, para saber mais informações sobre seus filhos e para moldar as experiências de apoio na escola e em casa.

As práticas das professoras Teresa e Zélia tinham, assim como as de Nelly, uma preocupação com a ludicidade, com o ritmo dos alunos e com o ensino contextualizado e globalizado, na promoção da busca por novos conhecimentos. Como expressaram no relato a seguir, “[...] apresentar uma forma mais lúdica, quanto mais leve for melhor; sem muita exigência, imposição...” (Entrevista com Zélia, em 30/04/12) e “partir do ensino mais global e menos segmentado e disperso” (Entrevista com Teresa, em 14/05/12).

Identifico a mesma preocupação e sensibilidade aos ritmos e às diferenças individuais da classe na professora Rebeca.

Porque eu fui uma professora que eu nunca me sentei na mesa, eu sempre me sentava com o aluno. Eu passava toda a aula sentada com todos os alunos, com todos. Eu aprendi que para eles aprenderem eu tinha que sentar do lado deles, porque eu descia, eu descia no mundo deles. E me sentava dividindo a carteira deles e dizia: Vamos ver.. .é o contato, sensibilidade, o amor com teu aluno. (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

Vejo que a professora pautava-se no princípio de levar em conta as diferenças individuais, colocando-se junto com o aluno e não acima. Pelas narrativas acredito que elas entendiam a aprendizagem como um processo gradual e contínuo em que cada aluno tem seu ritmo próprio; que respeitavam a diversidade da classe; que entendiam que se deve pensar as diferentes atividades; que é considerando o desenvolvimento individual, observando fatos e comportamentos, que contribuímos para a efetiva interação professor-aluno.

Nos relatos das professoras nota-se que elas trabalhavam na perspectiva de manter os alunos em dia com a aprendizagem dos conteúdos, pois para aqueles que não acompanhavam as tarefas propostas, eram fornecidas horas de acompanhamento extra. Essa era uma estratégia que nos remete a pensar na prática da recuperação paralela dos dias de hoje. No entanto, como dizem as professoras,

Nós nunca tínhamos ouvido falar [...], tudo coisa criada por nós. Nós tínhamos uma hora livre, porque o nosso Rio Branco, houve uma época que trabalhava com período de três horas de aula só com as crianças, mas nós professoras tínhamos que cumprir quatro horas. Então aquela hora que os outros ficavam conversando, nós pegávamos uma sala que estivesse livre e chamávamos as crianças que estavam com dificuldade, então agrupávamos os meus, os da [Teresa Iara] e os da Dalva, não sei

se da Elita também, não me lembro. Então nós fazíamos aquele grupinho de estudo. (Entrevista com Zélia, em 14/05/12)

É o que hoje falam de recuperação, porque eu trabalhei muito com criança assim particularmente, reforço. Mas para fazer isso nós fazíamos..., tu não vai acreditar! Quase que diariamente tabulação das dificuldades. Ficávamos ensinando-os até encontrar uma forma de aprenderem e a gente registrava em que etapa, nível que estava cada aluno. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Isso remete também à fala anterior das professoras, quanto ao compromisso firmado com os pais, de buscar soluções para a aprendizagem das crianças. Isso é coerente com a postura mostrada de preocupação com seu papel de ensinar.

Ainda segundo a professora Teresa:

Os trabalhos eram diversificados. Porque tinham crianças, como existem hoje e vão existir sempre [...], toda vez que tu agrupa pessoas, tu vai ter aquelas que são mais rápidas, outras mais lentas; com ritmos diferentes e de acordo com o ritmo tu tinhas que preparar trabalho, senão tu tinhas a turma com anarquia, com indisciplina, com dificuldade de atenção. De que maneira tu resolve isso? Dando oportunidade pra criança trabalhar. E de que maneira? Preparando em casa, preparando em casa. É levar, levar material pra sala de aula. Sempre modificando a realidade da sala de aula, como um arquiteto, um engenheiro que tem a planta que vai projetar em cima daquilo pra trabalhar, nós tínhamos essa “planta”, constantemente, pra trabalhar com a nossa turma, e fulano tá aqui, não; hoje ele vai passar pra cá, porque nesse grupo ele vai fazer tal coisa. Nem que ele fosse fazer um reforço a mais na aprendizagem dele, mas faríamos tudo por ele.

Essa prática de dividir a turma em grupos conforme o nível de conhecimento aproximada situação observada pela professora Nelly em sua viagem aos Estados Unidos, que tanto apreciou na escola americana. Em 1962, alguns anos antes daquela viagem, na cidade de Porto Alegre, as colegas Zélia e Teresa implementavam em sua prática uma experiência paralela a essa.

Fica evidente a preocupação com a construção do conhecimento e uma atenção para que todos alunos aprendessem, conforme relato: “Fazíamos tipo uma estatística, apresentava lá uma dificuldade qualquer, então nós fazíamos o levantamento quase que diário, de como as crianças estavam reagindo... erros. Uma tabulação pra ver o que estava sendo atingido, o que não estava e trabalhar isoladamente com o aluno que estava com aquela dificuldade” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12). Isto é destacado no relato sobre as práticas diárias das professoras Teresa e Zélia:

No diagnóstico mostrava a dificuldade [...] onde é que está a incidência maior [...], porque não adiantava riscar o caderno da criança de vermelho, nós tínhamos que saber onde é que estava a maior dificuldade, qual o percentual, estatisticamente, na sala de aula [...], então através deste mapeamento é que nós íamos programar trabalhos individualmente, nossa aula, nós íamos nos planejamos pra o dia seguinte ou para semana e no final fazer novamente um diagnóstico. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Percebe-se o olhar atento das professoras, ao realizarem em sua prática cotidiana um tipo de relatório diário, onde descreviam as descobertas, as aprendizagens e as dificuldades, onde refletiam sobre os avanços e conteúdos que deveriam ser retomados e replanejados.

Por isso compreendo a prática das professoras como comprometida, pois buscaram conhecer as dificuldades de cada aluno, os resultados obtidos por eles nos processos de ensino e de aprendizagem, avaliando a sua intervenção pedagógica e escutando os alunos.

As professoras Zélia e Teresa já contaram as diferentes situações em que trabalhavam com as dificuldades dos alunos: inicialmente em grupo, se necessário individualmente. Zélia conta ainda uma nova situação: “Muitas vezes levei aluno pra casa [...] para ele poder acompanhar, respeitando o desenvolvimento e a capacidade de cada um” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12). As diferentes situações chamam a atenção para esse modo de ser professora, muito engajado e responsável com a aprendizagem dos alunos, abrindo sempre novas oportunidades de ensinar. Aquele compromisso assumido com os pais parece novamente forte – compromisso da professora para que todos os alunos alcançassem os objetivos propostos - aprendendo pouco a pouco, respeitando os diferentes ritmos.

Importante salientar que as professoras se preocupavam em ter um material que fosse apropriado para seus alunos. A fala a seguir é enfática, quanto à preocupação de ter um material que contemplasse as questões do cotidiano do aluno: “Passávamos em cima da escrivaninha preparando o material, porque tem que levar coisas concretas para trabalhar com os alunos” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12).

Identifico nas páginas anteriores uma relação estreita com os conteúdos nas falas das professoras Zélia e Teresa. Neste momento, destaco similaridades entre elas e as outras duas professoras – Rebeca e, em menor dimensão, Nelly, quanto ao sentido de ensinar. Trata-se do fato de elas perceberem, mesmo que com diferenças, a importância do ato de amar como componente essencial do ensino. Para Rebeca esse componente aparece quase com centralidade absoluta: “Quer dizer... eu cheguei à conclusão que eu não dava aula de Matemática, eu dava aula de amor”. Rebeca ratifica contando sua experiência de formação:

Eu tive aula de psicologia com uma professora que se chamava Ana Amélia do Amaral. Esta mulher entrou a primeira vez em sala de aula e disse assim: para vocês serem grandes professores, vocês têm que ter uma coisa na meta de vocês, uma palavra: amor. E dessa palavra amor vocês fazem tudo. (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

Para Rebeca o componente amor é base para a prática, sobressaindo frente aos conteúdos. Para ela o sentido de ensinar tem como caminho a atitude do educador frente ao aluno, que se torna condição fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, no que coincide com Mialaret (1986, p. 62-63): “[...] El educador debe amar a sus alumnos. [...] Amar al niño no es para nosotros un principio: es una condición sinlacual el educador no puede cumplir su función”.

As professoras Teresa e Zélia também falam do amor; há, porém de atentar para o modo e o tom com que se referem a esse componente e à diferença do lugar ocupado por ele na fala delas e na de Rebeca: “É trabalhando com amor, com seriedade, se não estiver baseado nisso, nada feito” (Entrevista com Teresa, em 14/05/12). Zélia reforça essa concepção: “é muito amor!” (Entrevista com Zélia, em 14/05/12).

Nestas falas das professoras o elemento amor tem um sentido diferente e uma relação diferente com o ensino. Na perspectiva de Rebeca o amor é a base e o centro do ensino. Para Zélia e Teresa o lugar ocupado pelo amor não é tão central, vem junto com outros componentes importantes para a profissão, reparte-se entre o amor ao aluno e o amor à profissão. Aproxima-se mais do que descreve Rowland (2008) como uma “pasión intelectual”: o ato de ensinar é entendido pelo autor como um “sentimiento impulsado por el amor a una causa”

(p. 133) – a causa do ensino. É a manifestação profunda do sentimento do amor por ensinar, que se identifica com o amor intelectual que anuncia Rowland (2008, p.135): “el amor intelectual com uno valor más intrínseco que instrumental, es una forma de estar en el mundo y no um médio para generar resultados”.

Entendo que esse processo de docência é complexo e que envolve um repertório de saberes, por isso não tenho a intenção de simplificar a profissão docente, a vocação ou ao dom da maternidade, que basta amar para dar boas aulas, nem tampouco anular outras condições fundamentais para o exercício docente, pois reafirmo a minha posição como pesquisadora que são necessários os saberes específicos para a docência, apenas apresento os dados que surgiu na investigação.

Segue-se, uma das formas de intervir no processo de ensino e aprendizagem é por meio da sensibilidade, da amorosidade, do diálogo e da escuta. Na fala das professoras o amor intelectual manifesta-se de modo significativo, dando sentido à profissão, compreendida como atividade de amor, com a preocupação não só de assegurar o que será ensinado, mas de tornar a relação com o saber mais complexa, envolvendo o relacionamento entre pessoas para aprender.

Em uma avaliação concisa destas concepções de ensino tomadas como suporte para a prática das professoras pesquisadas, evidencio que o conhecimento, o domínio do conteúdo, a dedicação, a superação e o amor foram alguns vocábulos proferidos e localizados para designar o seu ofício docente. Esta ênfase é diferente da ênfase em que elas foram constituídas, nos moldes tradicionais de educação, em que a escola tinha como função modelar o comportamento dos alunos e atuar como transmissora de conhecimentos.

Para finalizar esse item, em que apresento as compreensões das professoras relativas ao ensino, trago o seguinte relato da professora Rebeca:

Pra finalizar, vou te dizer uma coisa: o ensino é fraco? É. Isso não é uma mentira, mas tu tem que fazer ele superar isso, tu não pode deixar o ensino ser fraco, tu tem que ser mais forte, tu tem que querer ensinar, tu tem que pensar; porque se tu quiser tu vai formar uma criança, então tu tem que querer; então tu tem que ser feliz naquilo que tu faz. Tu tens que ter esperança que um dia as coisas vão melhorar e se tu não deres essa esperança...

Para ter esperança tem que acreditar em ti, no aluno, eu acho que é isso! Eu toda a vida acreditei, eu nunca tive medo de entrar numa sala

de aula, porque eu acreditava e se tu acredita, tu tem esperança e se tu tem esperança tu vai, tu consegue. (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

Ainda que reconhecendo as dificuldades do ensino, a professora Rebeca compartilha uma perspectiva positiva, de esperança e de utopias, que se identifica com as concepções de ensino de Freire (1992), no livro *a Pedagogia da Esperança*. A esperança faz parte da natureza humana, num movimento de constante busca, de que professor e aluno, juntos, podem aprender e ensinar.

Acredito que o professor deve considerar conceitos importantes em relação ao ensino-aprendizagem e sua relação, para poder planejar uma ação mais consistente com a realidade e a necessidade dos alunos. Da mesma forma, estabelecer uma boa relação professor-aluno, constitui parte integrante do processo educativo. Essa relação está presente no ato de ensinar, quando o professor adota uma postura de respeito, como defende Freire (1994, p.47):

Quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não transferir conhecimento*.

O professor, tomando essa postura, consegue buscar uma aproximação com o aluno, identificando as ricas possibilidades e possíveis dificuldades de aprendizagem.

Relativo a relação professor-aluno revelada pelas professoras sujeitos desse estudo, destaco as falas de Rebeca, porque nela encontram-se mais explícitas suas compreensões a respeito. A professora conta algumas de suas vivências iniciais, que permitem fazer inferências quanto à relação professor-aluno:

Em uma escola que trabalhei os alunos vinham de uma comunidade muito pobre. Eu para poder ensinar matemática para uma criança que estava com o estômago vazio era muito difícil, porque eles pensavam em milhares de coisas completamente diferente do que $2 + 2$ são 4. Então, em primeiro lugar, tu tinhas que fazer a criança saber suportar a fome e o frio. Tu tinhas que saber fazer a criança saber que se ela não estudasse ela ia ficar pior do que já era. Tinha que antes de dar aula de matemática, de psicologia, tu tinhas que aprender dentro da tua verdade, ali dentro da sala de aula uma maneira de ser psicóloga, sem tu ter feito uma faculdade de psicologia. Eu fui me afeiçoando a eles com carinho. Na época eu levava dois pães de meio quilo e abria no meio e botava o que eu tinha em casa. Antigamente se usava muita chimia de abóbora e dava para eles comerem; eu fui me abrindo para eles com carinho, com

amor e eles me retribuía. Para alguns era a 1ª refeição do dia; roupa, eu catava no edifício onde eu morava e levava para eles. Quer dizer, a gente fazia, além de tudo, da tua parte de professora, fazia caridade, humanismo. Isso foi um desafio muito grande, ali eu aprendi, dentro dessa verdade, porque foi cruel para aprender coisas que a formação não ensina, eu aprendi a ser gente, aí eu aprendi a ser humana, aí aprendi a ser amiga deles, porque eu descia, eu descia no mundo deles. Aprendi a me abaixar até ao aluno porque eu queria antes que ele subisse até mim e eu não ia conseguir isso nunca. Olha, foi uma luta muito grande, até eu conseguir que eles me aceitassem... eu tinha que ensinar eles a tomar banho, eles não tinham água em casa; então... foi muito difícil, mas com o desafio tu aprende, tu aprende a ser humana, eu aprendi muito. Quer dizer, eles aprendiam comigo e eu aprendia com eles. Então, coisas assim que me marcaram muito e os alunos não esqueceram, por exemplo: um dia estou entrando na lotação para ir ao centro e encontrei um ex-aluno, o Emerson. Ele para a lotação e diz para todo mundo – gostaria que todos vocês dessem uma salva de palmas para a melhor professora de matemática que eu tive na minha vida. E todo mundo bateu, e cada um que descia me dizia assim: meus cumprimentos professora. Olha outra experiência, fui na padaria e encontrei um ex-aluno chamado Marcelo Pill, ele me reconheceu, deu um abraço e me pegou no colo. Disse virei da polícia, sou delegado. Viu contribui para a gurizada lutar para mudar de realidade. (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

Essa situação, que marcou os enfrentamentos do início da trajetória docente da professora, mostra que sua formação, que a preparou para uma prática em que o professor era o centro, a autoridade máxima do processo de ensino-aprendizagem, não deu conta das situações de sala de aula. O modelo de formação não promovia uma relação que envolvesse o professor e o aluno como parceiros na aprendizagem. Diante disso, a professora Rebeca precisou modificar sua postura para adaptar-se às exigências postas diariamente. André (2001, p.59) descreve este ofício: “[...] a tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis”, para as quais não se foi preparado.

Pelo relato pode-se especular que Rebeca estabeleceu um bom relacionamento com os alunos, pelo respeito à realidade deles. O respeito, contudo, não se impõe, se conquista através do diálogo. A professora manifestou-se com humanismo e sensibilidade, demonstrou interesse pelo bem estar dos alunos. Para ela, a relação professor-aluno vai além da responsabilidade de ensinar conteúdos; compromete-se também com o social e emocional de seus alunos, em que se deve estar atento aos inúmeros fatores correlacionados com o ensino.

Embora não caiba ao professor a responsabilidade de resolver os problemas sociais que os alunos enfrentam, podem-se criar estratégias junto à escola que visem o desenvolvimento físico e emocional do aluno, despertem-lhe o interesse para o aprendizado e trabalhem em função de sua auto-estima. Com criatividade e sensibilidade o professor pode tentar amenizar as situações que poderão surgir na sala de aula.

A professora foi atravessada por uma experiência que a tocou e transformou (LARROSA, 2002), o que produziu nela ações, mudanças e novas posturas, como sua fala deixa perceber. Pode-se inferir que as mudanças tenham sido significativas na relação com os alunos e que provavelmente tenha refletido na prática docente. Esse entendimento da professora Rebeca aproxima-se das ideias de Davis e Oliveira (1994), quando explicam que a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo se apropria de determinado conteúdo da experiência humana, ou seja, do conhecimento e dos modos de viver do grupo ao qual pertence. Para que ocorra de maneira eficiente o processo de aprender, é preciso que exista interação entre as pessoas e é por meio dessas inúmeras interações que “vai ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para suas ações e para as experiências que vive” (DAVIS E OLIVEIRA, 1994, p. 20).

A professora Rebeca considerava importante uma atitude receptiva dos alunos para facilitar a comunicação entre eles e, a partir daí, conquistá-los e estabelecer vínculos – como destaca a seguir:

Olha, a experiência ensinou que quando tu entra na sala de aula no primeiro dia, tu tem que ter assim... ai, como eu vou dizer... tu tens que saber dizer pra eles que tu és professora de matemática, porque eles aceitam a professora de português, eles aceitam a professora de Ciências, agora chega na aula e diz assim: Oi! Boa tarde turma! Eu sou a professora de matemática; então a primeira coisa que eles fazem é uuuuhhhhh...

Isso era muito difícil porque eles odeiam professor de Matemática. Não existe aluno que quando tu entra em sala e diz: sou professora de Matemática... não faz assim: Hãããmm

Então eu me preparava... entrava dentro da sala de aula e dizia assim: Meu nome é Rebeca Amar, eu escrevia, botava o giz assim... e eu sou professora de Matemática e parava. Sabe o que eu dizia para eles? Eu sei que vocês não gostam de Matemática, mas vou fazer vocês gostarem. Nós vamos fazer uma coisa... um jogo. Vocês fazem isso comigo? E todo mundo dizia: Sim!

Então a primeira coisa que tu tens que fazer é eles gostarem da tua pessoa, tu tem que agradar eles; então pra tu agradar a eles tu tens que

descer até eles, fazer o que eles gostam, porque se eles não te aceitam eles não aprendem matemática. É uma matéria difícil, porque eles não querem aprender.

Olha só, um aluno de 13 anos, pra que ele precisa de álgebra, hoje em dia? Ele não precisa, ele diz que precisa só somar. Só que pra ele saber álgebra, que não vai ser um engenheiro amanhã, tu tens que fazer ele entender isso.. é difícil.

Aí tu tens que mostrar, tens que fazer um triângulo no quadro pra esse triângulo se transformar numa casa, pra eles entenderem que eles precisam daqueles números para ter futuro. (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

Essas situações sinalizam que as interações afetivas influenciam diretamente no processo de aprendizagem, pois o clima de amorosidade, afetividade e respeito identificados por Freire (1994) são facilitadores para se aprender.

A professora Rebeca não media esforços para que seus alunos tivessem interesse pela disciplina de matemática; além disso, atuava firmemente para não deixar que eles se evadissem da escola:

Olha, vou te dizer uma coisa, eu dentro da sala de aula, eu fui uma pessoa muito feliz porque eu conseguia deles tudo que eu queria inclusive gostarem de matemática. Tu vê que hoje eles batem nas professoras e eu trabalhei num colégio que é dentro de uma vila e eu vivia com eles, por isso eu conseguia. Eu conseguia porque eu me dedicava, sabe, porque se um aluno meu faltava uma semana, no 6º dia eu ia buscar ele em casa e ele vinha. Eu conseguia levar o aluno para a aula e ele me amava, ele me adorava. . (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

A professora dedicava-se à docência e pelo relato demonstrava muito compromisso com ensino. Esse é o sentido da profissão compreendida como atividade de amor, que não é só a preocupação de assegurar o que será ensinado, mas que envolve um relacionamento entre os alunos para aprender. Rebeca, preocupada com os alunos, para que não abandonassem a escola, deslocava-se até a casa de cada um para resgatá-los, revelando um compromisso social com a educação.

As demais professoras, como Rebeca, tinham ciência de sua tarefa e do significado de sua ação profissional, o que proporcionava uma boa relação professor-aluno; diferentemente desta, contudo, não deram tanta ênfase aos componentes afetivos durante a entrevista. Focaram no compromisso e na competência docente, mostrando-se capazes de planejar situações que

respeitassem as especificidades dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, as ações das professoras eram sensíveis às diversidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, o que refletia positivamente na relação professor-aluno.

Faziam trabalhos diversificados, porque tinham crianças, como existem hoje e vão existir sempre [...], toda vez que tu agrupa pessoas, tu vai ter aquelas que são mais rápidas, outras mais lentas. (Entrevista com Zélia, em 14/05/12)

Cada criança com ritmos diferentes e de acordo com o ritmo tu tinhas que preparar o trabalho. De que maneira tu resolve isso? Dando oportunidade pra criança trabalhar. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Para as professoras Teresa e Zélia, essa é a garantia da boa relação professor-aluno. Descreveram, também, uma experiência, a partir da reflexão de suas práticas, com a utilização de um método de alfabetização, para sinalizar como acreditam ser a relação com os alunos - uma postura aberta e franca - conforme relato transcrito a seguir: “Coragem para dizer com aquela maneira, por exemplo, não se alfabetiza, pois se não há possibilidade positiva de um método de ensino ou uma prática, o professor deverá encontrar na relação com o aluno abertura para mudar”. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

A ênfase na afetividade também aparece em registros da professora Nelly: “Estreitar laços de amizade entre a classe” e “amor ao próximo como Pestalozzi” (Caderno de Planos da professora Nelly, ano 1946, p. 94). Essa concepção, que privilegia a boa relação entre os alunos, provavelmente ampliou-se para uma boa relação também dela com seus os alunos.

Reitero o que já afirmei anteriormente: nas condições históricas e sociais de tempos passados, o ensino era proveniente do saber do professor e a relação professor e aluno era vertical, ou seja, não ocorriam trocas nesse processo, porque o autoritarismo estava presente na escola. As quatro professoras sujeitos deste estudo parecem ter rompido com essa regra.

No ponto a seguir, apresento as teorias que serviram de suporte para abordar o aspecto citado no início do capítulo, que se refere às práticas realizadas pelas professoras pesquisadas.

4.2 As professoras e os saberes mobilizados na prática pedagógica

O professor, em sua ação pedagógica, age, via de regra, conforme sua compreensão epistemológica sobre a educação, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a forma como percebe a sociedade em que vive e a realidade dos alunos.

Da mesma forma, os processos formativos da docência instauram um modelo de ensino-aprendizagem vinculado ao período de formação – e o professor carrega essas vivências, significados e representações para sua prática, porque “somos o lugar onde nos fizemos e as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2004, p.14).

Nessa perspectiva, se faz necessário relembrar o que já se abordou no capítulo anterior, ou seja, o cenário da educação brasileira, em especial, no aspecto das escolas normais e cursos de formação de professores ao longo dos tempos. No período de formação das professoras desta pesquisa, o que predominava nas escolas normais era uma concepção pautada pela visão da racionalidade científica, em que cada disciplina tinha uma função em si mesma, sem um entrelaçamento curricular entre elas, cabendo ao professor em formação a memorização dos conteúdos e a aplicação de toda a teoria estudada nas diferentes disciplinas no momento da docência. O que se via era um ensino fragmentado, agrupado em blocos de conteúdos – disciplinas - que colocava barreiras entre as áreas e não promovia a valorização das experiências do cotidiano do aluno.

Em face disso, cabe a questão: afinal, para que e quem se educa? Estas Interrogações não são nada originais, mas objetivam pensar a função da educação de modo a permear a prática docente, para que esta não seja meramente transmissão de conhecimentos, através de uma instrução programada para criar “gavetas” na mente dos alunos, mas, que possa ser uma prática docente que leve à construção de conhecimentos, infinitamente repleta de possibilidades, construções, de busca e de ressignificação para o sujeito.

Acredito no papel do professor como agente mediador e estimulador do conhecimento, que terá uma prática direcionada ao compromisso social, político e cultural de um grupo. Nesta perspectiva educacional torna-se impossível a ação isolada do professor; como afirma Grillo (2001, p.79), a prática “envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”.

Volto a interrogar: o que sabem os professores? Quais são os saberes necessários para ensinar?

Vive-se hoje uma situação paradoxal, pois embora os cursos de formação docente tentem preparar o professor para adequar suas ações, a fim de dar conta dos desafios de uma sociedade em constante mudança, ele se insere em um sistema escolar em que as práticas de ensinar e aprender pouco ou nada mudaram.

Neste contexto, talvez seja necessário precisar sob que perspectiva estou tratando ou entendendo a prática e a prática pedagógica. Morosini (2006) define:

Prática: experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produz conhecimentos e experiências. Notas: trata-se de um saber possível na espera de conceituação, produzido lentamente mas também profundamente internalizado em situações concretas e de trabalho. É sempre original, subjetiva, não pode ser cercada, circunscrita, antecipada, não se reduz a uma aplicação. [...] (MOROSINI, 2006, p. 442)

Prática Pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (MOROSINI, 2006, p. 447)

Pode se entender, a partir desses conceitos, que o professor constitui redes e tece ligações, através de uma gama de conhecimentos, experiências individuais e coletivas, que refletem diretamente na prática pedagógica, de tal modo que não é possível pensar uma prática desconexa da teoria ou, ainda, uma teoria sem prática.

Diante desse entendimento, a prática docente é vista como processo que pressupõe levar em conta os acontecimentos vividos, as experiências

acumuladas, o desenvolvimento crítico e reflexivo da formação, em detrimento de uma construção apenas técnica.

A partir dessas considerações cabe afirmar que o trabalho docente resulta num desafio diário, pois o contexto em que o professor age é singular e, assim, cabe-lhe, mediante suas reflexões, pensar na melhor forma de solucionar os conflitos, pois a prática escolar constitui-se em uma fonte de situações complexas, que exigem do professor a mobilização de saberes para repensar sua intervenção pedagógica.

Conforme Tardif:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.(TARDIF, 2002, p.11)

Por conseguinte, o saber não é um conteúdo restrito em si mesmo, mas revela-se através das relações estabelecidas entre o professor e o aluno. Dessa forma, abrange uma gama de situações de natureza diferente, em que se criam mecanismos e possibilidades para os alunos construírem seus conhecimentos de forma crítica e ética.

Todavia, o que entendemos até aqui sobre o conceito de saber?

Gauthier (1998) aponta que é impossível chegarmos a uma definição conceitual acerca do saber, devido à polissemia de conceitos definidos por meio de campos disciplinares, pontos de vista, tempos e lugares de elaboração.

O saber não é estanque, inato, mas mobilizado e produzido pela socialização entre os sujeitos nas suas interações com o outro, em determinado momento na ação docente e progressivamente ao longo da vida.

Tardif (2002, p. 60) registra o termo saber em “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Saber e conhecimento são formas de pensar, de dizer e de ser no mundo, e o professor, no cotidiano do trabalho, ultrapassa os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, produzindo-os e evocando outros saberes.

Na mesma direção, Mota, et al (2008) aproximam-se do termo “saber” identificando-o como um conjunto de conhecimentos necessários para o desempenho de alguma atividade, podendo referir-se tanto a situações objetivas como subjetivas, tanto a situações teóricas, como práticas.

Posto que os saberes docentes são construídos em diferentes espaços e tempo, ainda são diversos, ou seja, não existe apenas um saber, mas uma variedade deles. Optei, assim, por fazer uma revisão da literatura e organizar em quadros, a partir das contribuições de autores, em que todos têm conceitos restritos e foram classificados em três grandes grupos com base no texto de Puentes, Aquino e Neto (2009): **saberes necessários, conhecimentos necessários** ou **competências necessárias** à prática docente.

Quadro 5: Os saberes necessários

AUTORES	SABERES
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	1) Da formação profissional 2) Disciplinares 3) Curriculares 4) Experienciais (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 177)
Freire (1994)	1) Ensinar não é transferir conhecimento 2) Ensinar exige rigorosidade metódica 3) Ensinar exige pesquisa 4) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos 5) Ensinar exige criticidade 6) Ensinar exige estética e ética 7) Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo 8) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação 9) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática 10) Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 175)
Gauthier et al. (1998)	1) Saber disciplinar 2) Saber curricular 3) Saber das ciências da educação 4) Saber da tradição pedagógica 5) Saber experiencial 6) Saber da ação pedagógica (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 176)
Pimenta (1998)	1) Saberes da experiência 2) Saberes da área do conhecimento 3) Saberes pedagógicos (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 175)
Raymond	1) Pessoais dos professores 2) Provenientes da formação escolar anterior 3) Provenientes da formação profissional para o magistério 4) Provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

(2000)	5) Provenientes de sua própria experiência na profissão (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 177)
Borges (2001)	1) Saberes da base 2) Conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais 3) Saber ensinar 4) Saberes das finalidades educativas 5) Conhecimentos gerais de outros campos científicos 6) As posturas 7) O saber ser, saber fazer, o saber agir (BORGES, 2001)
Tardif (2002)	1) Saberes pessoais dos professores 2) Saberes provenientes da formação escolar anterior 3) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério 4) Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho 5) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002)
Pimenta e Anastasiou (2002)	1. Saberes da experiência 2. Saberes da área do conhecimento 3. Saberes pedagógicos 4. Saberes didáticos (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 175-176)
CUNHA (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica 2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem 3) Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos 4) Saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino 5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades 6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 178)

Quadro 6: Os conhecimentos necessários

AUTORES	CONHECIMENTOS
GARCÍA (1992)	1) Conhecimento pedagógico geral; 2) Conhecimento do conteúdo; 3) Conhecimento do contexto. (GARCIA, 1992, p. 01)
SHULMAN (2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento do curriculum; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos 6) conhecimento didático do conteúdo 7) conhecimento dos objetivos (SHULMAN, 2005, p.11)

Quadro 7: As competências necessárias

AUTORES	COMPETÊNCIAS
MASETTO (1998)	1) Competência em uma área específica 2) Competência na área pedagógica 3) Competência na área política (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 179)
BRASLAVSKY (1999)	1) Pedagógico-didática 2) Institucional 3) Produtiva 4) Interativa 5) Especificadora (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p. 179)
PERRENOUD (2000)	1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua. (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p.180)
ZABALZA (2006)	1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares 3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) 4) Manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias 5) Conceber a metodologia e organizar as atividades 6) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos 7) Tutoria 8) Avaliar 9) Refletir e pesquisar sobre o ensino 10) Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009, p.180)

Após a apresentação dos quadros, percebe-se que as tipologias necessárias à prática docente são similares, como afirmam os autores em foco:

[...] Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimentos”, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo [...]. (PUENTES, AQUINO, E NETO, 2009, p. 182)

A seguir passo a abordar os saberes das professoras sujeitos deste estudo. É possível identificar nas histórias de sua vida profissional, através dos relatos e materiais consultados, aquilo que elas expressaram como importante na

tarefa docente, e que permitiu identificar os seguintes saberes: do conteúdo; da didática; do planejamento (inclusive dos objetivos e métodos); o saber proveniente de sua própria experiência na profissão e na troca com pares; o saber adquirido nos cursos de formação continuada; o saber mobilizado a partir da troca com os educandos; e o saber tácito.

Destaco, inicialmente, que foi identificado por elas como um saber central na sua formação o domínio do conteúdo:

Era muito exigido, que nós soubéssemos aplicar as teorias que eles nos davam. Eles ensinavam a teoria, mas ao mesmo tempo nos davam possibilidades de praticar aquilo que eles ensinavam. Então eles esperavam que quando a gente saísse de lá, saísse com uma formação de poder “passar”. Eu sempre me preocupei muito com isto, se os alunos estavam entendendo. Pensando bem, acho que tem muitas boas professoras dessa época da Escola Normal em que fiz minha formação, porque se tinha o conhecimento do conteúdo para poder ensinar os alunos. (Entrevista com Zélia em 14/05/12)

Olha, o meu curso de normalista era muito centrado em dominar conteúdo: nutrição, biologia, pedagogia, estatística... Não se admitia entrar numa sala de aula sem saber do assunto. Tinha que saber ensinar os alunos. A gente tinha esta preocupação sempre, desde o Normal. O professor tinha que saber o conteúdo, como ele ia fazer e ensinar bem os alunos. Tinha que estudar o conteúdo para saber ensinar. Então eu tenho a ideia de que o professor tinha que saber ensinar para todos aprenderem. [...] Para tu seres professor, para conseguir transmitir, tu tens que querer transmitir e pra tu querer transmitir tu tens que estudar pra saber. Então tu tens que ter uma luzinha que te inspire, porque para tu ser um bom professor, tu não tens que entender a matéria, tu tens que saber e principalmente saber transmitir para que o aluno aprenda. Tem que saber transmitir com confiança, porque a tua verdade tem que ser sempre a tua verdade; tu não pode botar dúvida no teu aluno, porque onde ele duvida de ti então ele não acredita, e onde ele não acredita ele não aprende. Domínio dos conteúdos de Matemática: eu pegava o problema, trabalhava aquele problema de tal maneira que eu não só desenhava o problema, eu projetava ele na 3ª dimensão para eles entenderem, por exemplo: a área de uma pirâmide. Eu fazia todo o desenvolvimento, fazia eles recortarem para eles entenderem o que é um prisma. Tu tem que fazer uma forma para os alunos aprenderem. (Entrevista com Teresa em 14/05/12)

Por mais que as professoras tenham sido influenciadas pelo pensamento escolanovista, aparece nessas falas o atravessamento da racionalidade técnica, pelas expressões: *aplicar as teorias, transmitir, a tua verdade é a tua verdade e não pôr dúvida nos alunos*. No entanto, vejo, especialmente nessa última fala da professora que sua preocupação quanto ao domínio do conteúdo não era memorística, transcendendo assim a racionalidade técnica. Percebo um cuidado

da professora para que o aluno compreendesse o conteúdo, e para isso ela se desdobrava em várias formas de ensinar.

Nos registros da professora Nelly também aparecem subsídios que mostram sua preocupação com o domínio do conteúdo, assim como se ilustra a seguir: “Conhecimento perfeito do conteúdo a se ensinar, a fim de que o assunto seja apreendido” (Caderno de Planos da professora Nelly, ano 1942, p.22).

A perspectiva das professoras, mais do que possuir o domínio do conteúdo, é a “compreensão” de um determinado conhecimento ou disciplina, o que lhes possibilitará tornar o conteúdo mais claro e conectado à realidade e às necessidades dos seus alunos. É a isso que se refere Shulman quando fala de um conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] las más poderosas formas de representación [...], analogias, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros [...] además la comprensión de qué hace una preparación de tópico específico fácil o difícil. (SHULMAN, 1986, p.09)

Nas entrevistas as professoras Teresa e Rebeca associam ao domínio do conteúdo um outro saber necessário à docência, que diz respeito ao planejamento das atividades de ensino, para tornar a aula um local de descobertas e conhecimentos. Acreditavam na importância de planejar as atividades, identificar os objetivos que desejavam alcançar e ter clareza do método utilizado:

Eu acho que basicamente é isso: tu saber o que tu vais ensinar! É a mesma coisa aqui, tu me pedir para eu te dar a receita daquele biscoito... eu não sei, até podia te dizer tu fazendo assim, de repente pega a farinha ou bota ovo, leite.. Não adianta, pois tem que ter domínio do que vai ensinar e saber o método aplicado, ou seja, se a professora vai ensinar a, e, i, o, u – ba, be, bi, bo, bu... nem que seja: “o vô viu o ovo”, mas a professora tem que saber o que ela ensina e como ensina. Caso contrário vai se perder no meio do caminho. Primeiro dominar o que vai ensinar e depois saber aonde chegar e como chegar a alcançar os objetivos, de que maneira construir com os alunos... impossível sem esta clareza. (Entrevista com Teresa em 14/05/12)

Eu tinha que aprender tudo, foi muito estudo e eu aprendi: matemática, psicologia e aprender bem, para poder ensinar os alunos. A gente tinha que saber fazer um plano de aula e aprendi no curso. Eu tinha que saber planejar, saber dividir o conteúdo no ano, que na minha época era

mensalmente, depois em bimestre. A gente sabia do que estava fazendo, porque se planejava, tinha claro aonde chegar com o conteúdo. (Entrevista com Rebeca, em 14/05/12)

As professoras reforçam a preocupação com os conteúdos, com a clareza dos objetivos, o planejamento e com adequação do método utilizado. Mesmo quando falaram de como vêm as professoras nos dias de hoje, deixaram transparecer os saberes que as compõem:

Muitas professoras não sabem qual é o método. Tu vai perguntar para uma professora que termina hoje, eu não sei... não vou generalizar, mas te garanto que não sabem explicar sua teoria.

Um professor tem que se planejar, preparar muito material, não dá para chegar na sala de aula com o livro debaixo do braço e achar que vai dar uma aula sem preparação e objetivo. (Entrevista com Teresa em 14/05/12)

Os professores não sabem como explicar, a forma de alcançar o resultado. Explicar por exemplo ao aluno, que MMC era o máximo de divisões que tu pode fazer por aquele número, então, isso as crianças fazem mecanicamente. Talvez, porque o professor que ensina faça como aprendeu no seu tempo de escola, sem saber explicar de outra forma. O professor não se prepara, não sabe o que fazer com o conteúdo. Então eu conseguia ensinar, porque eu sabia, nunca ninguém me apertava, sabe? Porque eu tinha domínio do conteúdo, da forma como explicar, o que muitos professores de matemática não tem. (Entrevista com Rebeca em 14/05/12)

A professora tem que saber e como fazer, olha só, se ela vai ensinar as vogais, ela tem que ter uma base de que os alunos dela vão ter condições, daí preparar as aulas. É a mesma coisa que se eu pegar as vogais e levar para uma criança de 1 ano de idade, talvez um ou outro, excepcionalmente, aprenda, mas basicamente pelos históricos feitos até o dia de hoje não tem condições. O professor tem que saber o que ele vai ensinar e como fazer. (Entrevista com Teresa em 14/05/12)

Eu vou ensinar subtração, ele tem que saber o que é subtração, a multiplicação, as operações todas, não adianta. Se ele não sabe o conteúdo que vai ensinar, e se ele não preparar a maneira que vai ensinar, e ter objetivo - eu quero isso com essas crianças até o final de uma semana, de um mês ou de um ano. (Entrevista com Zélia em 14/05/12)

Outra categoria referida pelas professoras foi o saber didático, descrito como responsável pela articulação da teoria com as formas de aprender. Um saber importante para tornar a aula compreensível.

A didática era tudo. Ter conhecimento da didática era saber trabalhar os conteúdos. Se fosse alfabetização, fazia um leque de todas as possibilidades que tem de trabalhar com a alfabetização. Conhecer a criança para saber qual caminho tu vai seguir. Agora tu vais tomar esse

caminho, então nós vamos estudar esse caminho para como trabalhar com os alunos. Tem que ter muita didática, didática de todas as áreas: da matemática, da linguagem, das ciências para ensinar. Senão tem didática, não tem como ensinar bem. Tínhamos muita didática no normal. (Entrevista com Teresa em 14/05/12)

Apesar dos saberes adquiridos durante o curso de formação, estes não foram suficientes para atender as situações que surgiram durante a docência. Desta maneira, passo a destacar um dos saberes mobilizados pelas professoras para superar os desafios e dilemas iniciais da carreira docente: o saber proveniente de sua própria experiência na profissão e da troca com os pares. É o que revelam as professoras sujeitos deste estudo: “Como nós atuávamos em classes de alfabetização, líamos muito e trocávamos ideias uma com a outra e foi o que aconteceu com a proposta de alfabetização na escola, uma ajudando a outra” (Entrevista com Zélia e Teresa em 14/05/12). Além das trocas entre elas e entre os colegas mais próximos, as professoras participavam de reuniões com um grupo de professores do currículo e/ou por áreas da rede de ensino, como relata Rebeca:

No período de dois em dois meses, ou de três em três meses, sempre tinha reunião de área, área de português, matemática, ciências... Então se reuniam todos os professores da área na prefeitura e cada um contava a sua experiência, relatava algum caso, algum problema... e os professores aprendiam com o colega. Numa dessas reuniões foi focalizado o meu trabalho, daí eu relatei uma das atividades, dos sinais. Aí na reunião seguinte, as professoras me disseram: Pelo amor de Deus, tu podes me ensinar? Daí ensinei para o grupo de professoras. (Entrevista com Rebeca em 14/05/12)

Teresa também conta do convite que receberam para atuar nos cursos de formação continuada de outros professores da rede.

Havia um trabalho de reciclagem de professores, através de trabalhos realizados nas escolas, muitas vezes a Zélia e eu fomos convidadas pela Secretaria de Educação, através das orientadoras ou supervisoras, seja o termo que quiseres usar, para apresentar nosso trabalho para reciclar grupos de professores, para ensinar. (Entrevista com Teresa, em 14/05/12)

Este relato sobre as reuniões realizadas entre grupo de colegas, no espaço de trabalho, aproxima-se do que propõe Nóvoa (1995 b): uma formação

continuada *por dentro da profissão*, o que possibilitaria um espaço de reflexão coletiva e individual. Partilhar experiências, situações do cotidiano, ouvindo as colegas e dialogando sobre os anseios consolida um ambiente de formação favorável à construção de novos conhecimentos sobre a prática docente.

A fala da professora Rebeca aponta que os colegas eram suportes para sanar dúvidas: “buscava resolver os problemas perguntando para colegas. Foi assim que eu aprendi, também com a tua criatividade, com teus estudos, teus livros tu ia conseguindo abrir a tua porta e foi assim que eu fiz e foi assim que eu aprendi” (Entrevista com Rebeca em 14/05/12).

O saber da experiência também é mobilizado por Teresa, mas com outro sentido, que aponta para o esforço e as experiências significativas para qualificar a prática: “Nós fomos ao longo do trabalho, não é fazendo ensaio e erro, mas nós fomos observando o que a criança fazia, construía, respondia, trabalhando nossos anseios e as nossas ideias”. (Entrevista com Teresa em 14/05/12)

Importante destacar que na medida em que se identificam os saberes por elas mobilizados, pode-se observar que as professoras adquiriram uma gama de conhecimentos que lhes permitiram trabalhar significativamente os conteúdos propostos nas aulas. Na experiência docente as professoras foram percebendo que algumas práticas que realizavam não funcionavam satisfatoriamente – e foram capazes de revê-las, efetuando mudanças em diferentes aspectos ou âmbitos.

Rebeca, por exemplo, percebeu que o livro didático era muito distante da realidade dos alunos e passou a elaborar materiais que dessem conta do que ela chama de “a verdade dos alunos”:

A escola nunca obrigou a usar o livro e nem tinha para todos. Eu procurava sempre fazer os meus exercícios, eu dava a matéria, eu sabia a matéria eu não precisava de livro. Então eu chegava dentro da sala de aula eu dava a matéria e eu procurava fazer os exercícios dentro da verdade deles, da realidade deles, que não adiantava eu pegar um livro de matemática que dizia assim: lá no Cristo Redentor foram passear 50 pessoas; então não adiantava. Eu conseguia dizer: no supermercado da vila tem arroz, tem feijão... e vocês vão ver o preço pra nós, pra gente poder fazer no outro dia o problema de aritmética. E eles iam, eu fazia grupos, vocês vão pesquisar o preço do arroz, outros pesquisavam o preço do feijão; dentro da verdade deles, porque no início da carreira eu peguei uma vez um livro que dizia assim: na Rua Anchieta... Aí eu levei para a sala e mandei um aluno ler. Daí outro perguntou: professora, onde é essa rua Anchieta? A verdade deles era outra rua e não a

Anchieta do Rio de Janeiro, era a nossa Assis Brasil ali, sabe! E eu sempre fazia tudo, eu jamais copieei de livro porque tu tens que ter um linguajar diferente, porque o livro ele é muito duro, fora da realidade do aluno. (Entrevista com Rebeca em 14/05/12)

De modo semelhante, Nelly buscava elaborar problemas matemáticos que contemplassem aspectos que lhe pareciam próximos ao cotidiano familiar e escolar dos alunos:

Certo dia a turma teve que fazer certas despesas com tintas, borrachas, lápis, etc. Problemas com esta realidade para pensar e resolver. Também outro problema sobre o custo do livro que será comprado nas férias. Surgiu a fundação de uma pequena caixa em classe. (Caderno de Planos de Nelly, com a turma do III ano, no ano de 1945, p.64)

Zélia, por sua vez, chega a propor um novo método para a alfabetização dos alunos, levando em conta a percepção de que os alunos já chegavam na escola como usuários da língua oral e que o processo de alfabetização precisava reconhecer isso e partir daí:

Os nossos alunos saiam interpretando pequenos textos. [...] a criança quando vai para a escola ela fala palavras, ela conversa, tem diálogo; então porque a gente vai começar do som, não tem necessidade. Criamos um novo método de alfabetização, através de histórias (Entrevista com Zélia em 14/05/12)

Penso ser possível inferir a preocupação e o envolvimento das professoras com seus alunos e com um ensino vinculado à realidade em que eles viviam. Nelly, da mesma forma, estava atenta às ideias dos alunos e as levou em conta para construir suas propostas pedagógicas:

1. Este plano surgiu espontaneamente em aula, quando um aluno sugeriu que se escrevesse uma carta. Finalmente resolvido tive a ideia de um intercâmbio de redações para o outro IV ano.
2. Próximo a Semana da Pátria um aluno indagou: Tiradentes serviu a Pátria e como servir a minha? Daí a ideia de um tema para a Redação: Somente amando o Brasil poderemos servi-lo?
3. Uma aluna relatou em aula, o que observara ao visitar o Instituto Santa Luzia: Volver os olhos para os menos afortunados, as crianças que jazem em Hospitais, em Crèches, em Orfanatos... A partir do relato sugeri que enviassem um livro para as crianças hospitalizadas no Pronto Socorro e escrevessem algumas linhas, dedicando com carinho e bondade a dádiva feita. (Caderno de Planos da professora Nelly Cunha dos anos de 1941-1946)

Até o momento, foram identificados saberes mobilizados pelas professoras deste estudo entre aqueles elencados no quadro apresentado. As professoras mobilizaram os saberes do conteúdo, didático, os gerados pelo contato com os alunos, pelas leituras realizadas nos cursos, nas reuniões, pela troca entre colegas, entre outros. Nessa aprendizagem contínua, tornaram-se responsáveis pelo conjunto de saberes que construíram e utilizaram em suas práticas pedagógicas.

Segundo Nóvoa (1995 b), normalmente os estudos legitimam os saberes científicos e tendem a não valorizar os outros saberes dos quais os professores são portadores, especialmente os oriundos da prática, aos quais não é atribuído um valor teórico.

Neste momento, passo a apresentar outro saber acionado pelas professoras ao longo do exercício da profissão docente, construído na ação cotidiana, que é um saber prático-operacional. Conforme MARCELO-GARCIA (1995, p.60),

A própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido com o contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito e pessoal e não sistemático.

Schön (1995) chama de tácito este conhecimento que se caracteriza como espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano; e afirma que este provém de três estágios distintos que permitem ao professor ir reconstruindo seus hábitos num sentido de mudança de sua prática, de forma a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ou seja - a reflexão-na-ação. É mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito.

É um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes sem palavras ou dão descrições inadequadas quando lhes pergunta o que fazem. (SCHÖN,2000, p. 35)

Isto significa que o professor toma decisões por um impulso que não sabe bem explicar, tem ideias, imagina, cria algo, experimenta uma prática, sem saber embasar de onde pensou – inconscientemente.

Não é fácil definir este conhecimento, pois segundo Nóvoa (2008, p. 231): “ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico, tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência”.

O **saber tácito**, palavra que vem do latim *tacitus*, que significa "silencioso", é diferente dos outros saberes já elencados, pois ele não está nos livros, cursos, etc., mas o professor o mobiliza quando faz alguma coisa diferente, praticamente sem explicação, quando tem uma ideia repentina, um “estalo”.

O conhecimento tácito é denominado por Marcelo García (1995) de conhecimento prático, que é implicado na ação que produz um saber que não é o da ciência, mas que nem por isso deixa de ser legítimo e válido.

Identifica-se este saber como intuitivo, difere para cada um e pode estar mesclado a outros durante a prática pedagógica, até porque ele não é estanque, o único mobilizado.

Aponta Knight (2008, p.39) que este saber inclui: “[...] la consciencia de nuestras auto teorías (cómo tendemos a explicar el éxito o su falta), nuestras identidades preferidas (como deseamos que nos vean), los valores que tendemos a representar y nuestros impulsos y necesidades emocionales [...]”.

O relato em detalhes da professora Rebeca mostra situações em que este saber foi mobilizado:

Outra coisa que me surgiu assim do nada foi dizer pra eles, que a Matemática não é um bicho de sete cabeças, a Matemática é como um romance de amor; aí eles começavam a rir. Aí o mais saliente dizia: Mas como professora?

Eu digo assim: - Quando tu começa a olhar para uma guria tu tá contando de 1 a 10; quando tu começa a flertar já tá contando de 1 a 1000. E aí quando tu começa a namorar com essa guria tu já está somando e diminuindo. Aí depois tu vais noivar, aí então tu multiplica e divide e quando tu divide o que tu tá fazendo aí um me grita:

Operação! Eu digo: - Muito bem!

Aí tá, depois que tu dividiu, que tu aprendeu a somar, a diminuir, a multiplicar, a dividir e então tu namorou, tu noivou e agora tu tá casando e depois do casamento o que acontece? - Tem filhos!

Muito bem, tem filhos. - Aí então, querido, tu estás em uma 8ª série, então tu já tem filhos, muito bem. Aí então tu já aprende mais e seguia.

Então com essa ideia de conversar a vida com conteúdo de matemática eu ia criando histórias da vida com eles e metia a Matemática junto. (Entrevista com Rebeca em 14/05/12) (grifos meus)

Da mesma forma, sem conseguir encontrar palavras, adjetivos, explicações para as ideias que surgiram, relatou:

Na hora me surgiu... por que? Como? Eu não sei explicar [...], às vezes eu penso que eu sou meia [...] deixa pra lá... Quer dizer, na hora, me deu esse “estalo” e eu fiz para eles. (Rebeca)

Também não sei como explicar. Bem, então, um dia chegando à sala de aula com uma música na cabeça e ao mesmo tempo pensando em como ensinar a tabuada aos alunos... **Me surgiu uma coisa de repente de ensinar** a tabuada cantando uma música, **deu um estalo, nem sei explicar porque** e daí comecei a ensinar assim e eles começaram a aprender a tabuada.

Daí tive a ideia de pedir para eles me ensinarem a cantar a música que eles gostavam e eu ia aprendendo a música do momento, me ensinavam a melodia, porque eu não precisava da letra, eu precisava da melodia. Aí eu trabalhava o conteúdo cantando o que eles gostavam de ouvir nos rádios e ensinava: a tabuada pra eles cantando, a regra de três cantando, os números relativos, a fórmula de báscara, o teorema. Com música eles aprendiam, eles aprendiam.

Numa dessas eu entrei e como é que eu vou fazer hoje; numa turma eu levava bala, na outra eu cantava, queria fazer coisas diferentes. **Aí me estalou a ideia** de uma sinaleira, na hora assim, eu me botei na frente como se eu fosse a sinaleira, o sinal vermelho, e verde e amarelo e eles acharam aquilo muito bom e aprenderam com a sinaleira. Era isso que eu fiz; **me deu esse “estalo”** eu criei para eles; (Entrevista com Rebeca em 14/05/12) (grifos meus)

Exemplos que evidenciam a presença deste saber também aparecem entre as demais professoras:

A Zélia e eu trabalhávamos no Rio Branco e **tivemos um relâmpago** de fazer uma cartilha artesanal chamada Brinquedos e depois surgiu **um estalo de criar** uma cartilha Viva o Circo. (Entrevista com Zélia, em 14/05/12). O editor ficou muito surpreso com nosso trabalho porque era uma coisa surpreendente, não havia nada semelhante. Então, **foi uma ideia que surgiu assim de repente**. (Entrevista com Teresa em 14/05/12) (grifos meus)

Uma luz surgiu na hora e pensei vamos fazer um concurso de pandorgas. (Caderno de Planos de Nelly, turma do III, ano de 1941) (grifo meu)

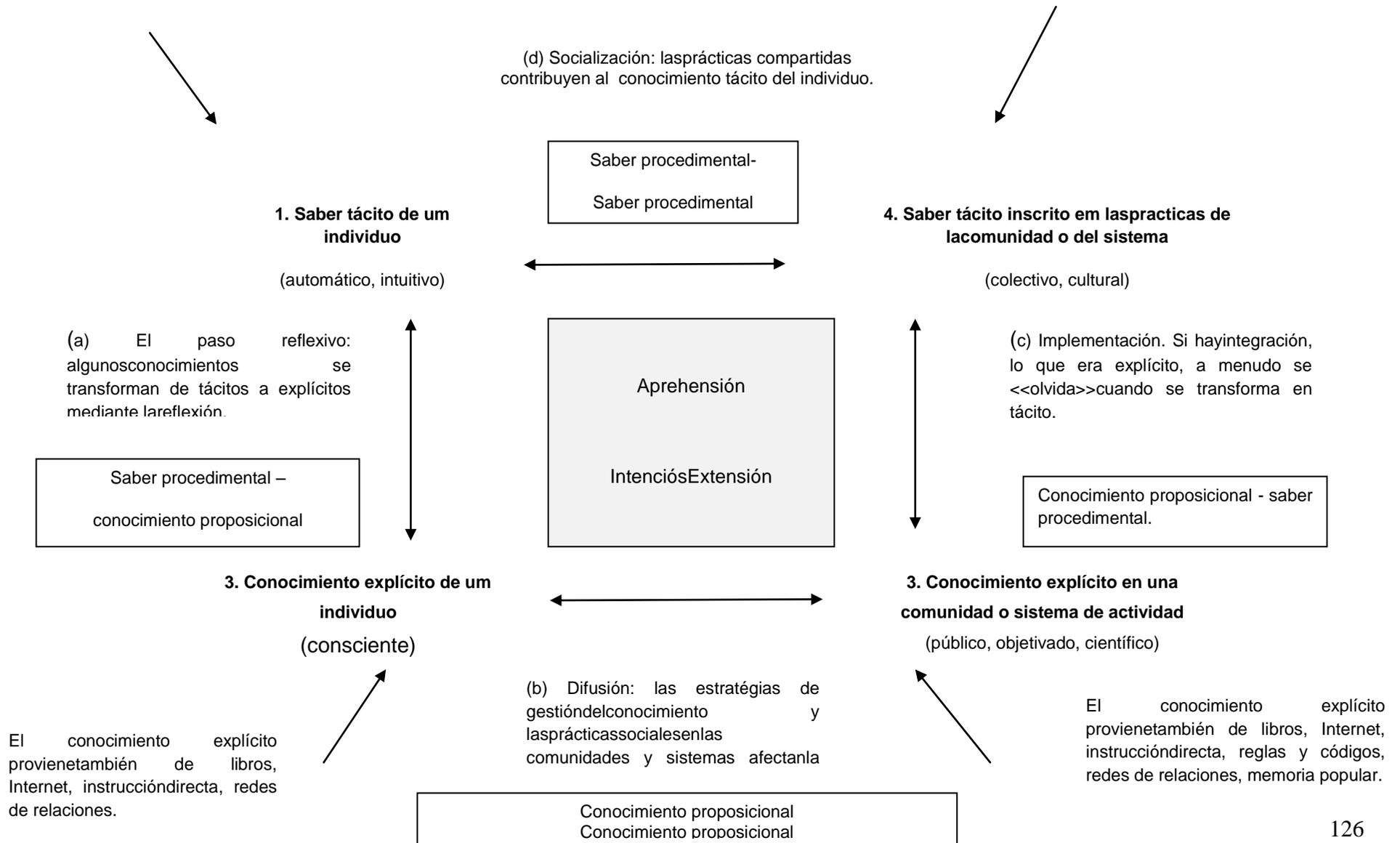
Como o saber tácito não é um saber que se constrói por cursos de formação, pelos livros, pelas disciplinas, mas sim é um saber que tem características muito peculiares, de caráter mais prático e intuitivo, cabe aqui apresentar um esquema proposto por Knight (2008, p.43) que pode mostrar como o professor mobiliza este saber. Não tenho a pretensão de tratar especificamente neste texto sobre tipos e formas de aprendizagem, pois não é este o foco deste estudo, mas sim de apresentar a forma como o professor aprende através da mobilização deste saber intuitivo. Knight (2008, p. 42) considera que o esquema a seguir “es un indicador de la importancia de las operaciones a largo prazo de los

grupos de trabajo, las comunidades y los sistemas: los sabers tácitos; la dialéctica entre lo tácito y lo explícito; las interacciones entre individuos e grupos.

Otras fuentes de conocimiento tácito, incluyendo el pasado y el presente propios.

Figura 4: El aprendizaje como logros sociales

Otras fuentes de conocimiento tácito, incluyendo la historia de la comunidad y las estructuras de sus sistemas de actividad.



Conforme indica o esquema apresentado, o saber tácito não é um saber solto, desconectado da realidade, mas ele se faz em processo, em uma gama de conexões com outros saberes fundamentais para a prática docente. É possível verificar no esquema referência às experiências vividas no passado e às experiências do presente – portadores de modelos que carregamos; às socializações das práticas; ao saber procedimental – que se refere às práticas; e ao proposicional - que se refere ao conteúdo. Todos esses saberes, articulados com o saber tácito, compõem, segundo Knight, as aprendizagens dos professores.

No esquema proposto por Knight interessa particularmente perceber a forma como este relaciona o saber tácito e o conhecimento explícito, sendo este um saber consciente, expresso pelo conhecimento proposicional, relacionado ao domínio do conteúdo, que inclui as estratégias para aprender e utilizar os conhecimentos. O esquema mostra uma articulação por flechas que indicam fluxos bidirecionais, remetendo a movimento. Para o autor, o saber tácito é possível de ser acionado principalmente quando o professor detém um saber especializado: “Gran parte del saber es tácito y cuanto más expertos nos hacemos como maestros, más intuitivas y automáticas tienden a ser nuestras prácticas” (Knight, 2008, p.44). O conhecimento explícito, por sua vez, segundo ele, pode ser construído a partir da reflexão feita pelo professor sobre o conhecimento tácito.

Para concluir este ponto, cabe apontar que, pelos relatos e materiais das professoras, é possível verificar que elas mobilizaram um repertório de saberes no exercício da docência. Suas práticas deveram muito à mobilização do saber tácito e do sólido conhecimento do conteúdo científico e pedagógico. Elas encontraram formas diferentes e originais para trabalhar com seus alunos. O diferencial de suas práticas, naquela época, parece ter sido contemplado com a publicação de seu material na forma de livro didático. O registro das práticas pode ser um importante material a ser utilizado na formação de professores, pois nele encontramos possibilidades de discutir o ensino em situações reais.

Passo aqui apenas a ilustrar, a produção didática das professoras, que estou afirmando ter sido autorizada por sua prática exitosa, realizada pelo

acionamento dos saberes evidenciados no subcapítulo anterior. Cabe ratificar que este estudo não teve por objetivo a análise desses materiais, mas apenas informar aos leitores, o material didático produzido por elas, resultado das suas trajetórias. A produção de Nelly já foi objeto de estudo na minha dissertação de mestrado (FACIN, 2008).

Primeiramente elenco as obras didáticas produzidas por Nelly em co-autoria com outra professora, e, a seguir, a publicação, de Nelly, Teresa e Zélia. Mas, a publicação, em um material produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, de uma das práticas realizadas por Rebeca está em anexo.

Começo pela professora Nelly, que produziu sete coleções didáticas no período de 1960 a 1980. Situo essa produção, em ordem cronológica, a partir dos exemplares localizados em seu arquivo privado:

Quadro 8: As quatro primeiras coleções de livros didáticos produzidos por Nelly em co-autoria com a professora gaúcha Cecy Cordeiro Thofehr.

TÍTULO	ANO	EDITORA	Ano escolar
<p>Estrada Iluminada:</p> <p>Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi. 1º ano – Leitura Intermediária e Matemática.</p> <p>Estrada Iluminada – A Festa do Vaga-Lume. 2º ano – Linguagem e Matemática.</p> <p>Estrada Iluminada – O Álbum Maravilhoso. 3º ano – Linguagem e Matemática.</p> <p>Estrada Iluminada – Canto da Minha Terra. 4º ano – Linguagem e Matemática.</p> <p>Estrada Iluminada – Curso de Admissão – Linguagem, Matemática, História e Geografia.</p> <p>Estrada Iluminada – Rodeio de Estrelas – Antologia e Gramática Aplicada.</p>	1960	DO BRASIL	1º ao 5º ano primário, Admissão ao Ginásio

Estrada Iluminada. Exercícios de Gramática e Matemática Significativa, 2º ano.			
Estrada Iluminada. Exercícios de Gramática e Matemática Significativa, 3º ano.			
Estrada Iluminada. Exercícios de Gramática e Matemática Significativa, 4º ano.			
Série Era Uma Vez			
Travessuras Pirulim			2º ano
Páginas do Sul	1963	GLOBO	3º ano
O canto do brasileiro			4º ano
Pinceladas Verde-amarela			5º ano
Série Era Uma Vez			
Novas Travessuras Pirulim	1970		2º ano
Páginas do Sul	Reformula da	GLOBO	3º ano
O canto do brasileiro			4º ano
Pinceladas Verde-Amarelas			5º ano
Nossa Terra Nossa Gente	1974	DO BRASIL	1º ao 5º ano primário

Fonte: Materiais pessoais da professora Nelly Cunha

Apresento agora outras três coleções elaboradas por Nelly Cunha em co-autoria com as professoras Teresa e Zélia.

Quadro 9: Coleções produzidas pelas professoras Nelly, Teresa e Zélia.

TÍTULO	ANO	EDITORA	Ano escolar
Alegria, Alegria	1973	GLOBO	1ª série
E agora, André?	1974		2º série
Pequenos Turistas			3º série
Querência			4º série
Rumo Certo			5º série
Espiral	1975		6ª série
Tapete Verde	1976	GLOBO	1ª a 4ª séries
Paralelas	1979	DO BRASIL	1ª a 4ª séries

Fonte: Materiais pessoais da professora Nelly Cunha

Relativo ao livro produzido por Teresa e Zélia, importante comentar que na página inicial de uma das Cartilhas (Viva o Circo), mostra a intenção e os objetivos delas com a publicação deste material:

Nosso Pré-livro foi organizado junto à criança, que nos ditou suas vivências. Queremos, ao publicar o presente trabalho, levar ao magistério de nossa terra um pouco de nossa experiência, bem como o estímulo e aplauso aos que dedicam à nobre missão de alfabetizar. Nêles estão contidas sugestões que deverão ser adaptadas ao nível da classe e aos interesses das crianças. O professor deve aproveitar sua imaginação para enriquecer as sugestões apresentadas e criar situações novas de trabalho. (As autoras, 1969, p.9)

Além disso, o relato a seguir, de Teresa e Zélia, nos permite visualizar como foi para elas a aventura de publicar:

Professora Teresa - Em um dia a Zélia me disse assim: nós vamos editar essa cartilha, eu disse: ai Zélia, tu estás doida, hein, Zélia? Lembra que tu disseste assim, Zélia?

Nós começamos a escrever Viva o Circo a nível de sala de aula, fazendo com dramatizações, trabalho muito concreto, o mais possível, e um dia a Zélia disse assim: Essa cartilha tá pronta, nós vamos levar ela pra uma editora. Ah, Zélia para! Levar pra uma editora! Quando a Zélia falou nisso, nós começamos a nos reunir e fazer um trabalho de apresentação. Inclusive, convidamos essa colega, que já faleceu, a Zita, pra ilustrar a cartilha. Ai pegamos a cartilha, a Zélia disse: amanhã de manhã, nós vamos levar pra uma editora. Entramos numa condução.

Prof. Zélia – Bonde.

Prof. Teresa – Eu disse: onde é que nós vamos Zélia? Eu tinha certeza que nós íamos pra Revista do Ensino. A Zélia disse: não, vamos à Globo. Eu disse: O quê? Nós vamos à Globo? Mas eu não conheço ninguém lá. A Zélia disse: eu também não conheço. Entramos com a cartilha debaixo do braço. Que vergonha! Como é que nós tivemos peito e coragem? Entramos lá conversamos com a Maria da Glória Bordini, que nos recebeu muito bem, e ela recebeu o material, e ela disse: nós vamos encaminhar ao CPOE pra fazer uma avaliação. Conforme avaliação do trabalho, nós vamos dar uma resposta a vocês. Entregamos o boneco, como eles diziam, o material e viemos pra casa. Qual não foi a nossa surpresa que nos chamaram. Aí entramos em contato com o editor, que ficou muito surpreso com a maneira que nós queríamos editar, porque era uma coisa surpreendente, não havia nada semelhante.

Diferentemente das outras professoras, Rebeca não publicou trabalhos em livros; publicou, no entanto, uma de suas atividades – a *sinaleira* – num material produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em outubro do ano de 1993.

Para fechar o capítulo quero colocar em evidência uma relação trabalhada por Correia e Matos (2001), Souza (2013): a relação entre autoridade e autoria. As professoras tiveram *autoridade* - autoridade essa conferida por uma prática pedagógica qualificada e diferenciada, como o estudo mostrou, prática da qual foram profundas *autoras*, na medida em que mobilizou muita reflexão e a articulação de um conjunto de saberes – para serem, além de autoras de suas práticas, autoras de materiais didáticos que serviram de referência para muitos professores e para a educação do seu tempo. Essas histórias e essas experiências merecem ser conhecidas pelas professoras e pela educação de nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa aqui relatada me propus a estudar, analisar e discutir teoricamente os saberes que estiveram presentes nas práticas de quatro professoras aposentadas que trabalharam entre as décadas de 1940 e 1980.

Na sua condição de professoras foram instigadas a falar sobre seus movimentos e ações em sala de aula, bem como sobre sua relação com os alunos no cotidiano docente. Foram questionadas, também, sobre como transcorreram seus percursos formativos e sobre o modo como cada uma mobilizou seus conhecimentos para dar conta da docência.

Com essas questões procurei compreender o que as professoras revelaram sobre suas práticas e, ao mesmo tempo, tentei aprender com elas o processo que vivenciaram e as práticas que desenvolveram. Suas histórias certamente têm muito a nos dizer, porque influenciaram colegas e gerações. Escrevê-las implicou, entre tantos aspectos, uma volta ao tempo longínquo em que tudo aconteceu. Foi necessário muita responsabilidade e compromisso para analisar a trajetória das professoras, revelando a beleza e a magia de cada uma. Neste estudo são recuperadas lembranças de experiências e vivências. São histórias que seduzem e que poderão tornar-se, para outros professores, pontos de referência.

Talvez o maior desafio que enfrentei na reflexão que fiz sobre as respostas das professoras foi tentar escrever tudo o que foi experienciado na pesquisa e da forma como foi verbalizado pelas professoras; este é um dos limites da transcrição das falas, pelas quais perpassam sentimentos e emoções que a escrita não capta. Tive a consciência de que o pesquisador nunca dá conta de escrever sobre a totalidade de uma vida.

A pesquisa mostrou que para as entrevistadas o magistério era a única opção para o trabalho da mulher fora de casa. No entanto, mesmo seguindo essa orientação, demonstraram que foi uma profissão muito importante e sempre foi

valorizada por elas. A sala de aula foi o espaço onde buscaram desenvolver, com dedicação e qualidade, o processo de ensino-aprendizagem, primando pela qualidade das relações estabelecidas naquele espaço, tanto com os colegas quanto com os alunos. Sentem-se muito satisfeitas e orgulhosas com a profissão que abraçaram.

Observei que as representações de docência que as professoras tinham são provenientes dos modelos e exemplos de antigos professores que admiravam e do vínculo com parentes próximos. Para Nelly, talvez o grande motivador tenha sido o fato de ter acompanhado a vida profissional de sua avó e de sua mãe, professoras, ao viver com elas, no espaço físico que era casa e escola, a ideia e a experiência de ser professora e de dar aulas. Para as demais, o magistério era a única opção profissional para as mulheres.

A análise dos dados revelou que *ser professora*, para as interlocutoras, era compromisso e competência docente; respeito às especificidades e aos ritmos dos alunos e receptividade para facilitar a comunicação com eles.

Entendiam, ainda, que ser professora envolvia um processo contínuo e exigente de reinvenção de suas práticas. Acreditavam que, como professoras, precisavam ter uma postura que motivasse os alunos para a aprendizagem. Vislumbraram, no ensino que desenvolveram, as possibilidades de terem contribuído com a formação pessoal dos alunos.

Ao falarem sobre sua sala de aula, mostraram que levavam situações do mundo para dentro da sala e exploravam-nas, enriquecendo-as em consonância com as matérias e os conteúdos, o que tornava os processos de ensino e de aprendizagem mais instigante e interessante para os alunos. Afirmaram a importância de fazer algo diferente em suas aulas para despertar a atenção e o interesse dos alunos, e procuraram desenvolver metodologias que facilitassem os processos de ensino e de aprendizagem, com o propósito de que o conteúdo não tivesse uma característica apenas informativa, mas que fosse contextualizado, globalizado e pudesse fazer sentido para a vida dos alunos.

Percebi que, de maneira geral, as professoras buscaram formas individuais de se constituírem professores e resolverem os dilemas da sala de aula.

Sabiam que para o “bom” trabalho de sala de aula era preciso planejar e aprimorar suas práticas, inventando métodos e materiais que se originassem dos contextos culturais de seus alunos ou que tivessem relação com estes.

Perguntas tais como: de que maneira despertar a atenção dos alunos? através de que metodologias? como planejar aulas mais interessantes? como valorizar ainda mais os fatos da realidade dos alunos? –eram balizadoras para suas ações.

Reconheceram a importância de ter uma sólida base dos conteúdos específicos e didáticos, ao mesmo tempo em que salientaram que conhecer os alunos e suas condições de aprendizagem é fundamental. Este fator foi determinante para protagonizarem práticas diferenciadas naquela época.

Foram professoras atentas às complexas exigências da relação professor/aluno. Buscavam o conhecimento da realidade e das culturas presentes em suas salas de aula, entendendo que na sala de aula são estabelecidas relações humanas com os estudantes.

Percebiam que o contexto dinâmico da sala de aula exigia criatividade e aos poucos buscaram construir a sua forma de ser professora. Apesar da concepção tradicional que caracterizou a formação das professoras pesquisadas e dos moldes da escola convencional comuns ao período, identifiquei através do trabalho com as histórias de vida, uma perspectiva diferente de concepção de ensino e “aulas diferentes”.

Mostraram que o convívio com os colegas e as trocas de experiências constituem espaços formadores, permitindo-nos pensar os espaços e tempos de formação de maneira mais abrangente, sem restringi-la ao espaço acadêmico, inserindo-a na cotidianidade. Isto confere à formação diferentes sentidos e significados, em função das diversas relações estabelecidas com os projetos educativos das escolas. Criavam um contexto de aprendizagem da docência, enfatizando o espaço coletivo como um elemento importante, por aproximarem-se de seus colegas no enfrentamento de problemas, angústias e desafios que eram semelhantes aos seus. Essa condição pode ser considerada um processo de formação continuada.

As professoras preocupavam-se com o domínio do conteúdo e a organização da aula – o planejamento – e procuravam estabelecer um conjunto de ações para alcançar com êxito a tarefa de ensinar.

De forma geral, elas mobilizaram os saberes do conteúdo, os saberes didáticos, os provenientes das relações com os alunos, das leituras e dos cursos realizados, das trocas com os colegas, entre outros. Nessa aprendizagem contínua, tornaram-se responsáveis pelo conjunto de saberes que construíram e utilizaram em suas práticas pedagógicas.

Dentre as contribuições da tese para a formação de professores, destaco a identificação de um saber mobilizado pelas professoras ao longo do exercício da profissão docente, construído na ação cotidiana, que foi o *saber tácito* - um saber subliminar e intuitivo, acionado automaticamente durante a prática pedagógica e que está fora do alcance da consciência. Um saber que tanto mais entra em ação quanto mais especializado e experiente for o professor.

Pode-se comprovar a hipótese da tese de que as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas eram diferenciadas e mobilizaram saberes não explícitos²⁹ na criação de metodologias de ensino. Por terem sido autoras de uma prática pedagógica qualificada e diferenciada, tornaram-se também autoras de materiais didáticos.

Preciso finalizar o estudo, mesmo com o sentimento de que a formação e a prática de professores não é um exercício que acaba, mas um processo que é dinâmico, móvel e passível de outros olhares. Contudo, dentro do propósito e dos limites da pesquisa, termino com a certeza de que há muito ainda a refletir e a fazer. Mesmo assim, considero que o trabalho traz contribuições importantes para pensar o espaço de formação, para incorporar nas discussões o novo saber e para reconhecer o importante trabalho realizado por essas educadoras, que produziram materiais pedagógicos que serviram de referência para a educação gaúcha e que, não obstante, permanecem anônimas na história educacional.

²⁹ Os saberes não explícitos são considerados os saberes tácitos, conforme anteriormente explicitados no texto.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. (org) **Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-13.
- ALCÁZAR I GARRIDO, Joan Del. **As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ago.1993. p.33-54.
- AMARAL, Giana Lange do. **Políticas Educacionais no Contexto Histórico Brasileiro**. Texto utilizado como base para reflexões na disciplina Políticas Públicas e Educacionais no Brasil – Curso de Pós-Graduação em gestão de Polos EAD/UFPEL.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª edição, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BARTHES, Roland. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BASTOS, Maria Helena Câmera. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1929 –1942): O novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 10/08/2012

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes**: tratamento documental. São Paulo: Queiroz, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4ªed. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.. **A reprodução**. 2ª ed. Trad. De Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGANÇA, Inês de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.) et al. **Histórias de vida** e formação de professores. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65 - 88

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 20/05/2012.

BRASIL. **Decreto nº 6379** de 30 de novembro de 1876. Cria no Município da Corte duas escolas normais primárias. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1876 – Tomo XXXIX. Parte II – vol I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876, p. 1144-1151.

BRASIL. **Decreto Lei 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.025**, de 16 de março de 1881.

BRASIL. **Decreto-Lei. nº 8.530**, de 02 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: RAMA, Leslie M.J.S. **Legislação do Ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987, p. 117-126.

- BRASIL. **Lei Couto Ferraz**. Decreto nº 133, de 17 de fevereiro de 1854.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte; Autêntica, 2ª edição, 2000. p. 585-599
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOSWSKI, J.P; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. P.31-42
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 2ªed. São Paulo, Cortez, 1994.
- DECROLY, Jean-Ovide; MONCHAM, E. **El juego educativo** Iniciación a La actividad intelectual y motriz. Cuarta edición, Ediciones Morata, Madrid, SL 2002.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.
- DERMATINI, Zeila de Brito. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.) et al. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-64
- DEMARTINI, Zeila de Brito; ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Vida e Educação**, Tradução Anísio Teixeira, 5ª edição, São Paulo, Ed. Companhia Nacional, 1959.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: CHENÉ, Adèle (et. al.) **O método biográfico e a formação**, 1988.

FACIN, Helenara Plaszewski. **Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)**. Pelotas, UFPel, 2008. (Dissertação de Mestrado)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus,1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (orgs). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA Jr., Amarílio. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, set./dez. 2006, p.1159-1179. Disponível no site: <http://www.cedes.unicamp.br>

FERRY, G. **Pedagogia de la formacion**. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, Celestin. **Por uma escuela del pueblo**. ,Barcelona, ed. Lara, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 2003.

GEEMPA. Disponível no site: <http://www.geempa.org.br>. Acesso em nov. 2011.

GARCÍA, C. M. **Como conocenlos profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido**. Ponencia presentada al Congreso las didácticas específicas en la

formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2012.

GAUTHIER, Clermontet al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª edição, São Paulo, Editora: Atlas, 1994.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1992, p.63-78.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman; SCHELBAUER, Analete Regina. DA PRÁTICA DO ENSINO À PRÁTICA DE ENSINO: OS SENTIDOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DO SÉCULO XIX. Disponível no site: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../uXxoASs.doc data 10/01/2014 2009

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HORN, Carla Cárim. PASINATO, Fernanda. et. all. Passo a Passo: caminhos percorridos pela pesquisa. In: OLIVEIRA, V. F. de (org.) **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

IE Revista. Publicação do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Ano do Centenário, 1969.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª Ed, São Paulo, Cortez, 2001.

KNIGHT, Peter. **El profesorado de Educación Superior**. Formación para La excelência. Narcea, S.A. de Ediciones, 3ª edición, Madrid, España, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002.

LELIS, Isabel. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**. Campinas, v.22, n. 74, 2001. p. 43-58

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1967.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. M. A família diante das dificuldades escolares dos filhos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado).

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984, pp. 407-425.

MARANDINO, Martha. A formação continuada de professores em ensino de ciências: problemática, desafios e estratégias. CANDAU, Vera M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p. 160-183.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didácticas específicas en La formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo. Acesso em 10/07/2013

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – Para uma mudança Educativa. Editora Porto, Portugal, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo (1995). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995 p. 51-78

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009 Disponível:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em 11 de julho de 2013.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Gauthier: C. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de Ciências Naturais na Escola Normal: aspectos históricos**. Teresina: EDUFPI, 2002.

MEDINA, D. **A produção oficial do MMM para o ensino primário do Estado de São Paulo (1960-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC-SP, 2007.

MOTA, Ednaceli; Abreu Damasceno et al. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. 30 ed. janeiro/junho. Pelotas, 2008.p.109-134

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: Nóvoa, A. (org) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

MIALARET, Gastón. **La Formación Del Docente**. 3 ed. HUEMUL una división de Editorial Abril S. A. Buenos Aires, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Diários, formação e projeto pedagógico da escola: memória em construção. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Salto para o futuro**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Boletim 01. Março 2007.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. vol.2, INEP/RIES, Brasília, 2006. Disponível:

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eintr.pdf

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez, 2000.

NEVES, Fátima Maria. **Investigações em torno do método lancasteriano ou do ensino mútuo (contribuições para a produção do Estado da Arte em**

História da Educação, no período imperial). Texto organizado para o vídeo-conferência “Brasil Império: estado da arte em História da Educação”, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 28 de abril de 2005, no Evento COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, como parte da programação do Projeto de comemoração dos 20 anos do HISTEDBR.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **História e Histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.7-12.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In:____ **O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2008. Cap. 11, p. 217-233.

NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995 b.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor.** Editora Porto, 1995a.

NÓVOA, António. Para una formación de profesoresconstruida dentro de la profesión En: **Revista de Educación**, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202.Disponível: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html]. Acesso em jul 2012.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da g6enese é o desenvolvimento da profissão. **Revista Teoria da Educação.** Porto Alegre. N.4, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de professor:** significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. O grupo como dispositivo de formação de professores. In: ZANCHET, B. M. B. A (org.) et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores** caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.301-320

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org). **Autobiografias, história de vida e formação:** pesquisa e ensino, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, no 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>

PERRENOUD, Ph. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PESTALOZZI, J. H. Cartas sobre educación infantil. Madrid: Tecnos, 1996.

PIAGET, J. A construção do real na criança. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Edson Nascimento Campos et. al. - 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas- SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASION, Lea. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2002.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. PROFSSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: CONHECIMENTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, Editora: UFPR, 2009. p.169-184

QUADROS, Claudemir de. **Boletins do CPOE/RS (1947-1966):** Produção, Circulação e Leitura. Disponível no site: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/295ClaudemirQuadros.pdf>

Acesso em Julho de 2012. p.3300-3309.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Oraís: Do “indizível” ao “dizível”**. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (org). Experimentos com histórias de vida (Itália – Brasil). São Paulo: Vértice; 1988.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, 2000, p. 209-244.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Editora Petrópolis: Vozes, 1983.

ROWLAND, Stephen. El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia. In: BARNETT, Ronald (Ed). **Para una transformación de la universidad:** nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, p. 125-137.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências.** Lisboa: Afrontamento, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** V.14, n. 40, jan/abr, 2009. P.143-155

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

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado.* Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 17/10/2012.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento do professor Conteúdo In-Depth.** Disponível no site: <http://www.intime.uni.edu/model/teacher/teac2summary.html>

Acesso 20 jun de 2012

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986. p. 4-14,

SHULMAN, Lee S. Maneiras de ver, formas de conhecer, formas de ensino, formas de aprendizagem sobre o ensino. **Revista de Estudos Curriculares**, v.28, setembro-outubro, 1992. p. 393-396

SHULMAN, Lee S. **The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach.** Edited by Suzanne M. Witson. Printed in the United States of America First Edition, 2004. ISBN 0-7879-7200-2.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. **Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais.** 2013. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, p.1-24

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação: Porto Alegre, n. 4, p. 215-253, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O Movimento da Matemática Moderna: suas estratégias no Brasil e em Portugal. In: BURIGO, Elizabete Zardo, FISCHER, Maria Cecília Bueno, SANTOS, Mônica Bertoni dos (orgs.). A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: Novos Estudos. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p.7-21.

VIDAL Diana Gonçalves; FARIA FILHO Luciano Mendes de. **Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 31-50, jan./jun. 2002. Disponível em: [HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/EP/V28N1/11654.PDF](http://www.scielo.br/pdf/EP/v28n1/11654.pdf)

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

ZABALZA, M. A. **Competências docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 199

ANEXOS

Descritor: Professor Aposentado

RESUMO

Lourival da Silva Lopes.

Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais. 01/09/2010

1v. 147p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco

Palavras - chave: Prática Pedagógica. Saberes docentes.

Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Regina Maria Teles Coutinho

Linha(s) de pesquisa:

Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas. Desenvolve análises sobre questões relacionadas à formação e práticas pedagógicas, produzindo e difundindo conhecimento sobre currículo, processo ensino-aprendizagem e conhecimentos sobre a identidade profissional do professor e os saberes da docência.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s): Português

Dependência administrativa: Federal

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo foi concebido e concretizado sob os auspícios do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd – UFPI, tendo como temática central as histórias de vida e a prática pedagógica de destacados professores do ensino fundamental da cidade de União – Piauí, que exerceram a docência em meados do século XX, mais precisamente entre as décadas de 50 a 80 do mencionado século. Nesse sentido, desenvolveu-se mediante o paradigma que direciona e consubstancia as histórias de vida, tendo como objetivo investigar as histórias de vida pessoal e profissional de professores aposentados de União – Piauí, contendo os meandros dessas histórias, o que inclui sua prática pedagógica, os saberes inerentes a esse “metier” docente, bem como as marcas significativas deixadas por essa experiência profissional. Estabelece como espaço temporal de atuação dos sujeitos as décadas de 50 a 80, do século XX, os quais são 06 (seis) professores de ensino fundamental de União – Piauí, considerados, pela comunidade unionense, bem sucedidos profissionalmente, isto é, têm seus trabalhos como referência e cuja atuação docente marcou positivamente aquela comunidade do interior piauiense. Os dados narrativos foram coletados através de entrevistas, em que cada interlocutor produzia sua narrativa autobiográfica. Esses dados foram analisados, tendo como suporte a técnica de análise de conteúdo, como sugerem Bardin (2004) e Constantino (2004). Trata-se, desse modo, de uma pesquisa qualitativa narrativa que, no seu desenvolvimento, teve o seguinte suporte teórico-metodológico: Nóvoa (2000); Nóvoa e Finger (1988); Souza (2006); Tardif (2007); Guarnieri (2005); Abrahão (2004); Ben-Peretz (2000); Goodson (2000), entre outros. O estudo apresenta como dados conclusivos um leque de possibilidades de atuação do professor; promove reflexões sobre a história dos professores aposentados de como elaborar seus conhecimentos, seus saberes, fazendo referência a sua prática pedagógica no ensino fundamental.

Anexo 2

Descritor: Práticas pedagógicas de professora aposentada

RESUMO

Marly Macêdo.

Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina (PI): 1960 - 1970 . 01/08/2005

1v. 284p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Maria do Amparo Borges Ferro

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Palavras - chave: Memória e Professora Primária

Banca examinadora:

Diomar das Graças Motta

Maria do Amparo Borges Ferro

Maria do Carmo Alves do Bomfim

Linha(s) de pesquisa:

Educação, movimentos sociais e políticas públicas. Desenvolve, numa perspectiva interdisciplinar, análises relativas à história e memória da educação, a constituição e implementação de políticas educacionais e as relações entre educação e diversidades e práticas culturais.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s): Português

Dependência administrativa Federal

Resumo tese/dissertação:

Esta dissertação analisa a participação da professora primária no contexto educacional brasileiro, em especial no município de Teresina (PI), com o objetivo de resgatar memórias de professoras primárias no cotidiano escolar, que se encontravam em sala de aula nas décadas de 60 e 70 do século XX, período de implantação das Leis 4.024/61 e 5.692/71, que causaram grande impacto no sistema educacional brasileiro. Isso nos levou a querer compreender que influências tiveram essas Leis nas práticas pedagógicas das professoras primárias. No desenvolvimento deste estudo, identificamos fatores que motivaram, dificultaram e facilitaram os avanços e retrocessos do contexto educacional e societário, em âmbito nacional, regional e local. Na busca de uma melhor compreensão quanto ao cotidiano, à cultura escolar e memórias de professoras primárias, à sua formação pessoal e profissional, ao seu ingresso no magistério e suas práticas pedagógicas, recorremos às influências de estudiosos como Heller, Certeau, Nóvoa, Halbwachs, Bosi, Souza, Ferro, e outros. A pesquisa é de natureza histórica e enfoca o ensino primário, hoje denominado ensino fundamental, retratando, assim, a realidade educacional do Brasil, em especial do Piauí, diante das continuidades e descontinuidades ocorridas na área da educação. Metodologicamente nos fundamentamos na História Cultural de Roger Chartier, que orientou a escolha que fizemos em trabalhar com memórias de professoras primárias, oportunidade que tivemos de construir uma história com a participação das próprias protagonistas. Utilizamos a história oral a fim de coletarmos diretamente das fontes, através de entrevistas semiestruturadas, informações que subsidiaram a construção desta dissertação. Tendo vez e voz, as seis professoras escolhidas como sujeito da pesquisa por critérios mais qualitativos que quantitativos, são mulheres professoras, aposentadas, compreendendo uma faixa etária dos 60 aos 84 anos de idade, e que estiveram em sala de aula no período delimitado para nosso estudo. Informaram-nos sobre sua formação pessoal e profissional, sua escolha e ingresso no magistério primário, bem como suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, explicitando assim, comportamentos e sentimentos construídos e vivenciados através de suas experiências pessoais e profissionais. Os conteúdos das entrevistas nos remeteram às discussões de fatores políticos, sociais, culturais, históricos, inclusive de gênero, que permeiam a profissão docente, em especial o magistério primário. Os resultados da pesquisa nos deram uma visão ampla dos fatos e acontecimentos da educação, da importância que as professoras primárias tiveram e têm na história da educação, não podendo, assim, ser relegadas a um plano secundário e, muito menos, silenciadas na historiografia da educação brasileira.

Anexo 3

RESUMO

Elisângela Vieira Linhares.

Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras.. 01/06/2006

1v. 164p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Tania Regina Raitz

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI.

Palavras - chave:

Memória, Identidade e Professores.

Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Elisabeth Caldeira Villela

Rejane Silva Penna

Linha(s) de pesquisa:

Formação Docente e Identidades Profissionais. Formação do professor e seus desdobramentos teórico-práticos. Investigação da formação profissional do professor. Processos históricos de profissionalização, bem a construção de sua identidade docente. Currículos de formação inicial e continuada.

Dependência administrativa Particular

Resumo tese/dissertação:

Este estudo busca investigar as trajetórias identitárias dos professores alfabetizadores das Séries Iniciais da cidade de Balneário Camboriú/SC, a partir de seus relatos de vida, numa perspectiva de construção sócio-cultural, focalizada nas diversas relações que estes vivenciaram nos espaços e tempos diferenciados do seu saber pedagógico. Procurou verificar como ocorrem as conexões que emergem de seus processos educativos e que caracterizam tanto cristalizações quanto às transformações na construção de suas identidades. O campo sobre a Formação dos Professores, Memória e Identidade integra a referência deste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que parte da memória como instrumento de construção e reconstrução da identidade docente, utilizando-se técnicas de histórias de vida e relatos orais, em que se colheu lembranças das professoras aposentadas que atuaram e já atuaram nas Séries Iniciais da Rede de Ensino em Balneário Camboriú. Autores como Ecléa Bosi, Michel Halbwasch, Stuart Hall, Alberto Melucci, Marie-Cristine Josso, Rejane Silva Penna, Antonio Torres Montenegro, Dino Preti, Cristina Rego, Maurice Tardif, Fredalndursky, Maria do Carmo Campos, e outros, constituíram importantes contribuições na análise desta investigação. Nesta confluência, os resultados da pesquisa tiveram a finalidade de contribuir para o resgate e registro da história da educação na cidade, além de ampliar os conhecimentos e conjunturas do passado, através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares. Esta foi uma tentativa de compreender o contexto educacional, por meio do indivíduo que nele viveu, ao mesmo tempo, que se objetivou estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise das diferentes experiências vividas. Os resultados apontam a constituição de identidades num movimento que é cambiante, circular e transitório, isto significa que simultaneamente estas trajetórias docentes se moldam, se modificam, são instáveis e permanentes na prática pedagógica, bem como nos modos de pensar e viver. Os resultados obtidos também sublinham a importância dos relatos de vida dos professores, em particular a de sua prática escolar, o processo de ensino-aprendizagem, o saber / ensinar, na medida em que exigem conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da identidade docente. Esta que tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores alfabetizadores. No memorial das professoras entrevistadas foi possível observar que em seus percursos docentes o EU professor com o EU pessoal, estavam tão interligados, que as professoras não conseguiam se ver como apenas um EU, mas se viam como professora, mãe, esposa, enfim os papéis sociais eram entrecruzados. Nas narrativas encontram-se momentos que causaram um certo sofrimento para estas professoras. E um destes que foi significativo, também foi superado com o auxílio de um sentimento que acompanha a carreira docente "o prazer de ensinar".

Anexo 4

RESUMO

Ieda Ramona do Amaral.

Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)..

01/05/2008

1v. 204p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Cancionila Janzkovski Cardoso

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT

Palavras - chave:

Concepções de alfabetização. Ensino. Memória de alfabetizadora

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Francisca Izabel Pereira Maciel

Lázara Nanci de Barros Amâncio

Linha(s) de pesquisa:

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM Esta Linha estuda temas como: Alfabetização e Letramento, Aquisição e Desenvolvimento de Linguagem, Criança e Leitura, Desempenho Escolar e Socialização, centrando em pesquisas sobre a articulação entre Educação e Linguagem.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de concentração de Teorias e Práticas Pedagógicas, vinculada à linha de pesquisa em Educação e Linguagem. Teve como objetivo compreender as concepções e práticas de alfabetização de professoras aposentadas. A Investigação abordou aspectos das concepções e das práticas pedagógicas de professoras que atuaram nas 1ª séries do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Várzea Grande – MT e se aposentaram entre 1985 a 2005. Recorremos à história oral nessa pesquisa como um meio de resgatar fragmentos de uma história que essas professoras ajudaram a constituir na alfabetização desse município. Os procedimentos metodológicos utilizados ampararam-se em autores que desenvolvem pesquisas de fundo histórico em educação, especialmente com aquelas que inserem a alfabetização como seu objeto de estudo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e fontes documentais (diários de classe, formulário para indicação do livro didático, legislação vigente, parâmetros curriculares, caderno do professor e do aluno e cartilhas de alfabetização) e analisados sob a ótica da cultura escolar, por meio de descrição, interpretação, comparação e cruzamento das fontes. A análise dos depoimentos das professoras revela as memórias de como foram alfabetizadas e as memórias de suas práticas pedagógicas na alfabetização. A análise de dados nos diários de classe permitiu uma reflexão sobre as atividades que eram priorizadas, por professores da época, no processo de ensino da leitura e da escrita, os métodos de alfabetização seguidos por esses educadores e as cartilhas adotadas no período eleito nesta pesquisa.

Descritor: Professora Primária

RESUMO

Luciano Mendes de Faria Filho.

Dos Pardieiros aos Palácios: Forma e Cultura Escolares em Belo Horizonte (1906/1918)... 01/01/1996

1v. 362p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Marta Maria Chagas de Carvalho

Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação.

Palavras - chave:

Cultura escolar, forma escolar, história da educação.

Área(s) do conhecimento:

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Clarice Nunes

Eliane Marta Teixeira Lopes

Maria Lúcia Spedo Hilsdorf

Zeilá de Brito F. Demartine

Linha(s) de pesquisa:

História das Instituições Escolares Investigação sobre a origem e o desenvolvimento de instituições de educação escolar e sua relação com o contexto sócio-cultural do período.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CNPq

Idioma(s):Português

Dependência administrativa Estadual

Resumo tese/dissertação:

O objetivo desta tese é apreender e analisar o processo de construção e legitimação, no interior da instrução primária mineira, de uma nova forma e cultura escolares, bem como a relação destas com as práticas e ordem urbanas na cidade de Belo Horizonte, nas duas primeiras décadas deste século. Este momento histórico da educação mineira é analisado a partir, principalmente, das práticas escolares e sociais dos sujeitos que se ocupavam cotidianamente com a instrução pública: os inspetores, as diretoras e as professoras. Através dos relatórios produzidos pelos dois primeiros, e de esparsas manifestações destas últimas, adentramos no pensamento e nas práticas pedagógicas que circulavam ou ocorriam nas escolas Belo Horizontinas no período analisado. A organização, divisão e racionalização do trabalho escolar através dos grupos escolares e seus desdobramentos no cotidiano escolar, bem como as relações deste processo com a vida da cidade, são os eixos privilegiados de nossa análise.

Anexo 6

RESUMO

MARIA ANTONIA TEIXEIRA DA COSTA.
LIÇÕES DE PROFESSORAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE SOBRE O ENSINAR, O APRENDER, O SER PROFESSORA (1939 - 1969). 01/12/2003

1v. 227p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): BETANIA LEITE RAMALHO

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE

Palavras - chave: formação de professores, ensino primário, imagens

Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

IVONALDO NERES LEITE

MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

MARIA ELIETE SANTIAGO

MARIA ESTELA COSTA HOLANDA CAMPELO

Linha(s) de pesquisa:

1.4 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE Pesquisa os processos formativos de professores com base em abordagem teórica que têm eixo norteador a profissional. docente. Estuda proc. de construção de saberes e competências dos prof. na perspectiva de definir e trabalhar as bases epistemológicas da formação inicial/continuada.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):Português

Dependência administrativa Federal

Resumo tese/dissertação:

Esta tese de doutoramento analisa as imagens da docência de seis professoras do Rio Grande do Norte nos anos de 1939-1969. Objetiva responder quais as lições que as citadas professoras têm a revelar acerca do aprender, ensinar e ser professora, que possam contribuir com o processo de formação de professoras primárias e consequentemente com o avanço da docência da atualidade. Para realizarmos tal análise, tomamos como referências teóricas, obras de educadores, clássicos mais representativos do cenário pedagógico internacional, nacional, local. Buscamos em algumas de suas obras responder qual o ideário que estava na base do trabalho das professoras entrevistadas. Além disso, investigamos a imagem pública dos professores nos anos acima citados, nos jornais A República e Diário de Natal e colhemos através de entrevistas semiestruturadas relatos autobiográficos das seis professoras. Analisamos os relatos das professoras estabelecendo relações entre o ideário pedagógico dos educadores estudados, a imagem pública veiculada na imprensa e suas histórias de vida, considerando os aspectos básicos da docência, o ensinar o aprender e o ser professora. Como trabalhamos com as histórias de vidas das professoras, a abordagem biográfica foi a metodologia mais adequada por valorizar o que se passa no interior da pessoa. A análise de discurso foi utilizada para identificarmos as imagens de docência a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras em seus discursos. Verificamos que as imagens de docência são construídas e reconstruídas. As imagens que as professoras apresentaram no início de suas carreiras não são as mesmas que elas têm agora no presente. Constatamos que há uma unidade entre a vida pessoal e a vida profissional. Os valores adquiridos na infância e adolescência das professoras em muito influenciaram em suas imagens de docência. Concluímos também que as lições deixadas pelas professoras as quais precisam ser recuperadas e socializadas como necessárias à docência na atualidade são: a dedicação, o compromisso e a responsabilidade com seu trabalho; a atenção ao aluno, a justiça nas atitudes; a autovalorização da profissão; exigências, rigor e controle sobre o seu próprio trabalho. Como contribuição maior deste trabalho citamos a sistematização e formalização do trabalho de professoras do antigo primário do Rio Grande do Norte recuperando lições sobre o ensinar, o aprender e o ser professora.

Anexo 7

RESUMO

EDNA MARIA RANGEL DE SA GOMES.

Adelle de Oliveira: trajetória de vida e sua prática pedagógica (1900-1940).. 01/03/2009

1v. 217p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA ARISNETE CAMARA DE MORAIS

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE (UFRN)

Palavras - chave:

Adelle de Oliveira. História da Educação no RN.

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

LUIZ CARVALHO DE ASSUNÇÃO

MARIA INES SUCUPIRA STAMATTO

MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO

Linha(s) de pesquisa:

CULTURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO Estuda abordagens históricas, filosóficas e políticas sobre modernidade educacional e cultural, imaginário social, gênero e relações sociais, práticas institucionais e cultura política.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):Português

Dependência administrativa Federal

Resumo tese/dissertação:

O objetivo principal deste trabalho é analisar a prática pedagógica de Adelle Sobral de Oliveira, no período de 1900 a 1940, visando perceber como se deu a sua atuação como educadora e administradora, no Externato Ângelo Varela, na cidade de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte, numa época em que o ensino público se instalava de forma mais efetiva e se consolidava como "moderno" no Rio Grande do Norte. Trata-se de uma educadora autodidata cujo trabalho desempenhou um papel importante como formador de mentalidades de toda uma geração, naquele lugar, corroborado por depoimentos de intelectuais ceará-mirinsenses ou dos que ali se instalaram. Tomamos como fontes de pesquisa os cinco Livros de Leitura de Felisberto de Carvalho, utilizados por Adelle de Oliveira em seu externato; entrevistas com ex-alunos; pesquisas nos arquivos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte; em jornais de circulação na época; no Arquivo Público do Rio Grande do Norte; mensagens dos governadores e, principalmente, em documentos do Departamento de Educação, leis e decretos do governo, além de pesquisas no Jornal manuscrito O Sonho, criado e dirigido por Adelle de Oliveira, bem como no Arquivo Público de Ceará-Mirim. Nosso intuito é entender a difusão e modernização da instrução primária no interior do nosso estado a partir das práticas educativas dessa professora. Os resultados da pesquisa demonstram que Adelle de Oliveira utilizava os chamados métodos modernos de educação, de caráter prático e experimental para o ensino das disciplinas. Desse modo, em seu cotidiano escolar, procurou abolir práticas como castigos físicos e aprendizagens mecânicas e decorativas.

Anexo 8

Resumo

Jane Bezerra de Sousa.

Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos.

01/12/2009

1v. 236p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Geraldo Inacio Filho

Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Palavras - chave:

História, Memória, Profissão Docente

Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Geraldo Inácio Filho

Ivan Aparecido Manoel

Jose Carlos Souza Araújo

Selva Guimarães Fonseca

Sônia Maria da Silva Araújo

Linha(s) de pesquisa:

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO Trata-se de uma Linha do Mestrado e Doutorado, desenvolve estudos no âmbito da História da Educação, envolvendo estudos sobre história e memória educacional, história das ideias pedagógicas das disciplinas, imprensa e educação, instituições escolares.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação: CAPES - Outros

Idioma(s):Português

Dependência administrativa FEDERAL

Resumo tese/dissertação:

Esta tese é um estudo em História da Educação cujo objetivo é investigar o ser e o fazer-se professora no Piauí no século XX, por meio da história de vida da professora normalista Nevinha Santos, que escreveu suas memórias em caderno de anotações e as publicou em forma de artigos no Jornal Meio Norte, de Teresina-PI. São quinze textos que abordam temas ligados à educação, à política e à escrita de si mesmo. Outras fontes foram utilizadas e cruzadas com as memórias de Nevinha, como entrevistas de ex-alunos, familiares e contemporâneos, bem como mensagens governamentais e discursos da imprensa, com o intuito de conhecer as possibilidades históricas, sociais e culturais que permitiram compreender o sentido da função de ser professor no Piauí do século XX. Mediante a história de vida da professora Nevinha Santos, foi definido o recorte cronológico e a estrutura da tese, que se constitui em três fases, partindo das seguintes questões: Por que valorizava ser professora primária? Por que, ao final de sua vida, se surpreendia com a maneira de o Estado em tratar os professores? Por que se indignava ao ler notícias de jornais sobre professores com salários atrasados e na luta por melhorá-los? Diante dos questionamentos foram definidos os seguintes momentos: o primeiro, de 1922 a 1928, é o período em que a professora estudou e se formou na Escola Normal de Teresina; o segundo, de 1929 a 1957, diz respeito a sua experiência no magistério como professora e diretora do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, bem como a sua atuação como primeira-dama da cidade de Picos, PI durante o Estado Novo; o terceiro, de 1957 a 1999, é a época final de sua carreira e de dedicação à escrita das memórias. A análise desses períodos possibilitou a compreensão de que, no primeiro momento, ser professor tinha significado associado a missão, vocação, sacerdócio, tendo-se a normalista como símbolo de um profissional competente cuja tarefa primordial era salvar os indivíduos do analfabetismo. No segundo momento, o professor é concebido como representante da disciplina, civismo e amor à pátria, tornando-se disseminador das ideias do Estado novo, período de um governo que se apegava às ideias de abnegação e amor à profissão para manter professores em salas de aulas com condições péssimas de trabalho. Na terceira fase, a proletarização da profissão impulsionou a formação dos sindicatos e a luta pela profissionalização, que garantiria um estatuto respeitoso, melhores rendimentos e autonomia profissional. A análise da pesquisa tem principalmente como referencial teórico-metodológico a Nova História, por esta possibilitar o conhecimento do cotidiano, concentrando atenção nas percepções de história de vida, história oral e memória, tendo como teóricos Halbwachs, Le Goff, Certeau, Perrot, Mignot, Goodson, Nóvoa, Ricoeur, Ansart, Josso, Meihy, dentre outros, possibilitando múltiplos diálogos. Para concepção de experiência abordada no trabalho, também contribuiu teoricamente Kant e Thompson. A tese tem sua relevância para a profissão docente por oportunizar e compartilhar as experiências de uma professora e dessa forma promover reflexões que elevem o grau de importância, competência e respeito ao magistério.

Anexo 9

Descritor: Professora Normalista

RESUMO
ROSANALIA DE SÁ LEITÃO PINHEIRO. D. SINHAZINHA WANDERLEY: A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA NA CIDADE DO ASSU - RN. 01/12/1997
1v. 200p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO Orientador(es): MARLUCIA DE PAIVA OLIVEIRA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRN - BIBLIOTECA SETORIAL DO PPGED
Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO
Banca examinadora: HUMBERTO HERMENEGILDO DE ARAÚJO MARIA ARISNETE CAMARA DE MORAIS MARIA DE LOURDES BARRETO DE OLIVEIRA MARIA TERESA SANTOS CUNHA MARLUCIA DE PAIVA OLIVEIRA
Linha(s) de pesquisa: 4.3 HISTÓRIA DA MODERNIDADE EDUCACIONAL E CULTURAL BRASILEIRA ORIENTA-SE PARA ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS CULTURAIS E EDUCACIONAIS, MOVIMENTOS E AGENTES SOCIAIS, INSTITUIÇÕES, TRAJETÓRIAS DE VIDA, GÊNERO E LITERATURA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRIVADAS.
Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:
Idioma(s): Português
Dependência administrativa Federal
Resumo tese/dissertação: A questão central desta Tese trata da reconstituição das práticas da professora Maria Carolina Wanderley Caldas - D. Sinhazinha Wanderley no município de Assu (RN) na primeira metade do século XX. Inscrevendo-se em princípios da História Cultural utilizou-se como fontes de pesquisa, os jornais, revistas arquivos públicos e privados, cartas, fotografia, além de entrevistas com os contemporâneos da referida professora. Na análise feita dos vestígios deixados, constatou-se que a professora em estudo, sobressaía-se, entre as mulheres e homens, no contexto assuense, enquanto mulher letrada, quando os códigos da época exigiam um comportamento mais recatado, dócil e doméstico às mulheres. Usava vestimentas sóbrias, normalmente cores azul anil e cinza, o mesmo tipo de calçado e os cabelos que lhe permitia movimentar-se na sociedade. Essa professora desenvolveu suas atividades de ensino por mais de quarenta anos naquela cidade, contribuindo para a formação intelectual de várias gerações, e permanecendo até hoje viva na memória de seus contemporâneos. Foi responsável pela introdução de novas atividades no dia a dia da sala de aula, por exemplo atividades lúdicas através de jogos, da música e da poesia, diferentemente da prática austera que predominava naquela época. Esta professora foi, para a época, uma mulher que ergueu acima da mediocridade imposta ao seu sexo: escrevendo artigos em jornais e revistas, compondo hinos cívicos e religiosos, ministrando aulas e participando de atividades artístico-culturais. Com esta análise, configura-se, em parte, não apenas uma época, mas também a história da educação do Assu através das práticas literárias que circulavam.

Anexo 10

RESUMO
Andréia Kunz Morello. Aspectos da história da educação: memória de professoras aposentadas. 01/08/2007
1v. 116p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO Orientador(es): Astor Antonio Diehl Biblioteca Depositaria: Universidade de Passo Fundo
E-mail do autor:
Palavras - chave: Memória, docência, história da educação, educação
Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Banca examinadora: Astor Antonio Diehl Eliane Lúcia Colussi Ricardo Rossato
Linha(s) de pesquisa: Fundamentos da Educação Objetiva manter atualizadas as contribuições de diferentes campos do conhecimento para a área da Educação, tendo como conhecimento articulador a Filosofia.
Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:
Idioma(s): Português
Dependência administrativa Particular
Resumo tese/dissertação: O presente estudo objetiva a produção de sentido para o passado educacional, isto é, para a história da educação, tendo por referência a memória de professoras aposentadas. O problema que nos orientou é ver como a história da educação é vivida e como perpassa pela vida docente. A proposta contempla a trajetória de professoras aposentadas no magistério estadual do Rio Grande do Sul num corte longitudinal – o processo longo das suas vidas – em três momentos: a sua escolha profissional pela docência e formação, a sua atuação profissional e a sua vida na aposentadoria. Quanto às questões teórico-metodológicas, esta pesquisa insere-se dentro de uma abordagem qualitativa e ancora-se fundamentalmente na história oral de vida. A reconstituição da memória é feita por meio de entrevistas semiestruturadas de forma a contemplar os objetivos do trabalho. Os conceitos centrais de memória remetem ao seu caráter coletivo, isto é, o compartilhamento de seus significados e a consideração de que a rememoração é feita a partir do presente. As professoras aposentadas participantes da pesquisa tornaram-se sujeitos protagonistas do trabalho; por isso, o tipo de construção textual deste estudo coloca a sua voz em evidência. Dessa forma, todo o texto é permeado e conduzido por essas vozes, as quais também se encontram de forma integral no corpo do texto. Em seguida, o estudo procura identificar as motivações que conduziram essas professoras ao magistério e o seu processo de formação, com evidência à educação tradicional e à importância da escola normal. Para a fase da atuação das professoras o foco central são as suas concepções pedagógico-metodológicas e as imagens produzidas ao longo da trajetória profissional. Por fim, a ênfase recai sobre a vida após a aposentadoria e envolve afazeres cotidianos e suas relações com o passado. A pesquisa faz aproximações/confrontações que permitam avançar para a análise das memórias, ao mesmo tempo em que mantém respeito pelas singularidades/particularidades.

Anexo 11

RESUMO

Nelma Marçal Lacerda Fonseca.

Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912 - 1932. 01/09/2010

1v. 196p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO; MARIA LAURA MAGALHÃES GOMES

Biblioteca Depositária: Faculdade de educação

Palavras - chave:

Formação e atuação docente, Alda Lodi, história da educação

Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL

Juliana Cesario Hamdan

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO

MARIA LAURA MAGALHÃES GOMES

Linha(s) de pesquisa:

História da Educação Educação como campo de pesquisa da História, em suas diferentes abordagens. Escrita da História da Educação como construção do conhecimento acerca das relações entre práticas interpessoais e práticas sociais.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):Português

Dependência administrativa Federal

Resumo tese/dissertação:

Este estudo investigou a trajetória da formação e atuação docentes de Alda Lodi (1898-2000), no período entre 1912-1932. Alda Lodi contribuiu no processo de formação de várias gerações de professores e professoras, atuando em diversas instituições no Estado de Minas Gerais. A pesquisa buscou entender três períodos considerados fundantes na constituição de Alda Lodi como professora: sua formação na Escola Normal da Capital e seus anos iniciais de magistério, entre 1912/1927; seus estudos no Teacher's College, da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque/EUA, onde cursou especialização como bolsista do governo de Minas Gerais, entre 1927/1929; sua atuação como professora na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, instituição que ajudou a fundar ao retornar dos Estados Unidos, em 1929. As fontes pesquisadas foram selecionadas a partir dos documentos particulares da professora, doados por sua família ao Museu da Escola de Minas Gerais que, organizados em função desta pesquisa, constituíram o Arquivo Alda Lodi. Este arquivo é composto por uma biblioteca em torno de dois mil livros e documentos diversos tais como correspondência pessoal e institucional, documentos oficiais sobre sua carreira, rascunhos e anotações escritas à mão em papéis diversos, planejamentos, agendas, cadernos de exercícios, provas e trabalhos de alunas, diplomas, fotografias, recortes de jornais, objetos de fé católica e receitas culinárias. A análise dos documentos selecionados permitiu compreender aspectos importantes de sua formação e algumas de suas concepções pedagógicas, construídas a partir da experiência estadunidense, bem como sua prática docente na Escola de Aperfeiçoamento, na disciplina metodologia da aritmética. A partir da análise desse destino particular, busquei compreender a ambiência política, social, cultural e pedagógica vivenciada em Belo Horizonte, num período de grande efervescência no campo da educação no Estado de Minas Gerais.

Anexo 12

RESUMO

SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM.

DO MESTRE AOS DISCÍPULOS: O LEGADO DE NESTOR DOS SANTOS LIMA (1910 - 1930). 01/05/2010

1v. 132p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA ARISNETE CAMARA DE MORAIS

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ZILA MAMEDE, BIBLIOTECA DIGITAL/UFRN

Palavras - chave:

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

JOMAR RICARDO DA SILVA

MARLUCIA MENEZES DE PAIVA

Linha(s) de pesquisa:

CULTURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO Estuda abordagens históricas, filosóficas e políticas sobre modernidade educacional e cultural, imaginário social, gênero e relações sociais, práticas institucionais e cultura política.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES - DS

Idioma(s):Português

Dependência administrativa Federal

Resumo tese/dissertação:

Este estudo analisa a prática pedagógica do educador norte-rio-grandense Nestor dos Santos Lima, na Escola Normal de Natal, durante 1910 a 1930, período na qual se concentra seu maior número de publicações sobre as questões educacionais. Almejamos compreender de que forma este intelectual contribuiu para o desenvolvimento do sistema de ensino primário através de seus escritos sobre os princípios e métodos do ensino de leitura e escrita, aplicados nos Grupos Escolares do Estado. Nestor Lima desenvolveu uma ampla atuação na sociedade, frente a cargos como o da presidência do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), diretor da Escola Normal de Natal e do Departamento de Educação do Estado. Publicou diversas obras de cunho educacional, como os Regimentos Internos para os Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares e Conselho de Educação. Neste estudo destacamos as lições de metodologia para o ensino de leitura e escrita, direcionadas aos alunos da Escola Normal de Natal, publicadas na coluna Pedagogia do jornal A República. Nestes materiais observamos que os aspectos que compunham a prática desenvolvida por Nestor Lima envolviam desde questões morais e cívicas, a preocupação com a formação docente na Escola Normal de Natal e o Celibato Pedagógico Feminino. Observamos que a preocupação com as práticas de leitura e escrita estão presentes na obra desse educador como legado importante às gerações que se sucedem. Fica evidente em suas produções que ele buscou uma melhor qualificação dos professores para que assim o nível do ensino primário pudesse evoluir.

Anexo 13

Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Doutoranda: Helenara Plaszewski Facin

Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, confirmo que fui esclarecido (a), sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como minha forma de participação. As entrevistas serão gravadas em áudio, transcritas e concedidas a Helenara Plaszewski Facin para a utilização em sua tese de doutorado junto à Universidade Federal de Pelotas bem como a publicação em artigos, livros que tratem desse assunto. A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro para a entrevistada. A participação nesta pesquisa é voluntária. Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá entrar em contato por telefone: (53) 33031056 ou por e-mail: helenaraf@yahoo.com.br

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____

Data: _____

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Origem:

Fale-me um pouco de onde nasceu, a tua família, vida.

2. Formação Profissional:

Conta-me um pouco da tua escolha e formação profissional.

O que estudastes, por que estudaste e como foi tua vida escolar?

3. Trajectoria Profissional:

Como se deu tua formação pedagógica? O ano de ingresso e de conclusão do curso

Como foi tua trajetória como professora (quando iniciou, por que começou, que caminhos percorreu)?

4. Visão teórica:

Conta-me tuas concepções de ensino e da relação professor- aluno

5. Prática Pedagógica:

Como se dava no cotidiano o teu trabalho como professora?

Como organizava as tuas ações na sala de aula, que critérios utilizavas para escolher os conteúdos de ensino?

Que métodos eram para ti os mais eficientes na aprendizagem dos teus alunos? Como chegaste a esta conclusão?

O que considera que mais influenciou na tua prática pedagógica?

Lembras de algum conteúdo, de algum fato marcante, interessante?

Que dificuldades encontrastes em ser professora?

Anexo 15

1. Introdução: Apresentar situações que demonstrem a utilização dos números inteiros.

- Dividir a turma em grupos e apresentar tarefas com as seguintes situações:
 - 1º grupo: Faça um desenho em que apareça o nível do mar e marque distâncias que estejam acima e abaixo do nível do mar.
 - 2º grupo: Represente em desenhos de termômetros a temperatura de 4 cidades, sendo 2 cidades com temperatura acima de zero e 2 cidades com temperatura abaixo de zero.
 - 3º grupo: elabore uma ficha de crédito e débito de clientes de uma empresa devendo constar:

Nome do cliente:	crédito (tenho)
	débito (devo)
	saldo
 - 4º grupo: Desenhe um edifício com andares abaixo do térreo e acima do térreo.
 - 5º grupo: Faça uma figura que tenha um ponto de referência e marque distâncias à esquerda e à direita desse ponto.

- Outros exemplos a explorar:

- Datas como a.C. e d.C.
- Fuso horário: apresentar tabelas de jornais e mapa geográfico.
- Jogos com saldo de gols.
- Saldos de contas bancárias

Após esse trabalho os alunos deverão concluir sobre a existência e utilização dos números inteiros.

* Representar números inteiros, colocando-os na reta numerada;

- Relação de ordem e comparação dos inteiros.

2. Trabalhar o conceito de oposto:

Exemplos:

- o oposto de dia - noite
- o oposto de preto - branco
- o oposto de direção - direita, esquerda

Propor algumas situações para os alunos que demonstrem direções opostas.

- Trabalhar essas situações integradas com E. Artística.

Mostrar na reta numerada os números opostos. Se possível, construir com material diverso (cordão, fichas, prendedor, etc.)

3. Operações:

Exemplos:

$$+3 + 5 = +8$$

crédito com crédito resulta crédito

$$-3 - 5 = -8$$

débito com débito resulta débito

$$+3 - 5 = -2$$

$$-3 + 5 = +2$$

débito com crédito ou } resulta o que for maior
crédito com débito }

Introdução de parênteses:

Usando o sinal + (positivo) como sinônimo de É e o - (negativo) como sinônimo de NÃO É

JOGO SINAL X SINAL:

SÍMBOLOS	PALAVRAS	RESULTADO (quem ganha)
+ (+)	é o positivo	+
- (-)	não é o negativo	+
+ (-)	é o negativo	-
- (+)	não é o positivo	-

Com números:

+ (+2)	é o positivo	+2
- (-3)	não é o 3 negativo	+3
+ (-1)	é o 1 negativo	-1
+ confirma	- nega	

- Usar os sinais relacionando com a sinaleira.

- Fazer levantamento de cores com os alunos.

Os alunos deverão concluir que:

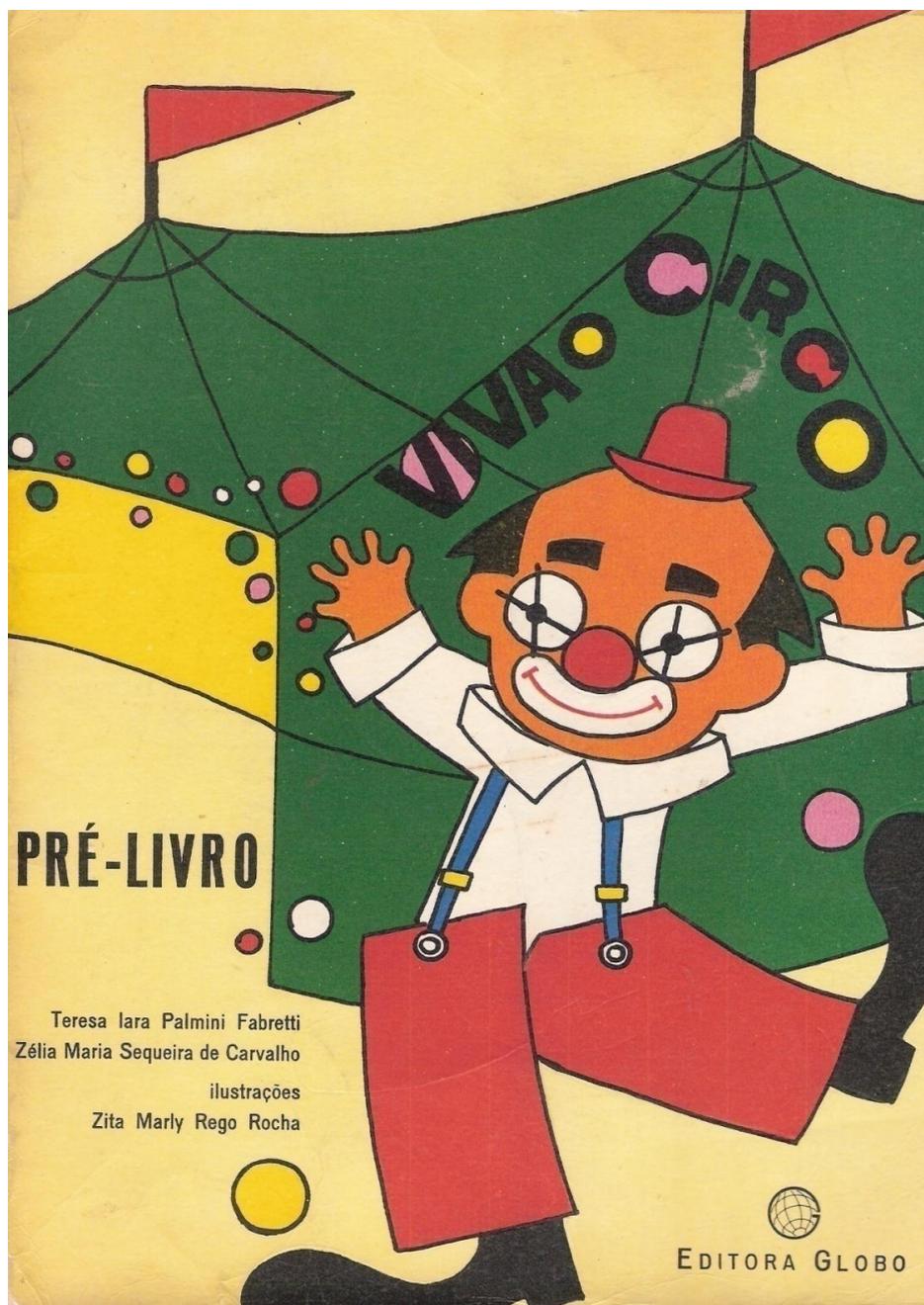
SINAL VERDE + = posso passar

SINAL VERMELHO - = pára; troca de sinal

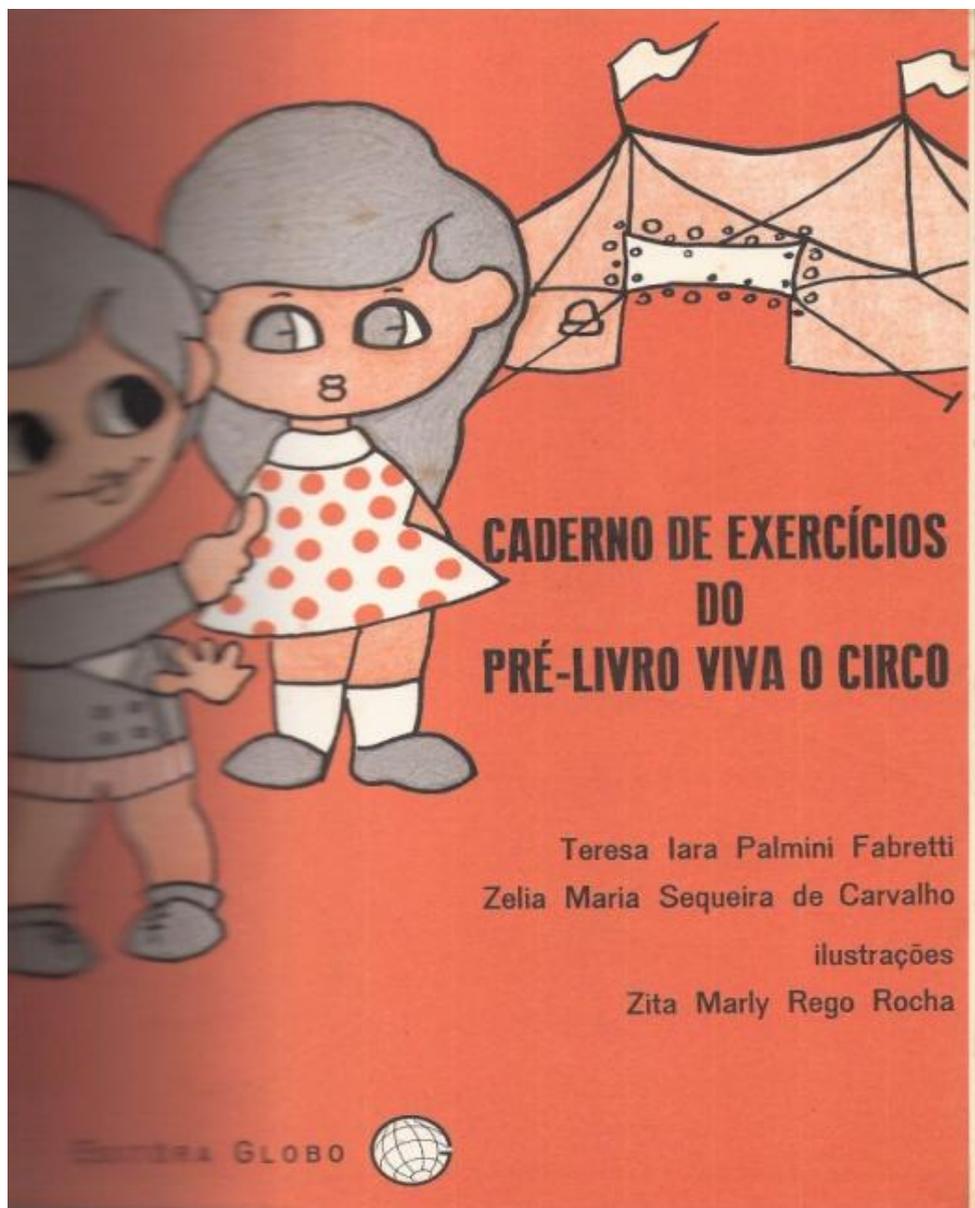
Exemplos $(+2) - (+3) = +2 - 3 = -1$
 $(-2) + (+3) = -2 + 3 = +1$

CADERNOS DE ATIVAÇÃO CURRICULAR / Matemática - OUTUBRO DE 1993

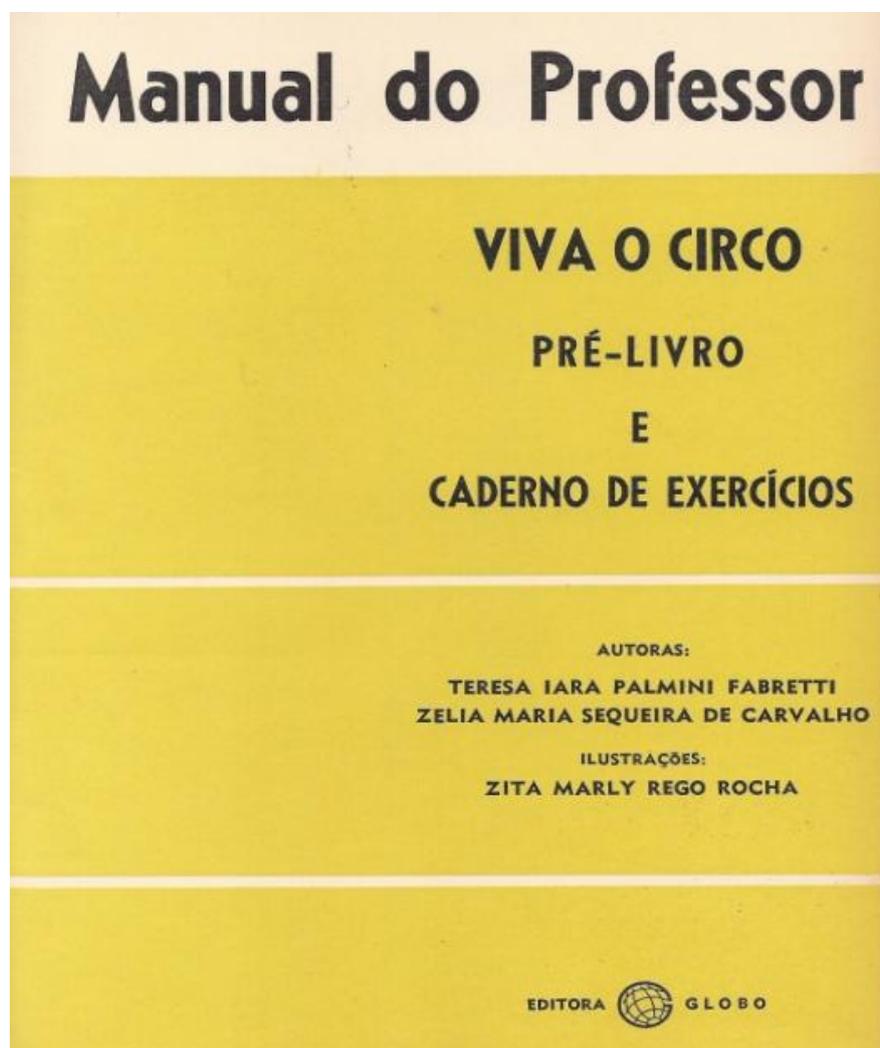
Fonte: Atividade da Sinaleira - documento pessoal de Rebeca Amar



Fonte: A cartilha - documento pessoal das professoras Teresa e Zélia.



Fonte: Documento pessoal das professoras Teresa e Zélia.



Fonte: Capa Manual do Professor, arquivo privado das professoras Teresa e Zélia.



Fonte: Matéria do jornal - Documento pessoal da professora Zélia.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura

GRUPO ESCOLAR "DR. CARLOS BARBOSA GONÇALVES"
Rua Dr. Heinzelmann - Esq. Simão Kappell
Navegantes



Prezadas senhoras.

É com imenso prazer que vimos por intermédio d'êste, convidar-vos para uma visita a essa Unidade Escolar, onde está sendo aplicada a cartilha de vossa autoria, por duas classes de primeiro / ano.

Sem mais contando com a vossa honrosa presença, apresentamos,

Cordiais saudações.

Norma Maria Martins Guglielmi
Responsável pela Direção

Fonte: Ofício de uma escola convidando as professoras para acompanharem as classes que utilizavam o material produzido por elas.- documento pessoal da professora Zélia.

Santo Angelo, 31 de março de 1971

Querida amiga Lúcia

Cris que recebeste o meu telegrama em que felicitei a ti, Têlia e Lita pela beleza de pré-livro que nos apresentaram. Bem sabes que eu já era fã do Viva o Livro, agora mais ainda. Continuo o trabalho de alfabetização e não esqueço o quanto aprendi contigo. É sempre com imenso prazer que recordo o ano em que trabalhamos juntas no CP Rio Branco, pois foi um dos que mais satisfações me deu na minha carreira. Realmente posso dizer que foi a experiência mais positiva e estimulante a que tive junto a vocês, e isto muito se deve a simpatia e boa vontade da amiga que encontrei em ti.

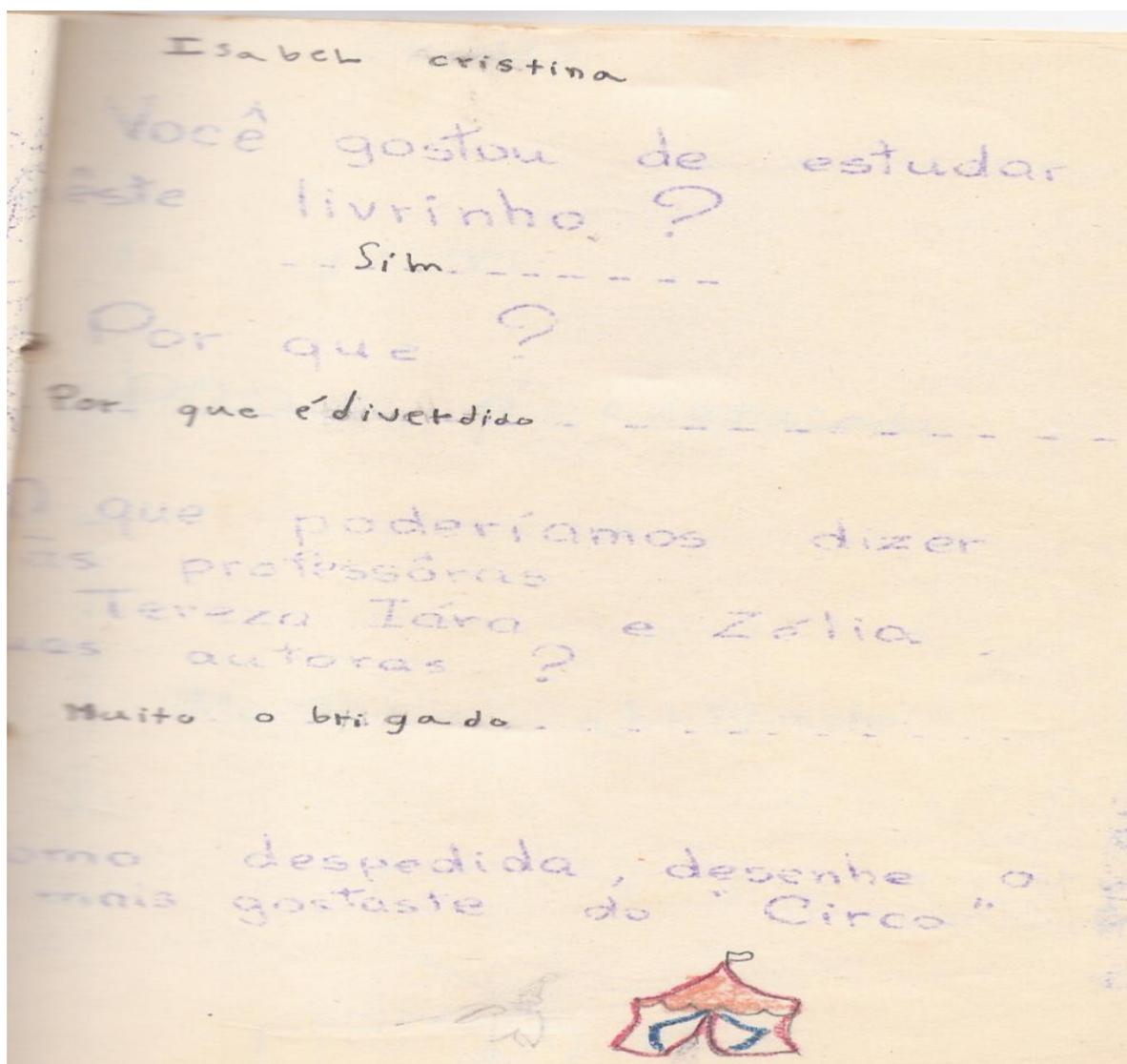
Floje estou iniciando o trabalho com o teu pré-livro pois devido ao curso de treinamento sobre o uso de livro didático, nós iniciamos as aulas a 12 de março. Foi ao preparar minha aula para amanhã que me ocorreu escrever-te e perguntar, como deve-se aproveitar a encadernação do pré-livro. As folhas devem ser arquivadas, depois de destacadas, uma a uma conforme vai se desenvolvendo o trabalho?

As restantes são guardadas em aula, fora do

manuseio da criança?
Gostaria que me respondesses logo e se possível me mandasses sugestões de atividades.
No caso das folhas ficarem na capa do pré livro, acompanha o mesmo um fixador para as mesmas a fim de não serem estrançadas?
Talvez ao leres estas minhas indagações me aches sem imaginação, mas eu gostaria que mesmo achando graça de minhas dúvidas me relates bem o que vocês planejaram e como devemos usar esta jóia de pré livro.
Sem mais, aguardo ansiosa tua resposta, enviando-te um caloroso abraço
tua sempre amiga e propagandista
Déa Regina

Fonte: Carta de uma professora de outro educandário, da cidade de Santo Ângelo, solicitando mais materiais - documento pessoal da professora Zélia.

Anexo 22



Fonte: Atividade da professora de outra escola que usou a Cartilha - documento pessoal da professora Zélia.

Anexo 23



Fragantes da
Festa do
Circo
Espetáculo de Inauguração



12 - 10 - 69

Fonte: Festa de uma professora com os alunos, de outra escola que usou o material produzido pelas professoras - documento pessoal da professora Zélia.