



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GEILIANE APARECIDA SALLES TEIXEIRA

**TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 A 1985)**

DOURADOS-MS

2022

GEILIANE APARECIDA SALLES TEIXEIRA

**TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 A 1985)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Magda Sarat.

DOURADOS-MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T266t	<p>Teixeira, Geiliane Aparecida Salles. Trajetórias docentes: memórias de alfabetizadoras do município de Naviraí/MS (1965 a 1985). / Geiliane Aparecida Salles Teixeira. – Dourados, MS: UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Magda Sarat. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Histórias de vida. 2. Professoras alfabetizadoras. 3. Trajetórias docentes. 4. Práticas pedagógicas. 5. História da alfabetização. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

GEILIANE APARECIDA SALLES TEIXEIRA

**TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 A 1985)**

BANCA EXAMINADORA DO RELATÓRIO DE DEFESA DE TESE PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

Prof^ª. Dra. Magda C. Sarat Oliveira – FAED/UFGD
Presidente da Comissão e Orientadora

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa - UEM
Titular da Banca

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco - UFSCAR
Titular da Banca

Prof^ª. Dra. Thaíse da Silva - FAED/UFGD
Titular da Banca

Prof^ª. Dra. Alessandra Cristina Furtado - FAED/UFGD
Titular da Banca

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO.

Não tenho outro sentimento neste momento que não seja estar grata por tudo. Desde que me lancei ao desafio de escrever a tese, Deus tem me amparado e dado sabedoria para prosseguir. E olha que não foi nada fácil, mas minha fé me manteve firme nesse percurso.

Assim como aqui registrei tantas histórias, quero agradecer àqueles/as que fizeram parte da minha história de vida, da minha trajetória docente e do meu caminhar enquanto pesquisadora.

Ao meu esposo Ademilson e a meu filho Gustavo, agradeço por compreenderem o quanto era importante essa etapa da minha vida e por entenderem que o mal humor advindo das noites mal dormidas era parte do processo. Amo vocês.

Meu muito obrigada ao meu pai Francisco, a minha mãe Maria de Lourdes e a meus irmãos Geiziele e Geiderson. Vocês sempre acreditaram que seria possível, e foi.

Aos/as colaboradores/as, que compartilharam comigo suas histórias e me permitiram a escrita da tese. Marly, Maria, Izaulina e Amaral, suas histórias agora representam outros/as alfabetizadores/as de Navirai.

Agradecimento especial ao professor Paulo Hamilton e à professora Cleuza Campos pelas informações tão importantes no direcionamento dessa história. Vocês foram figuras atuantes não só nesta pesquisa, mas na minha história de vida.

Muito obrigada, professora Magda Sarat, por abraçar esse desafio comigo e acreditar na minha capacidade. A trajetória de pesquisa não foi nada fácil, mas agradeço sua confiança. Aprendi a vê-la com olhos não só de orientanda e por isso tem minha admiração e respeito.

Gratidão ao meu amigo Klinger, que me acolheu e amparou quando eu havia desacreditado do meu potencial. Amigo, você sempre foi luz na minha vida.

Obrigada Larissa Montiel, pelo apoio, por me ouvir sempre que eu precisava. Você me ensinou que desistir é para os fracos. Seu carinho e acolhida foram essenciais.

Adriana Horta, obrigada pela parceria nesse período, pela companhia nas idas e vindas a Dourados, por me acalmar nos momentos de desespero com esse seu jeitinho mineiro de ser. Quero levar sua amizade para além da vida acadêmica.

À equipe CREAS, em especial minha coordenadora Andréia Caldas, meu agradecimento pela acolhida, pelas inúmeras vezes que me incentivaram a persistir com meus estudos e por compreenderem meus surtos, kkk.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores do Doutorado em Educação da UFGD, meu agradecimento pelas contribuições no processo de elaboração do projeto de pesquisa.

Meu agradecimento à Gerência de Educação e Cultura de Naviraí, por permitir acesso ao acervo dos diários de classe utilizados como fonte de dados na pesquisa.

Obrigada à minha banca de qualificação pelos apontamentos que direcionaram a pesquisa que resultou nesta tese: Professor Célio, professora Thaise, professora Rosemeire e professora Roseli.

Às minhas eternas amigas Renata, Pollyanna, Tereza, Adriana, Roselane, Márcia e Júlia, pela torcida de sempre, por demonstrarem que nossa amizade ultrapassa qualquer barreira.

Um carinho especial à Leila Matos, que dedicou alguns sábados para me dar aulas de francês e me preparou para o processo seletivo. Merci pour votre amour et votre attention.

Aos que não acreditaram no meu potencial e menosprezaram a pesquisa. Ouvi diversas vezes que não era preciso ter doutorado para alfabetizar. Que pena! Vocês me motivaram a persistir. Talvez eu não precise do doutorado para alfabetizar, mas ele será fundamental para minha atuação e para a formação de outros/as alfabetizadores/as.

De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Polo Norte.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta tese de doutoramento parte da perspectiva de que a formação de professores/as alfabetizadores/as ocorre em diferentes tempos e espaços formativos, podendo ser tanto de maneira individual como coletiva, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo tem suas particularidades e seus processos individuais na aprendizagem de uma profissão, ele também pertence a um grupo social no qual se relaciona de forma interdependente com seus pares e seu grupo de pertencimento. A pesquisa partiu das trajetórias de vida, formação e atuação de três professoras leigas e um professor leigo que atuaram na alfabetização no município de Naviraí/MS no período de 1965 a 1985, a fim de escrever, a partir de suas memórias e outras fontes, as histórias da alfabetização nesse município. A premissa basilar reside em lembrar, via história oral, as histórias de vida das professoras e do professor desde a infância, na tentativa de desvelar uma história não contada: aquela da constituição da docência desde a infância do/a professor/a, de como as experiências de vida e formação se exteriorizam na prática. As discussões foram ancoradas em estudos como os de Norbert Elias para fundamentar o processo de civilização local, bem como as relações de interdependência estabelecidas nas histórias de vida das/do colaboradoras/colaborador, buscando compreender os modos como esses indivíduos se constituíram socialmente, o lugar que ocupam ou ocuparam e os significados da profissão e das suas práticas pedagógicas. Por meio de suas trajetórias pessoais e profissionais, o processo de individualização e socialização nos grupos sociais em que atuaram, foi possível refletir sobre as permanências, rupturas, alterações e percursos da carreira docente. Reconstruir as trajetórias de vida desses sujeitos, tendo como ponto de partida suas narrativas, fotos, diários de classe e outros documentos, significou recuperar sentidos e significados que deram às experiências vivenciadas, constituindo elementos para reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As memórias compartilhadas possibilitaram tecer discussões sobre o processo de civilização do município de Naviraí, além de compreender os diferentes percursos de atuação e formação de professores/as leigos/as das/nas escolas multisseriadas da área rural do município.

Palavras-chave: histórias de vida; professoras alfabetizadoras; trajetórias docentes; práticas pedagógicas; história da alfabetização.

ABSTRACT

This doctoral thesis starts from the perspective that the formation of literacy teachers occurs in different times and formative spaces, being able to be both individually and collectively, because at the same time that the individual has his/her particularities and his/her individual processes in learning a profession, he also belongs to a social group in which he relates interdependently with their pair and group to which he belongs. The thesis is that the experiences of the life trajectory of literacy teachers transform their practice as a teacher, consciously or unconsciously, and influence their conceptions and knowledge in the ways of learning and teaching. The text was organized into three sections and started from the life trajectories, training and performance of a teacher and three lay teachers who worked in literacy in Naviraí/MS, from 1965 to 1985, in order to write from their memories and other sources, the stories of literacy in this municipality. The basic premise of this research lies in recalling, via oral history, the life stories of these teachers, since childhood, in an attempt to unveil an untold story: the constitution of teaching since the teacher's childhood and how life experiences and training are expressed in practice. The discussions were anchored in studies such as those by Norbert Elias to support the process of local civilization, as well as the relationships of interdependence established in the life stories of the collaborators, seeking to understand the ways in which these individuals were socially constituted, the place that occupy and the meanings of the profession and its pedagogical practices. Through their personal and professional trajectories, the process of individualization and socialization in the social groups in which they worked, it was possible to reflect on the permanence, ruptures, changes and paths of the teaching career. Reconstructing the life trajectories of these subjects, having their narratives as a starting point, meant recovering senses and meanings that gave the lived experiences elements for reflection on the process of learning to read and write. The memories of the literacy teachers made it possible to weave discussions about the civilization process in the municipality of Naviraí/MS, in addition to understanding the different paths of action and training of lay teachers from/in the multigrade schools in the municipality's countryside area.

Keywords: life stories; literacy teachers; teaching trajectories; pedagogical practices, literacy history

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Edição Comemorativa da <i>Revista Naviraí</i> (1977)	23
Figura 2 – Região Centro-Oeste	63
Figura 3 – Chegada das primeiras famílias em Naviraí em 1952.....	65
Figura 4 – Visão aérea da Praça Euclides A. Fabris, em Naviraí.....	68
Figura 5 – Fachada do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)	70
Figura 6 – Primeira turma de formandos pela Escola Normal de Naviraí (1973).....	71
Figura 7 – Autorização da habilitação em Magistério em 1º Grau (1979).....	75
Figura 8 – Contrato de trabalho da professora Marly.....	79
Figura 9 – Professora Maria ao lado do professor Paulo Hamilton no dia da formatura	93
Figura 10 – Cerimônia Religiosa da formatura do Curso Normal de Férias (1980)	95
Figura 11 – Histórico escolar de habilitação para o Magistério da 1ª a 4ª série, da professora Maria.....	96
Figura 12 – Diploma da professora Maria de conclusão em Licenciatura em Pedagogia pela UFMS	97
Figura 13 – Capa da <i>Cartilha Maternal</i> , de João de Deus	111
Figura 14 – Capa da <i>Cartilha do Povo</i> , de Lourenço Filho	113
Figura 15 – Capa da cartilha <i>Caminho Suave</i> , de Branca Alves de Lima.....	114
Figura 16 – Diário de classe da professora Marly (março/abril de 1978).....	120
Figura 17 – Diário de classe da professora Izaulina (fevereiro/março de 1984).....	123
Figura 18 – Diário de classe do professor Amaral (março/abril de 1983)	128
Figura 19 – Diário de classe da Professora Marly (maio/junho de 1978).....	130
Figura 20 – Diário de classe da professora Izaulina (maio/junho de 1984).....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações na BDTD de 2010 a 2020	31
Quadro 2 – Levantamento de publicações em periódicos de MS de 2010 a 2020	35

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
GPEPC	Grupo de Pesquisa e Educação Processo Civilizador
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 ESCOLARIZAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E CIVILIZAÇÃO.....	29
2.1 Revisando a literatura: a alfabetização como tema de pesquisa (2010 a 2020).....	29
2.2 Alfabetização como forma de civilização e representação social: os saberes elementares (ler, escrever e contar)	40
2.3 Processos de alfabetização e civilização no Brasil	44
2.3.1 Métodos sintéticos e métodos analíticos no Brasil	48
2.4 As trajetórias e a constituição da docência: caminhos desta pesquisa.....	55
3 A COLONIZAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO EM NAVIRAÍ.....	62
3.1 Mato Grosso do Sul: uma história em construção	62
3.2 A educação no município de Naviraí: os registros da história	64
3.3 As professoras alfabetizadoras colaboradoras nesta história.....	73
3.3.1 Professora alfabetizadora Marly	77
3.3.2 Professora alfabetizadora Maria	80
3.3.3 Professora alfabetizadora Izaulina	82
3.3.4 Professor alfabetizador Amaral.....	84
3.4 Relatando histórias e registrando memórias: a constituição docente	86
3.4.1 A trajetória da professora Marly	88
3.4.2 A constituição da docência da professora Maria	92
3.4.3 Os caminhos percorridos pela professora Izaulina	98
3.4.4 A presença masculina na alfabetização com o professor Amaral.....	100
4 DA MENINA QUE LIA À PROFESSORA QUE ENSINAVA.....	103
4.1 Reflexões sobre ser/estar e tornar-se professora.....	105
4.2 As cartilhas seriam método de ensino ou material didático?.....	109
4.3 Práticas pedagógicas e a trajetória de atuação	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENSEJANDO OUTRAS HISTÓRIAS	134
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
ANEXO B – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL	157
ANEXO C – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO	158
ANEXO D – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE ARQUIVO PESSOAL.....	159

ERA UMA VEZ...

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre as mangueiras
 lia a história de Robinson Crusóé,
 comprida história que não acaba mais.
 Lá longe meu pai campeava
 no mato sem fim da fazenda.
 E eu não sabia que minha história
 Era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

Carlos Drummond de Andrade

Escrever não é uma missão fácil, principalmente quando se trata de produzir uma história de outras histórias, contadas sob uma perspectiva remota da memória. Defronte à tela do computador, coloco-me a pensar em quantas histórias estão sendo registradas pelo mundo neste momento, e eu aqui, a contar mais uma, a mais importante da minha trajetória.

Importante porque se trata da minha história de vida e das histórias de pessoas que compartilharam comigo a fascinante arte de alfabetizar. Assim, relatar as memórias e trajetórias de professores/as alfabetizadores/as é tornar públicas as minhas memórias e a minha trajetória, que, não por acaso, estão ligadas às memórias e à trajetória da professora que me alfabetizou: Maria de Lourdes, minha mãe.

Maria começou a carreira de professora no Curso Mobral. Depois, embrenhou-se por áreas rurais e passou a lecionar em classes multisseriadas¹, onde, além de professora, era merendeira, zeladora e mãe. Sim, mãe, porque foi em uma dessas fazendas que eu nasci. Recordo-me que cresci no chão da escola, literalmente no chão, em cima de um velho cobertor.

Aos 5 anos de idade já sabia ler e escrever. Não que minha mãe tenha intencionalmente me ensinado, mas como não aprender estando diariamente naquele

¹ Classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino em que um único professor atende alunos de diversas séries, geralmente turmas da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (CARDOSO; JACOMELI, 2010).

ambiente favorecedor? Foi então que abandonei o cobertor e me vi naquelas cadeiras tão antigas, onde nos sentávamos em duplas, e era necessário não se mover para não atrapalhar os colegas atrás, que usavam o encosto da cadeira da frente como apoio para escrever.

Minha mãe era uma professora que não gostava de misturar as coisas. Para ela, na escola, sua filha era somente mais uma aluna. Mas eu era uma criança e tinha dificuldades em ver a professora dissociada da mãe. Ela mantinha uma postura autoritária, e não permissiva. Por vezes, fui repreendida por chamá-la de mãe na sala de aula.

Foi naquela escola feita de tábuas, cujo assoalho era cheio de gretas por onde nossos lápis e borrachas caíam, que o sonho foi semeado. Queria ser professora como minha mãe. Ah, quanto orgulho eu sentia quando as pessoas me chamavam de “filha da professora”.

Ao concluir a 4ª série, não me restou outra opção a não ser mudar-me para a cidade de Naviraí e morar com alguns conhecidos para dar continuidade aos estudos. Foi um período muito difícil, pois ficar longe dos meus pais me fazia sofrer muito. Posteriormente, com o aumento do número de alunos que necessitavam frequentar a escola na cidade, um ônibus que fazia o trajeto das fazendas à zona urbana foi disponibilizado pela prefeitura. Foi a oportunidade que tive de conciliar a volta para casa com os estudos, embora fosse desgastante viajar todos os dias por aquelas estradas de chão empoeiradas, cheias de buracos. Mas eu não me importava com o cansaço. Estar em casa não tinha preço. Nas idas e vindas de ônibus escolar, quantas aventuras...

Após concluir o Ensino Fundamental, ingressei no curso de Magistério ofertado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)² na Escola Estadual Juracy Alves Cardoso. Seriam quatro anos de curso para formação a nível médio. Mesmo tendo me casado nesse período, não abandonei os estudos, pois o sonho de ser professora era muito grande. Foram quatro anos maravilhosos. São muitas as recordações daquela turma, dos professores, das professoras e da escola; muitas as lembranças eternizadas em fotos e as amizades duradouras.

E a vida é mesmo cheia de histórias. Ao terminar o Magistério no Cefam, a dona da fazenda onde ficava a velha escola de tábuas solicitou, junto à Secretaria de Educação do município, que eu fosse designada como professora da escola da fazenda. Não era mais

² O curso de Magistério no Cefam em Naviraí foi ofertado de 1992 a 2000. Suas atividades foram encerradas em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu que a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais deve se dar em cursos de nível superior.

a mesma escola, mas, ainda assim, vi meu sonho tornar-se realidade. Em sala, eu não poderia fazer outra coisa senão ser a professora que minha mãe era. Adotei suas práticas, seus métodos e até seus velhos cadernos, que a cada página eram ilustrados por desenhos caprichosamente pintados com lápis de cor ou giz de cera.

A experiência de uma sala multisseriada foi um desafio a mais no início da minha trajetória, mas eu me esforçava ao máximo para atender às necessidades dos meus alunos. Não foi tarefa fácil: dividir o quadro em quatro partes, os alunos em séries por fila de carteiras, fazer a merenda, a faxina ao final de cada dia. Entretanto, sentia-me motivada a fazer cada vez melhor.

Com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a exigir formação de nível superior para atuação na educação básica (BRASIL, 1996), prestei vestibular na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para o Curso Normal Superior. Por ser um curso semipresencial, pude conciliar o trabalho na escola rural com a formação. Assim, eu atuava como professora durante a semana e, quinzenalmente, deslocava-me até a cidade para estudar aos finais de semana. Foram quatro anos de formação, período em que tive meu primeiro e único filho e deixei a sala multisseriada para atuar em escolas na área urbana.

Com o tempo, percebi que reproduzir as práticas da minha mãe não me deixava satisfeita. Eu não conseguia ser igual a ela, e isso por vezes me angustiava. Movida por essa angústia, procurei uma identidade própria para ensinar e aprendi, por meio de estudos e reflexões, que a prática pedagógica da minha mãe não deveria necessariamente ser a minha prática. Foi uma fase de inconstâncias e rupturas, mas de crescimento profissional. Optei por adotar uma prática que favorecesse a aprendizagem dos alunos de maneira significativa e lúdica. Assim, descobri-me professora alfabetizadora, cheia de encantos e perspectivas. Minhas inquietações foram as motivações para buscar uma metodologia diferenciada.

Participei dos seguintes cursos de formação³ oferecidos pelo governo a professores/as alfabetizadores/as: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pró-Letramento – programa de formação continuada de professores; e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual tive o prazer de atuar como

³ Os cursos aos quais me refiro serão detalhados mais adiante, quando me debruço nas discussões sobre formação docente.

orientadora de estudos. Mas as inquietações me impulsionaram a ir além, a continuar a busca incessante pela formação.

Aprendi que as experiências que vivenciamos, às vezes, servem-nos como exemplo e podem oportunizar sermos diferentes em nossas ações. Atuei em várias escolas municipais, em turmas variadas, visto que não era professora efetiva e não tinha muitas opções de escolha. Durante esse período, compreendi a importância da função da coordenação pedagógica junto ao grupo de professores/as. Por vezes, faltou orientação, incentivo e apoio para desempenhar as atividades em sala de aula. Dessa forma, quando tive a oportunidade de estar no cargo de coordenadora pedagógica da Escola Municipal José Carlos da Silva, empenhei-me para ser a coordenadora que em alguns momentos não tive.

As dificuldades que enfrentávamos com relação aos baixos índices de rendimento das crianças na fase de alfabetização eram aflitivas. Percebi que os/as colegas professores/as, em determinado momento, passaram a culpabilizar as famílias. Diante das inconstâncias diárias da profissão e em busca de respostas para meus questionamentos, ingressei no mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para pesquisar a relação entre a família e a escola sob o ponto de vista da família, uma vez que a visão da escola eu já conhecia. Conforme Starobinsky (1976, p. 132), “[...] um objeto de estudo não é inocente [...] supõe já uma interpretação prévia, inspirada por nosso interesse atual”. Minha dissertação, intitulada *A relação família-escola na perspectiva das famílias*, possibilitou muitas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas, enquanto pesquisadora, deparei-me com novas dúvidas e incertezas.

Desde então, pesquisar o tema da alfabetização tornou-se um desejo, embora, naquele momento, ainda em processo embrionário. Logo após concluir o mestrado, comecei a traçar planos para ingressar no doutorado, o que exigiu uma série de mudanças na minha trajetória profissional, entre elas, a necessidade de adquirir experiência no Ensino Superior para ter um currículo que pudesse me favorecer no processo seletivo. Ainda que temerosa, aceitei o convite por indicação de amigos para atuar no curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas de Naviraí. Por quatro anos me dividi entre a alfabetização e a formação de novos/as professores/as. A fase de adaptação foi um processo angustiante, pois estava acostumada a lidar com crianças, mas, ao final, compartilhar minhas experiências enquanto professora e coordenadora pedagógica com o grupo de acadêmicos/as foi algo muito significativo e gratificante.

A possibilidade de atuar como docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) veio logo em seguida. Através de um processo seletivo, tive a oportunidade de atuar por quase dois anos nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais. Período de crescimento, produção, conhecimento e realizações, afinal, fui aprovada no doutorado em Educação. Concomitantemente, fui professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, experiência que me fez perceber a importância do papel do pesquisador na formação docente e de outros pesquisadores.

A partir do momento em que ingressei no doutorado, o desejo de discutir o tema da alfabetização ganhou forma. Integrar o grupo de pesquisa Educação e Processo Civilizador” possibilitou-me adentrar o mundo da pesquisa mais a fundo e conhecer trabalhos que já eram desenvolvidos em Naviraí por integrantes desse grupo, bem como por outros pesquisadores.

Se, no mestrado, a pesquisa focou na área de Educação e Diversidade, no doutorado optei por me aventurar no campo da História da Educação, Memória e Sociedade, por acreditar que as pesquisas desenvolvidas nesse escopo estão mais próximas do meu objeto de estudo. Confesso que não foi nada fácil essa mudança de área. Desenvolver uma tese de doutorado em um terreno desconhecido em todos os sentidos exigiu muito esforço e dedicação.

O que estou a apresentar é o resultado de toda essa caminhada, marcada por momentos de riso, choro, renúncias, desistências e por tantos outros sentimentos que eu ficaria parágrafos a descrever, mas que me impulsionaram a perseverar e documentar o que considero uma riqueza para a pesquisa na área da História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.

BOSI, 2003, p. 69.

Nesta epígrafe, Ecléa Bosi nos faz refletir sobre a importância de valorizar as histórias de vida que revelam lembranças, desvelam significados no ato de rememorar, e oportunizam retirar da gaveta arquivos a fim de escrever uma história, às vezes, não contada.

Compreender como os indivíduos se constituíram professoras alfabetizadoras implica entender suas histórias de vida, afinal, falar de trajetória docente é falar de formação, práticas e experiências. Conforme Nóvoa (2000, p. 17), “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, ou seja, não há, como inexistente, a possibilidade de discutir trajetórias sem se considerar a formação e as práticas da docência.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do cotidiano (MOITA, 2000, p. 116-117).

Foi por esse motivo que comecei esta tese contando minha trajetória. A história como alfabetizadora entrelaça-se à minha história de vida. Foi na constituição enquanto indivíduo na sociedade que me tornei professora alfabetizadora e, agora, pesquisadora.

Tendo isso em vista, esta pesquisa reúne elementos das trajetórias de professoras alfabetizadoras leigas que atuaram na Rede Municipal de Ensino de Naviraí no período de 1965 a 1985, a partir do rememorar de suas histórias de vida, formação e trajetória profissional.

A amplitude temporal de vinte anos para a análise se justifica tendo em vista que estamos falando de uma pesquisa sobre histórias de vida. O recorte vai do início da atuação profissional de uma das colaboradoras ao momento em que ambas, antes leigas, concluem sua trajetória de formação.

A premissa basilar é trazer à tona, via história oral, a trajetória profissional das professoras na tentativa de revelar a constituição da docência desde a infância e como a experiência de vida e formação se exteriorizam na prática. Para tanto, desenvolveu-se uma questão principal que norteou o processo de investigação: “Em que medida as marcas do processo de alfabetização, a história de vida e a trajetória docente influenciaram na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras?”

Para respondê-la, procurou-se validar a seguinte tese: as vivências da trajetória de vida das professoras alfabetizadoras transformaram sua prática pedagógica de forma consciente ou inconsciente e influenciaram suas concepções e saberes nos modos de aprender e ensinar.

Consolidou-se, então, como objetivo geral, compreender a trajetória das professoras alfabetizadoras no processo histórico de alfabetização do município de Naviraí/MS. Para atender a esse objetivo, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos: investigar as experiências com alfabetização das professoras durante sua trajetória de escolarização na infância; analisar como as professoras alfabetizadoras entendem a alfabetização; e compreender as relações entre as práticas de alfabetização da trajetória escolar dos sujeitos e suas práticas pedagógicas.

Ainda que as vozes dos indivíduos seja minha fonte principal, em alguns momentos, apropriei-me de imagens⁴ e documentos com a anuência das colaboradoras com o intuito de substanciar a pesquisa e por acreditar que, assim como os relatos, “[...] as imagens nos contam histórias (fatos/acontecimentos), atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a história” (MAUAD, 2005, p. 135).

Portanto, além das vozes, sirvo-me de fotos e documentos que foram significativos em determinadas ocasiões e que contribuem para ilustrar as histórias aqui contadas. Ressalta-se que o documento resulta de uma montagem consciente ou inconsciente que registra não só a história de sua época, mas também a história da sociedade que o produziu (LE GOFF, 1990).

⁴As imagens apresentadas no trabalho são na maioria ilustrativas e, portanto, muitas não serão analisadas como documentos.

A análise dos diários de classe foi realizada na tentativa de retirar deles o maior número de informações relevantes à pesquisa. Bacellar (2006, p. 63) assevera que “[...] documento algum é neutro e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu [...]”. Assim, é necessário entender o contexto da época em que o documento foi escrito para compreender o significado dos registros expressos.

Inicialmente, pretendia-se produzir a tese somente com base em relatos orais, mas, à medida que fui conversando com as colaboradoras, tornou-se impossível não utilizar os documentos, fotos ou outros registros que me apresentavam.

Decidi procurar, na Gerência Municipal de Educação e Cultura, pelos diários de classe das colaboradoras no período referente à pesquisa, porém não havia documentação alguma anterior ao ano de 1975 no arquivo. A secretária não soube explicar o motivo pelo qual esses documentos não compunham o acervo. Pude então analisar alguns diários do período disponível no sentido de constatar os métodos e as práticas que as colaboradoras utilizavam nas turmas de alfabetização. Os diários de classe são registros produzidos pelas professoras que testemunham suas práticas pedagógicas.

Investi na oralidade como metodologia por acreditar que as histórias de vida colaboram na escrita de outras histórias através do processo de rememoração de fatos e acontecimentos marcantes, bem como da atuação docente, pois “[...] a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (LOZANO, 2006, p. 16). Portelli (1997, p. 6-8) corrobora:

[...] a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto nas suas habilidades de preservar o passado quanto nas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.

As pessoas entrevistadas foram consideradas colaboradoras, e não somente informantes (MEIHY; HOLANDA, 2007). Durante as narrativas, houve diversos momentos de pausa para reflexões sobre as experiências vivenciadas, ou na tentativa de selecionar detalhes. Mesmo na ausência de palavras, o esforço em refletir sobre períodos ou ações trouxe sentido para as entrevistas. Tal fato corrobora a perspectiva de que a memória é “[...] tudo aquilo que uma pessoa retém na mente como resultado de suas experiências. Ela é seletiva, seja um procedimento consciente ou não. Portanto, não é um

depósito de tudo que nos acontece, mas um acervo de situações marcantes” (WORCMAN, 2006, p. 10).

Para quem nasceu no município de Naviraí, não é muito difícil conhecer as professoras aposentadas e conseguir informações sobre as mesmas. Durante uma conversa com minha mãe, instiguei-a a lembrar professoras que atuaram como alfabetizadoras no município e que já haviam se aposentado. Diversos nomes surgiram, dentre os quais, os de duas pessoas muito influentes na história da educação naviraiense – embora não tivessem o perfil desejado para as entrevistas desta pesquisa: professor Paulo Hamilton e professora Cleuza Campos.

Paulo Hamilton dos Santos Marinho chegou a Naviraí em 1970 para assumir a direção da atual Escola Estadual Presidente Médici – à época, Colégio Estadual de Naviraí. Foi convidado pelo prefeito Antônio Augusto dos Santos para ser Secretário de Educação em 1973 e permaneceu na Secretaria até o ano de 1980 a pedido do prefeito eleito em 1977, Dr. Ronald Almeida Cançado. Após deixar a Secretaria de Educação, Paulo Hamilton se dedicou temporariamente à docência, assumindo, por nomeação da Delegacia Regional, a direção da Escola Estadual Juracy Alves Cardoso, quando nesta se instalou o Curso Normal. O professor retornou à Escola Juracy em 2008 para atuar como coordenador pedagógico, aposentando-se logo em seguida. Atualmente, é membro da Associação Naviraiense dos Poetas e Escritores.

Cleuza Campos Marques chegou a Naviraí em 1971 e atuou como professora até o ano de 1974. Foi diretora do Cefam de 1976 a 1983, quando passou a supervisora e coordenadora pedagógica, cargo que ocupou até 1993. Vale ressaltar que, durante o tempo de Cefam, colaborou com a formação de muitos/as professores/as. Em 1993, assumiu a Secretaria Municipal de Educação, onde permaneceu até 2000. Naquele ano, aposentou-se, mas não interrompeu suas atividades, reassumindo a mesma secretaria entre 2003 e 2008.

Compreendi que entrevistar o professor Paulo Hamilton e a professora Cleuza Campos contribuiria para levantar dados para a pesquisa. Além disso, eles poderiam, possivelmente, indicar outros professores e professoras que pudessem ser colaboradores. No entanto, encontrei dificuldades em agendar horários para que as entrevistas fossem realizadas, pelo receio de ambos em se expor, já que os contatos

foram feitos em março de 2020, período crítico da pandemia da Covid-19⁵ no País, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou que idosos se mantivessem em isolamento social.

Com as entrevistas presenciais suspensas, a opção foi utilizar meios tecnológicos, mas o nível de resistência foi ainda maior. Assim, resolvi aguardar por um período em que acreditei que tudo poderia se normalizar. Após alguns meses, as pessoas já não estavam tão assustadas quanto no início da pandemia e foi feita uma nova tentativa de contato para o agendamento das entrevistas, dessa vez com sucesso.

A primeira pessoa que visitei, seguindo as recomendações sanitárias da OMS de higienização das mãos, distanciamento social e uso de máscaras, foi a professora Cleuza Campos. Na ocasião, ela pediu que não fosse gravada a entrevista. Preferia uma conversa informal, pois sua memória já não era muito boa. A professora foi muito acolhedora e, durante nossa conversa, foi possível entender grande parte do contexto de formação e atuação das professoras alfabetizadoras no município de Naviraí à sua época.

O professor Paulo Hamilton também me recebeu em sua casa e se mostrou solícito. Declarou ficar feliz em saber da existência de um grupo de pesquisadoras em Naviraí que registra fatos da história da educação no município. Mesmo o professor não se adequando ao perfil de alfabetizador aposentado, foco dessa pesquisa, as informações fornecidas por ele não poderiam ser desconsideradas e, por esse motivo, aparecerão em alguns momentos neste texto.

Ainda que os relatos tenham fornecido informações importantes, foi necessário interpretá-los para encontrar respostas às indagações deste trabalho. Afinal,

Embora saibamos da distância entre o pretendido, o buscado e o resultado conseguido, acreditamos na disposição em buscar o que se pretende, respeitando a pessoa que está contando. E o desafio é encontrar nas histórias algumas das respostas que procuramos; são momentos de exercício desses elementos citados pelo autor como farejar respostas, utilizar a intuição para conduzir o trabalho e conseguir avançar na pesquisa, fazendo enfim com que a pessoa que conta se sinta integrada e nas suas expressões possamos encontrar o que procuramos (SARAT; SANTOS, 2010, p. 58).

Além da entrevista, o professor Paulo Hamilton concedeu quatro exemplares da Revista Naviraí que foram utilizados como fonte de dados nesta pesquisa.

⁵ A OMS chamou oficialmente a doença causada pelo coronavírus de Covid-19. O número “19” se refere ao ano de 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês.

Figura 1 – Edição Comemorativa da Revista Naviraí (1977)



Fonte: Acervo do Professor Paulo Hamilton dos Santos Marinho (2021).

A Revista Naviraí era montada e impressa em Presidente Prudente/SP e teve sua primeira edição no ano de 1969. Era editada anualmente, sempre na data do aniversário da cidade, 11 de novembro e circulou até o ano de 1984 (BARRETO, 1985). Apresentava uma variedade de assuntos: política, educação, saúde, eventos da sociedade, divulgação do comércio e de empresas locais, entre outros. Paulo Hamilton atuou como editor da revista. Ele concedeu exemplares dos anos de 1976, 1977, 1978 e 1981⁶, os únicos disponíveis que compreendiam o recorte temporal desta pesquisa.

Os dois entrevistados forneceram nomes de professores e professoras que atuaram na alfabetização em Naviraí. Fiz os contatos e comecei a agendar novas conversas. Uma professora desistiu, e duas entrevistas optei por não utilizar, visto que foram com professoras que atuaram somente no contexto urbano e após a década de 1980, o que as desvinculava do foco deste trabalho.

Desde o primeiro momento, procurei estabelecer relações entre as histórias de vida e trajetórias profissionais dos possíveis colaboradores e colaboradoras, na tentativa de identificar singularidades. Verifiquei que três professoras tinham em comum dados

⁶ Para saber mais sobre o trabalho com revistas como fontes de pesquisa, consulte a obra *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*, de Tania Regina de Luca (1999).

significantes sobre o início da docência na área rural em turmas multisseriadas e o processo de formação. Um professor demonstrou resistência em participar, mas, após uma conversa em que lhe expliquei a importância da pesquisa, concedeu a entrevista. Embora não apresentasse tantos pontos em comum com as demais professoras, optei por não renunciar ao seu relato por acreditar que a presença masculina no ambiente alfabetizador seria relevante para as discussões.

Não intenciono discutir gênero⁷, porém, como houve predominância de mulheres nas entrevistas, é importante informar que utilizarei no texto o gênero feminino ao mencionar o grupo entrevistado, mesmo havendo nele um professor do sexo masculino.

Abre-se aqui um parêntese para ressaltar que a configuração predominantemente feminina no Magistério é algo novo no processo histórico da educação brasileira. As mulheres passaram a ocupar aos poucos os espaços nas esferas públicas, antes destinados ao sexo masculino (FARIA, 2018). O advento das mulheres no Magistério foi motivado por diferentes figurações, já que, inicialmente, elas não tinham direito à educação – os homens atuavam como professores para outros homens. Assim, durante um longo período da história da educação, as meninas ficaram restritas ao espaço doméstico enquanto os meninos “com poucas exceções aprendiam a ler, escrever e fazer as quatro operações fundamentais” (CERQUEIRA, 1858 apud ABREU, 2008, p. 19). A educação das meninas pode ser compreendida pela teoria elisiana como um processo civilizador, já que a formação visava “[...] principalmente preceitos e normas, bem como comportamento com moralidade e com bom caráter” (FARIA, 2018, p. 22). Conforme Louro (2012, p. 446):

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês, que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente.

O grupo de colaboradoras foi, portanto, composto por três professoras (Marly, Maria e Izaulina) e um professor (Amaral). Utilizarei sempre o primeiro nome de cada

⁷ A tese de Faria (2022) traz uma importante discussão sobre gênero no Magistério.

uma – no caso do professor Amaral, o nome pelo qual todos o conhecem. Compõem o grupo também dois colaboradores circunstanciais, como já citado. A preocupação nunca foi a quantidade de entrevistas, e sim a contribuição singular que cada entrevista poderia proporcionar. Considero esses indivíduos importantes pelo papel relevante que desempenharam na história da educação em Naviraí e – enquanto historiadora em formação, fui cativada por esses profissionais.

O grupo de colaboradoras pode ser entendido como uma comunidade, “[...] conceitualmente, ponto de partida fundamental para quaisquer projetos que busquem entender a memória individual ou coletiva” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 95). Assim, o que se buscou compreender nessa comunidade foi a prática comum da atuação no que diz respeito à alfabetização, uma história contada pelas vozes das protagonistas desse processo.

As entrevistas proporcionaram o contato com o passado por vezes esquecido. O oral, ao ser transposto para o escrito, atinge materialidade documental, algo que o legitima. “História Oral é, pois, o movimento de transformação da circunstância natural à sua desnaturalização: da fluidez verbal para a formatação escrita, tudo graças à transferência do oral para outro suporte, material” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 31). Trata-se de um processo minucioso, afinal,

Tanto os documentos escritos como os orais são “monumentos”, são documentos históricos criados por determinações objetivas e subjetivas que nos fogem à detecção. O importante, portanto, é usá-los como documentos históricos, ou seja, como documentos produzidos historicamente, no que eles podem nos oferecer de subsídios à compreensão do passado e do que este passado se tornou no presente (VIDAL, 2005b, p. 82).

Parte das reflexões até aqui entrelaçadas vão de encontro ao que diz Chartier (1999b, p. 77) quando se refere à leitura para verbalizar o sentimento do contato com a memória histórica das professoras alfabetizadoras: “A leitura é sempre apropriação, invenção de significados. [...] O leitor é um caçador de terras alheias”.

Esta pesquisa permitiu uma aproximação com memórias carregadas de significados. Lidar com as memórias das professoras alfabetizadoras exigiu respeito aos discursos e a responsabilidade de “[...] tornar inteligíveis as heranças acumuladas e as discontinuidades fundadoras que nos fizeram o que somos” (CHARTIER, 2009a, p. 13). Coube a mim, portanto, tornar públicas as heranças presentes nas memórias das

colaboradoras, registrando suas histórias de vida, histórias marcadas por culturas que as transformaram no que são.

A partir desse registro, abordo também a história da alfabetização, um tema muito difundido no Brasil e que suscita inúmeras discussões. É importante ressaltar que o interesse em relação ao estudo está relacionado com minha trajetória docente. Foi para elucidar essa trajetória que iniciei as primeiras páginas deste trabalho valendo-me do meu próprio rememorar para contar uma história.

Desse modo, descrevo parte do processo histórico da alfabetização no município de Naviraí, tecendo reflexões sobre quem foram as alfabetizadoras colaboradoras e como seus saberes e práticas foram construídos. Para tanto, compreendo que, em suas figurações, os indivíduos são interdependentes nas relações que estabelecem uns com os outros. O termo “figuração” integra a teoria de Norbert Elias, que estabelece uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade. O teórico defende a ideia de que

[...] pessoas de todas as sociedades que nos são conhecidas são individuais e diferentes umas das outras até o último detalhe de sua configuração e comportamento, e são específicas de cada sociedade, ou seja, são formadas e ligadas, na natureza de sua autorregulação psíquica, por uma rede particular de funções, uma forma particular de vida comunitária, que também forma e liga todos os seus outros membros. Aquilo que muitas vezes é conceitualmente separado como duas substâncias diferentes, ou duas camadas diferentes dentro do ser humano – sua individualidade” e seu “condicionamento social” –, não passa, na verdade de duas funções diferentes das pessoas em suas relações recíprocas, nenhuma das quais pode existir sem a outra (ELIAS, 1980 apud MONTIEL, 2019, p. 17).

Os indivíduos existem em “[...] figurações e só podem ser entendidos dessa forma por meio das relações de interdependência entre os indivíduos que se agrupam em figurações específicas” (ELIAS, 2006, p. 26). Apoiada em Elias, Landini (2005, p. 6) aponta que “[...] o termo figuração pode ser definido como redes formadas por seres humanos interdependentes, como mudanças assimétricas em uma balança de poder”.

As relações de interdependência entre indivíduo e sociedade se constituem ao longo do processo social e histórico, formando redes. Por meio das vozes uníssonas e/ou dissonantes das professoras alfabetizadoras, foi possível refletir sobre a constituição de suas carreiras profissionais e perceber as diversas mudanças nas figurações estabelecidas.

Segundo Chartier (1990, p. 67), “[...] os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida”, ou seja, interpretam o

mundo quer seja pelas representações insculpidas nos discursos, quer pelas experiências que agitam ou se fazem agitar pelas representações. Assim, tais representações podem ser compreendidas como configurações sociais, podem se originar nos grupos sociais e interferem nas relações com a sociedade.

Ao fazer parte de um determinado grupo social, a professora é marcada por significações que podem transparecer em sua prática, significações estas que ganham legitimidade e sentido dentro do grupo, mas que podem se tornar híbridas de acordo com o interesse social dos diferentes grupos sociais. Assim, a professora se constitui a partir de todas as experiências que vivencia na relação com o grupo docente e, ainda, nas relações pessoais e sociais.

Após as entrevistas, alguns procedimentos metodológicos foram realizados para a organização dos dados e redação do texto. Inicialmente, transcrevi as entrevistas, passando o oral para o escrito sem a preocupação de eliminar as repetições e os erros de linguagem das falas. Posteriormente, passei para a textualização, processo em que eliminei essas repetições e erros, considerando que “[...] por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm” (THOMPSON, 1992, p. 58). Segundo Thompson (1992), vícios de linguagem, erros gramaticais e repetições de palavras devem ser corrigidos nesse processo. Por último, fiz a análise e interpretação do material, momento em que incorporei meus apontamentos a partir de observações realizadas durante as entrevistas.

Nesse processo de contar, recontar, rememorar, trazer à tona lembranças, quase sempre cheias de significado para a pessoa, existem elementos que se apresentam ou se omitem. [...] Nem sempre as "verdades" buscadas, ou aquilo que é mais significativo, podem ser vistas a olho nu; às vezes, é preciso procurar os indícios, pistas e sinais que nos levem ao resultado pretendido, que pode estar escondido nas entrelinhas da oralidade (SARAT; SANTOS, 2010, p. 57).

O texto aqui elaborado se encontra estruturado em três seções. Na primeira, mais conceitual e teórica, destaco os saberes elementares à escolarização, o contar, a leitura e a escrita desde o contexto europeu até o Brasil. Ainda nessa seção, apresento a revisão da literatura com produções da última década, com destaque para pesquisas desenvolvidas em Naviraí, bem como a opção metodológica empregada nesta pesquisa.

A segunda seção versa sobre os lócus deste trabalho. Inicialmente, divulgo dados sobre o Mato Grosso do Sul para então relatar a colonização do município de Naviraí e o processo histórico da alfabetização, além de apresentar as professoras alfabetizadoras,

com relatos de suas infâncias, os motivos pelos quais permaneceram em Naviraí, suas trajetórias de vida e formação, entre outros pontos.

Na terceira seção, abordo o processo de construção da identidade profissional, o uso das cartilhas na alfabetização e as práticas alfabetizadoras das colaboradoras.

Encerro retomando as inquietudes interpostas ao longo da investigação para analisar se os objetivos propostos neste trabalho foram contemplados, de maneira a possibilitar a continuidade da pesquisa por futuros trabalhos.

2 ESCOLARIZAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E CIVILIZAÇÃO

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar...

Clarice Lispector

Para que uma história seja escrita, são necessárias outras histórias. Assim, nesta seção, destaco os caminhos percorridos por outros/as pesquisadores/as que teceram pesquisas sobre a temática da alfabetização e oportunizaram observar as lacunas existentes na área, sustentando a relevância desta investigação para a história da educação. Saliento ainda as opções teóricas e metodológicas que embasaram a pesquisa e fomentaram as discussões que constituem este estudo histórico.

2.1 Revisando a literatura: a alfabetização como tema de pesquisa (2010 a 2020)

O tema da alfabetização já foi muito discutido em produções acadêmicas nas mais diferentes abordagens. Para elaborar esta pesquisa, foram necessárias leituras que explicitassem sua relevância e permitissem a identificação de lacunas dessa temática no campo científico.

Definiu-se o recorte de uma década para a revisão da literatura, de 2010 a 2020. Isso porque foi localizado um trabalho que mapeou as pesquisas sobre o tema no Brasil até o ano de 2009. A intenção foi a de dar continuidade aos levantamentos já realizados, contextualizar o panorama nacional e local e, ainda, estabelecer uma interação com outros pesquisadores.

Em 2011, a dissertação *Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)*, de Márcia Campos Moraes Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, avaliou o que já havia sido publicado sobre alfabetização no Brasil em periódicos, revistas e produções acadêmicas como teses e dissertações. A autora destaca que o estado do conhecimento consistiu em identificar as produções sobre alfabetização, categorizá-las e revelar seus múltiplos

enfoques e perspectivas, dando continuidade ao estudo anteriormente realizado por Soares e Maciel (2000a), no período de 1961 a 1989. O que Guimarães (2011) propôs foi um balanço para analisar a recorrência ou mudança nas concepções até então estabelecidas, identificando um aumento expressivo no número de produções.

Santos e Bertolletti (2015), pesquisadoras de Paranaíba/MS, elaboraram um artigo onde questionam a bibliografia sobre alfabetização produzida em Mato Grosso do Sul. Segundo as autoras, o estudo foi motivado após a leitura do livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, que torna públicos dados de diversas pesquisas sobre alfabetização desenvolvidas no País, mas não divulga dados sobre o estado em questão. Para entender os fatores dessa ausência, as pesquisadoras realizaram um levantamento bibliográfico de dissertações e teses nos sites dos cursos de mestrado e doutorado de programas de pós-graduação em Educação e Letras de quatro instituições de ensino, a saber: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

As autoras indicam que os primeiros estudos sobre alfabetização em Mato Grosso do Sul datam de 1999, vinte anos após a criação do estado. A partir do ano 2000, as pesquisas na área aumentaram progressivamente, mas temas como “professor alfabetizador” ainda são raros (SANTOS; BERTOLETTI, 2015). Tal constatação traz relevância para a produção acadêmica aqui elaborada, que pode favorecer e propiciar futuros trabalhos sobre essa temática carente de mais abordagens.

Embora se trate de uma revisão da literatura, é oportuno concordar com Soares e Maciel (2000a, p. 6) quando se referem ao estado da arte, alegando que “[...] não tem ponto de chegada ou término, devido ao seu objetivo e metodologia”. O estado da arte, de acordo com as pesquisadoras não pode e nem deve ter fim, em virtude de colaborar para o movimento ininterrupto da ciência e, ainda, pelo fato de que obriga o banco de dados a uma atualização constante, garantindo sua relevância aos pesquisadores e estudiosos (SANTOS; BERTOLETTI, 2015).

Como fontes de pesquisa para a revisão da literatura, utilizei dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), além de revistas e periódicos de programas de pós-graduação de Mato Grosso do Sul, com o intuito de dar visibilidade às pesquisas locais. Para melhor elucidar esse trabalho de revisão, apresentarei as fontes da pesquisa,

ressaltando os trabalhos selecionados que revelaram algum tipo de proximidade com a temática aqui abordada.

A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando o registro e a publicação em meio eletrônico, o que traz maior visibilidade à produção científica nacional. O levantamento foi realizado com o descritor “Trajetória de professores”. Ao refinar a busca para trabalhos de pós-graduação em Educação defendidos entre 2010 e 2020, identifiquei 351 pesquisas, sendo 212 dissertações e 139 teses.

Dado o volume de publicações, fiz a leitura dos resumos e verifiquei que muitos trabalhos, mesmo os que apresentavam no título o termo “trajetória”, descreviam conteúdos pouco específicos para estabelecer uma discussão com minha pesquisa. Assim, acabei por selecionar sete dissertações e uma tese que poderiam dialogar com meu trabalho pela temática ou pela discussão teórico/metodológica.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações na BDTD de 2010 a 2020

Descritor: “Trajetórias de professores”			
Título	Autor(a)	Dissertação/Tese	Ano
<i>O que duas professoras que atuaram no Ensino Rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais</i>	Graziela F. Farias	Dissertação	2010
<i>Trajetoórias de professores de classes multisseriadas: Memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)</i>	José Edimar de Souza	Dissertação	2011
<i>A trajetória docente de uma alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980</i>	Maria Cristina dos S. Louzada	Dissertação	2012
<i>Percursos de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS</i>	Milka Helena C. Slavez	Tese	2012
<i>Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960</i>	Rômulo P. de Amorim	Dissertação	2013
<i>O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)</i>	Cícera Marcelina Vieira	Dissertação	2014
<i>Identidade profissional docente: tecendo histórias</i>	Carla Fernanda F. Felix	Dissertação	2015
<i>Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira (1972-1992)</i>	Hermano Moura Campos	Dissertação	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A dissertação de Farias (2010), cujo título é *O que duas professoras que atuaram no Ensino Rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais*, teve como objetivo estabelecer uma aproximação com as histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino municipal rural em Santa Maria (RS). Embora a perspectiva metodológica não esteja estruturada da mesma forma que a do meu trabalho, interessei-me pela pesquisa, sobretudo, pela discussão que a autora realiza sobre a história da alfabetização, lançando um olhar histórico às cartilhas que circularam no Brasil – fenômeno que também analiso quando discuto métodos de alfabetização. Farias enfatiza o ensino rural, destaca as lembranças de escola e os processos formativos, assuntos que dialogam com este trabalho.

Já a pesquisa de Souza (2011), *Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)*, aproxima-se da minha por relatar memórias de professores/as que atuaram em salas multisseriadas no município de Novo Hamburgo (RS). Além disso, o trabalho também emprega a história oral como metodologia. Para descrever as trajetórias desse grupo de professores/as, o autor aliou entrevistas semiestruturadas à análise de fonte documental, relatando percursos de formação e atuação e destacando a influência da representação docente na escolarização dos/das professores/as participantes.

Louzada (2012), na dissertação *A trajetória docente de uma alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980*, investiga a atuação profissional de uma alfabetizadora de Pelotas (RS). Através da análise de memórias, entrevistas e documentos, o autor descreve os métodos de ensino utilizados pela docente para a alfabetização de seus alunos – ela criou um método próprio que marcou sua trajetória profissional. A pesquisa me interessou por discutir temáticas como memória, métodos de alfabetização, aspectos históricos da alfabetização no Brasil e, ainda, por citar teóricos da história oral e da alfabetização que também embasam meu trabalho.

A tese de Slavez (2012), *Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS*, por sua vez, chamou-me a atenção por dois motivos: primeiro, por se tratar de uma pesquisa com professores alfabetizadores; segundo, por ser referente a um município de Mato Grosso do Sul, o que me permitiu melhor analisar o contexto do estado. Slavez investiga como são adquiridos os saberes específicos à alfabetização, etapa complexa que merece ser explicitada. A autora aborda, também, a constituição da identidade profissional dos professores alfabetizadores, concluindo que,

muitas vezes, essa identidade é herdada de gerações anteriores de profissionais e construída ao longo da carreira.

A dissertação *Professoras primárias em Mato Grosso: Trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960*, elaborada por Amorim (2013), instigou-me por se tratar de uma pesquisa da região Centro-Oeste e pela abordagem da temática dos professores leigos, característica presente no grupo de colaboradoras do meu trabalho no início de suas carreiras. Amorim fornece material teórico para as discussões que relacionam a atuação inicial de professores/as alfabetizadores/as leigos/as e seu processo de formação no contexto dos cursos do Magistério de Férias.

Em *O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)*, Vieira (2014) mapeia os livros de alfabetização utilizados por uma professora alfabetizadora cuja trajetória profissional se deu na zona rural de um município da região sul do Rio Grande do Sul. A autora analisa cadernos de planejamento da professora, que, em seus registros indicava os títulos dos livros utilizados, atividades realizadas, entre outras anotações. Vieira conclui que os cadernos de planejamento evidenciam a rotina da sala de aula e do cotidiano escolar, além de demonstrarem o método utilizado pela professora. A pesquisa foi importante para este trabalho no embasamento de reflexões sobre o uso de cartilhas e diários de classe pelo meu grupo de colaboradoras.

Carla Felix (2015) teve sua pesquisa *Identidade profissional docente: tecendo histórias* selecionada por tratar de identidade profissional, que compreendo como resultado de uma soma de fatores interligados às experiências de vida. A autora parte do princípio de que o sujeito não possui uma identidade fixa, mas em constante metamorfose. Assim, o professor é a soma das experiências vivenciadas ao longo de sua caminhada pessoal e profissional. Felix desenvolveu a pesquisa em Poços de Caldas (MG) com oito professoras iniciantes que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo foi identificar os elementos que influenciaram e contribuíram para a formação da identidade profissional dessas professoras e, ainda, compreender como as trajetórias escolares e pessoais estão presentes nas posturas assumidas em sala e na própria identidade docente.

Considereei importante as contribuições da pesquisa de Campos (2018), *Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira (1972-1992)*, que apresenta personagens de trajetórias semelhantes às das colaboradoras

do meu trabalho, as quais também vivenciaram a condição de professoras leigas na zona rural. Campos parte da hipótese de que as trajetórias de vida e de trabalho dessas professoras relacionam-se intimamente, visto que o ingresso na carreira docente ocorreu, geralmente, por interesses políticos familiares. O autor realizou entrevistas semiestruturadas e analisou documentos que possibilitaram construir um retrato do Magistério leigo na região.

Após o levantamento bibliográfico, tornou-se evidente a necessidade de mais pesquisas sobre a história da alfabetização, principalmente em Mato Grosso do Sul, haja vista que foram localizados poucos trabalhos sobre esse tema que partem da perspectiva das memórias de professoras alfabetizadoras.

A seleção de periódicos como fontes de pesquisa não considerou a classificação no Qualis⁸. Procurei utilizar periódicos de programas de pós-graduação de instituições sul mato-grossenses, pois, desse modo, pude recolher dados importantes sobre a história da alfabetização em Mato Grosso do Sul e, mais precisamente, sobre a história da educação em Naviraí, lócus desta pesquisa. As buscas nos acervos dos periódicos selecionados foram feitas por meio do descritor “trajetória/s” e filtradas para publicações de 2010 a 2020.

⁸ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação. É baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para divulgação da produção intelectual de docentes e alunos. A classificação de periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. (QUALIS-CAPEs, n.d.).

Quadro 2 – Levantamento de publicações em periódicos de MS de 2010 a 2020

Descritor: “Trajetórias de professores”				
Revista	Volume/Edição/Ano	Descrição	Título	Autor/es
<i>InterMeio</i>	v.18, n. 35, 2012	Dissertação (2011)	<i>Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa</i>	Miriam Mity Nishimoto
<i>Educação e Fronteiras</i>	v. 9, n. 27, 2019	Artigo	<i>As trajetórias de formação de professores no município de Naviraí (1960-2012)</i>	Larissa W. Trien Montiel; Luciene Clea da Silva; Adriana Horta de Faria; Giseli Tavares de Souza Rodrigues

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O primeiro acervo pesquisado foi o da revista *Série-Estudos*, da UCDB, que publica artigos científicos na área da Educação quadrimestralmente. A busca resultou em duas publicações. Entretanto, ao lê-las, percebi que não tinham proximidade com a temática da pesquisa e não as incluí no trabalho.

Já a busca no acervo da revista *InterMeio*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, resultou em sete publicações. Destas, foi selecionada a dissertação *Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa*, de Nishimoto, defendida em 2011. Trata-se de um estudo sobre as memórias de quatro professoras aposentadas de origem japonesa que lecionaram na escola Visconde de Cairú, em Campo Grande/MS, entre 1965 e 2006. O objetivo foi analisar heranças culturais incorporadas pelas professoras que tenham colaborado na constituição de suas docências. Ressalto um fator relevante: a autora também utilizou entrevistas com relatos sobre histórias de vida como processo metodológico. A discussão teórica, no entanto, foi pautada na teoria de Pierre Bourdieu.

No acervo da revista *Horizontes*, da UFGD, não foram localizados trabalhos com o descritor “trajetória/s” no período de 2010 a 2020.

Por sua vez, a busca na coleção da revista *Educação e Fronteiras*, publicação de caráter multidisciplinar coordenada por grupos de pesquisa da UFGD, UFMS e UEMS, revelou quatro trabalhos, entre eles, o artigo, *As trajetórias de formação de professores no município de Naviraí (1960-2012)*, de Montiel, Silva, Faria e Rodrigues (2019). O artigo dialoga com este trabalho em vários pontos: além de analisar o mesmo lócus, trata

da trajetória de professores leigos que buscaram a formação para se manterem atuantes – assim como as colaboradoras da minha investigação; tem a mesma proposta metodológica, a história oral; e o referencial teórico é equivalente ao que utilizo, com destaque para as teorias de Norbert Elias.

Por fim, pesquisei o acervo da revista quadrimestral *Interfaces da Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS – Unidade Paranaíba, onde foram encontrados três trabalhos. Porém, após a leitura, não identifiquei similaridades com a minha temática.

Para concluir essa etapa de estudos, esquadrinhei o que havia de pesquisas desenvolvidas em Naviraí para garantir a contribuição efetiva deste trabalho com a história da educação local. Convém informar que as duas universidades do município, UEMS e UFMS, não oferecem cursos de pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado. Dessa forma, após concluírem a graduação na cidade, os egressos que desejam seguir a carreira acadêmica se deslocam para outros municípios ou estados para darem continuidade ao seu processo de formação. Situada a 130 quilômetros de Naviraí, a cidade de Dourados tem acolhido esses estudantes. Nos últimos anos, é expressivo o número de candidatos de Naviraí nos programas de pós-graduação oferecidos pela UFGD, o que tem intensificado as pesquisas nesses contextos.

O Grupo de Pesquisa e Educação Processo Civilizador (GPEPC)⁹, o qual integro, conta com pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento em Mato Grosso do Sul e, atualmente, tem expandido suas fronteiras, abrangendo outros estados brasileiros, bem como outros países.

Estudos sobre alfabetização são novidade no grupo. A seguir destaco trabalhos que abordam infância e trajetória docente, alguns deles realizados por pesquisadoras de Naviraí.

Primeiramente, a dissertação *Trajelórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)*, de Faria (2018). A discussão central da pesquisa é sobre gênero – homens na profissão docente –, fator que me chamou a atenção visto que, na busca por colaboradores/as para o meu trabalho, tive dificuldades em identificar homens que tivessem atuado como

⁹ O objetivo do grupo é promover espaços de estudo e pesquisa nas temáticas que envolvem reflexões sobre Processos Civilizadores e Processos Educativos a partir de diferentes perspectivas de leitura, priorizando as teorias de Norbert Elias. A líder do grupo atualmente é a Prof^a. Dra. Magda Sarat. O site do grupo é <https://ufgdpesquisaeducac.wixsite.com/gpepc>.

professor alfabetizador. Ademais, a pesquisadora utilizou a história oral como metodologia, valendo-se de entrevistas com professores aposentados, e a base teórica é Norbert Elias. Além de gênero, Faria aborda temas como o trabalho docente e o ambiente de escolas rurais multisseriadas.

Outra pesquisa de destaque é a dissertação de Rodrigues (2019), intitulada *História do Clube de Mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974-1990)*, trabalho que analisa a história do Clube de Mães, entidade criada por iniciativa de mulheres católicas do município para atendimento social a mulheres e famílias carentes, e com ações voltadas à infância. Rodrigues buscou identificar as ações desenvolvidas com crianças pequenas e os profissionais que atuavam com infância na entidade. Um trabalho de metodologia documental que, embora de temática diferente, aproxima-se desta pesquisa ao utilizar as teorias de Norbert Elias como referencial teórico.

A dissertação *Recreio escolar e seus tempos: a voz da criança*, de Jéssica Silva (2019), estuda os significados do recreio escolar sob a perspectiva da criança, relatando as concepções destas acerca desse momento tão esperado no cotidiano da escola. Segundo a autora, as crianças atribuem diferentes significados ao recreio, entre os quais, o de que o pátio é símbolo de liberdade e espaço de ludicidade. Os referenciais teóricos e a metodologia empregada distanciam esta pesquisa da minha investigação: o método é o da observação empírica e os referenciais giram em torno da temática da infância.

Montiel (2019), em *Da assistência à educação infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí – MS (1995-2005)*, investigou o processo de transição dos profissionais de atendimento à infância da Assistência Social para a Rede Municipal de Educação, destacando o papel das políticas nacionais de Educação Infantil na profissionalização docente e na trajetória de atendimento à criança. A pesquisadora utiliza a história oral como abordagem metodológica e referencia Norbert Elias na discussão de temas como “balança de poder”, “figurações” e “relações de interdependência”.

Destaco ainda a tese de Faria (2022), *História de vida de professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018): masculinidades, interdependência, poder e gestão*, elaborada com o objetivo de compreender os aspectos históricos e sociais das relações de gênero envolvendo a atuação masculina na organização escolar de Mato Grosso do Sul. A autora também baseia sua metodologia em histórias de vida: suas fontes de pesquisa são a

memória de três professores que iniciaram a carreira com crianças e, posteriormente, seguiram para áreas da gestão escolar. Quanto ao referencial teórico, recorreu a Norbert Elias, em especial aos seus conceitos de figuração, interdependência e poder.

Além dos estudos desenvolvidos por pesquisadoras do GPEPC, considero importante citar outras investigações de pesquisadores/as de Naviraí¹⁰ que estão nos programas de pós-graduação de Dourados e região.

A dissertação intitulada *O impacto da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS*, elaborada pela pesquisadora Lopes (2012), analisa os principais impactos e mudanças ocorridos pela implantação do ENEM nas aulas de Língua Portuguesa dos terceiros anos do Ensino Médio. A pesquisadora utiliza informações do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além de entrevistas semiestruturada com professores do 3º ano do Ensino Médio em Naviraí-MS.

A pesquisa *Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)*, de Santos (2015), estuda as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) enquanto programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a valorização dos profissionais da educação em quatro municípios de Mato Grosso do Sul – entre estes, Naviraí – nos anos de 2007 a 2010. A autora evidencia ações implementadas nos municípios via PAR para temas como formação, piso salarial e carreira docente. Uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como colaboradores os responsáveis pelo programa nos municípios.

Ressalto também a pesquisa *A Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada e a formação de Naviraí*, de Gonçalves (2015), que analisa como a empresa Colonizadora Vera Cruz desenvolveu suas atividades no extremo sul do estado de Mato Grosso, que resultaram na colonização, formação e desenvolvimento do município de Naviraí. A pesquisa utiliza documentos dos arquivos da Colonizadora, entrevistas e matérias e imagens do jornal *O Progresso*, que tinha circulação regional. Embora registre a história do município de Naviraí em uma vertente memorialista, a dissertação tem sido utilizada como referência em diversas pesquisas.

¹⁰ É importante justificar que as pesquisas aqui elencadas foram desenvolvidas em Naviraí – há outros/as pesquisadores/as locais que realizaram pesquisas em outros municípios. Esquadrinhei o maior número de pesquisas possíveis, entretanto, se deixei de citar alguma, não foi por minimizar sua importância, mas pelo fato de não ter encontrado registros de sua existência.

Na tese *Bibliotecas escolares: história e cultura escolar em Naviraí/MS (1986-2010)*, Almeida (2018) busca compreender historicamente as culturas que as bibliotecas escolares construíram, como se organizaram e a forma como socializaram a leitura de obras literárias do ano de 1986, quando foi implantada a primeira biblioteca escolar no município, até o ano de 2010, quando se publicou a Lei Federal nº 12.244, que universalizou as bibliotecas nas instituições do País. A pesquisa foi realizada em sete escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio. A autora referencia o teórico Roger Chartier para fundamentar a história das práticas de leitura, o que traz uma proximidade com o tema da alfabetização, tratado neste trabalho.

Outro destaque vai para Pardin (2020), em sua dissertação *O grupo escolar Marechal Rondon (1967-1974): história da primeira instituição escolar no perímetro urbano de Naviraí-MS*, que analisa o processo de surgimento e funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon. A pesquisa corrobora as discussões deste trabalho, visto que apresenta e retrata dados importantes sobre a história da educação no município, em especial sobre a Escola Rural Mista de Finoto. A autora utiliza, como fontes, documentos dos arquivos da escola, além de entrevistas semiestruturadas, concluindo que o Grupo Escolar teve importante contribuição para a escolarização das crianças e para o desenvolvimento de Naviraí.

Na pesquisa de Rocha (2021), *A relação escola-família: discursos e enunciados em circulação nos cadernos escolares da primeira série do ensino fundamental – Naviraí/MS (1990-2006)*, o objetivo foi analisar se e como a relação escola-família aparece nos cadernos escolares de alunos da 1ª série do Ensino Fundamental. A pesquisadora analisa os conteúdos dos bilhetes encontrados nos cadernos escolares, problematizando a relação escola-família em uma perspectiva foucaultiana. Os resultados de seus estudos sinalizam que a relação escola-família vem sendo fabricada em diversos discursos oficiais e pedagógicos que circularam e circulam em diferentes tempos e espaços históricos.

Finalmente, a dissertação de Arcanjo (2021), intitulada: *História do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “Juracy Alves Cardoso” de Naviraí-MS (1992-2000)*. Nela, a autora investiga a história do Cefam em Naviraí no período de 1992 a 2000, pautada na perspectiva da Nova História Cultural. Como fontes de pesquisa, utilizaram-se documentos do arquivo escolar e de arquivos pessoais de ex-professores e ex-alunos. O estudo aponta que o curso era frequentado majoritariamente

por mulheres e contribui com as discussões sobre formação, visto que a Escola Juracy Alves Cardoso foi sede dos primeiros cursos de formação no município.

O material analisado na revisão da literatura possibilita concluir que, embora o número de pesquisas que versam sobre trajetórias e alfabetização seja expressivo, ainda são poucas aquelas que tratam, especificamente, de trajetórias de professoras alfabetizadoras, ou, ainda, que registram a história da alfabetização a partir de memórias. Dessa forma, acredito que o resultado deste trabalho contribuirá para futuras pesquisas, pois ele traz uma iniciativa distinta ao escrever histórias não registradas que, até então, figuravam somente nas memórias das professoras colaboradoras.

2.2 Alfabetização como forma de civilização e representação social: os saberes elementares (ler, escrever e contar)

Para embasar o discurso que vincula o processo de escolarização ao conceito de sociedade civilizada, pauto-me nas teorias de Norbert Elias, que, em sua obra *O processo civilizador*, indica a impossibilidade de pensarmos indivíduo e sociedade dissociados, ou seja, embora não sejamos civilizados por natureza, o processo de civilização ocorre sob determinadas condições, entre as quais, a interação social entre os indivíduos (ELIAS, 2006). O autor diz ainda que o processo de civilização é contínuo e ocorre nas diferentes relações de interdependência, como será possível observar em reflexões mais aprofundadas e pontuais ao longo deste texto.

A discussão sobre representação referencia estudos realizados por Roger Chartier, visto que a pesquisa aborda a representatividade das histórias de vida e trajetórias presentes nas narrativas das colaboradoras e, como assevera o teórico, para que exista uma história, é necessário articular as representações das práticas e as práticas das representações (CHARTIER, 2011). Além disso, aprender a ler e escrever é também uma forma de representação social, e identificar as razões, as finalidades, é um dos caminhos para se compreender os objetos dessa representação.

A cultura escrita passou por diversas transformações ao longo dos séculos, com destaque às numerosas reflexões surgidas no século XVIII relacionadas às atividades simbólicas, formas e suportes de transmissão do escrito. Tais mudanças transformaram a maneira das sociedades ocidentais de se relacionarem com a escrita (CHARTIER, 2003). Os saberes elementares (ler, escrever e contar) nem sempre estiveram vinculados ao

processo de escolarização, como apontam estudos realizados por Hébrard (1990). O autor explica que a escola não pode ser considerada o único lugar onde se constroem e transmitem os saberes intelectuais de uma sociedade. Até o surgimento da escola, os saberes elementares eram de responsabilidade da família, mas os modelos de aprendizagem dos primeiros saberes foram se modificando. No século XVII, era importante ler para instruir o cristão, sendo o catecismo o livro de leitura.

Somente no século XVIII a escola se efetiva como transmissora das primeiras aprendizagens. A difusão desses saberes, no entanto, é marcada por contradições, visto que a escolarização dos saberes elementares “[...] constrói-se a partir de interesses distintos e conflituosos entre segmentos da Igreja e outros grupos sociais” (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2011, p. 72). Torna-se evidente que muitos foram os interesses ocultos no processo de escolarização. O livro, por exemplo, material de suporte da leitura, por muito tempo foi divulgado ou ocultado de acordo com interesses de classe. Chartier e Hébrard (1995) identificaram discursos que indicavam posições contrárias à leitura, mas, paulatinamente, as visões favoráveis se unificaram e a leitura passou a ter valor universal (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2011).

Nas Idades Média e Moderna, o povo era analfabeto e seus conhecimentos eram fundamentados pelo senso comum, ao contrário das classes sociais mais altas, que eram alfabetizadas. Hébrard (1990) assegura que a alfabetização foi considerada importante para todos os cristãos por possibilitar a transmissão da ciência da salvação. Até então, “[...] aprendia-se a ler, antes de aprender a escrever, depois, desenhar os números” (HÉBRARD, 1990, p. 40). Dessa forma, a importância dos saberes elementares foi se construindo, historicamente, entre conflitos de classes e divergências quanto à sua socialização.

No texto *As práticas da escrita*, Chartier (2009a) cita que, segundo o historiador Philippe Ariès, uma das principais evoluções da era moderna foi o ingressar das sociedades ocidentais na cultura escrita. “Os progressos da alfabetização – entendida como aquisição do saber ler e escrever por parte do maior número de pessoas – [...] constituíam para ele transformações decisivas” (CHARTIER, 2009a, p. 113). Assim, era preciso combater o analfabetismo, pois o conceito de desenvolvimento moderno e contemporâneo não permitia a ausência de acesso à cultura escrita.

É importante destacar que, por um longo período, a aprendizagem da escrita sucedeu a da leitura, o que incorreu em um grande percentual de pessoas que sabiam ler, mas não sabiam escrever, sequer assinar seus nomes.

É claro também que entre os que sabem assinar nem todos escrevem [...]. Podemos considerar que nas sociedades antigas a assinatura identifica uma população que com certeza sabe ler, mas da qual só uma parte (impossível de numerar) sabe escrever, e que não é a totalidade dos que sabem ler, pois uma parte destes (também impossível de calcular) nunca soube assinar (CHARTIER, 2009a, p. 114).

Chartier (2001a) reforça que, na sociedade antiga, acreditou-se na possibilidade de mensurar a porcentagem da população alfabetizada por meio da contagem de assinaturas em atas de casamento. Entretanto, é necessário constatar o fato de que o domínio da leitura acontecia antes dos sete anos, geralmente fora da escola, mas somente no oitavo ano se aprimorava o aprendizado da escrita e, culturalmente, os garotos nessa faixa etária pertencentes às classes mais pobres começavam a trabalhar para um ganho suplementar na renda familiar. Portanto, se para assinar era necessário o aprendizado da escrita, que iniciava na idade em que muitos leitores já trabalhavam, “[...] não é possível restringir a capacidade de leitura das sociedades tradicionais apenas às porcentagens de alfabetização, classicamente calculadas” (CHARTIER, 2001a, p. 80).

A partir do momento em que se percebeu a necessidade de escolarização dos cristãos, a Igreja Católica estimulou a difusão de escolas paroquiais e instituições escolares fundadas por novas congregações docentes, estímulo tal que impossibilita “[...] reconstruir uma história da cultura escrita sem encarar as modalidades de sua escolarização” (HÉBRARD, 1990, p. 37). Diante disso, “[...] a escola torna-se, no século XVIII, tanto no mundo protestante quanto no mundo católico, o local onde se ensinam os primeiros saberes, sem os quais um cristão permanece ‘uma espécie de animal’” (HÉBRARD, 1990, p. 69).

Conforme Almeida e Espíndola (2011, p. 72),

O aluno, o indivíduo, precisa converter-se no leitor e o local dessas aprendizagens seria a escola. São construídas e ampliadas a partir de então duas categorias fundamentais no processo de mudança na sociedade moderna: o tempo e o espaço escolar. As tarefas antes designadas a outros setores da sociedade, como a família e a Igreja, passam a ser da escola, dentre elas a difusão e transmissão dos saberes elementares, que configuraram “imprescindíveis” ao novo homem que se pensa a partir de então.

Importante destacar que a escola deveria conservar a doutrina e, assim, evitar que faltassem pastores e ministros. A escolarização era encorajada, mas não obrigatória. A família poderia optar por não encaminhar seus filhos à escola, desde que a frequência ao catecismo se mantivesse. Ressalta-se também a modificação nos modelos de aprendizagem: se no século XVII o catecismo era o livro de leitura que instruía o cristão, no século XVIII é pensado um processo de escolarização que articule a catequese e integre o ler, o escrever e o contar. Somente no século XIX surge a exigência do ensinar a ler e escrever simultaneamente (CHARTIER; HÉBRARD, 1995).

Hébrard (1999) aponta que o ensino simultâneo da leitura e da escrita, algo excepcional em 1830, mas que se tornou comum em 1880, foi, talvez, a grande inovação do século XIX no que tange à escolarização. Na busca por compreender o papel da escola no ensino da leitura e da escrita na França, o autor descreve três tipos de leitores: o que aprendeu a ler mecanicamente, separado da escrita; o que aprendeu a ler e escrever concomitantemente, indo além da capacidade de apenas copiar textos; e o que aprendeu a ler e escrever objetivando a aquisição de outros conhecimentos. Segundo Hébrard (1999, p. 73),

No decorrer dos séculos, o estatuto simbólico da escrita, as funções dos “letrados”, as finalidades e os usos práticos da leitura mudaram. Não somente a fronteira separando oral e escrito deslocou-se, mas as características da cultura escrita e, por conseguinte, as da cultura oral, modificaram-se.

Portanto, o significado da escrita e suas funções, bem como as finalidades da prática da leitura, modificaram-se ao longo dos séculos, contribuindo incisiva e significativamente para o processo de alfabetização e escolarização. Por um longo período, a aculturação da escrita nas sociedades ocidentais esteve ligada a ideia de que “a disseminação do saber equivale a uma profanação” (CHARTIER, 2009a, p. 127).

O domínio das práticas culturais da escrita e da leitura é, historicamente, campo de relações desiguais. Chartier (2009a, p. 118) destaca a participação reduzida das mulheres com acesso ao mundo da escrita no início do século XIX, considerada “[...] inútil e perigosa para o sexo feminino”. A elas, era oferecida uma alfabetização limitada à leitura, pois conquistar a escrita era entendido como “[...] um instrumento de uma perigosa independência, meio da correspondência amorosa” (CHARTIER, 2001a, p. 81). Somente a revolução científica do início do século XVII determinou o fim às proibições e limites de acesso ao conhecimento.

O processo histórico das práticas de leitura também foi lento e marcado por evoluções culturais. “Saber ler é primeiramente a condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual”, afirma Chartier. Os antigos hábitos da leitura oralizada, presentes até o século XII, foram substituídos pelos da leitura silenciosa, e, assim, surgiu uma nova relação do leitor com o texto lido, uma relação pessoal. Conforme Chartier (2009a, p. 119), “[...] a conquista da leitura solitária possibilitou as novas devoções que modificam radicalmente as relações do homem com a divindade”.

Essa leitura livre das severas obrigações da decifração oral suscita outras, que multiplicam, muito antes da invenção de Gutenberg, as relações analíticas entre os textos e suas glosas, nota e índices. A uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos uma outra arte de ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual (CHARTIER, 2001a, p. 82).

Assim, as leituras já não se restringiam às celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares. Tornaram-se laicizadas, superficiais. Impressos como o almanaque e os folhetins passaram a circular em quantidades cada vez maiores na sociedade por facilitarem a disseminação das práticas de leitura, e o livro religioso deixou de ser dominante – poucos eram os livros adquiridos, embora fossem muitos os livros lidos, já que o acesso não se limitava à compra para acervo individual, com muitas instituições possibilitando o uso coletivo de livros.

Sintetizar a aculturação da escrita e as práticas de leitura na Europa, relacionando-as com o processo de escolarização e alfabetização, permitiu-me compreender a importância do ato de ler e escrever na sociedade ocidental e, por conseguinte, estabelecer relações com a história da escolarização e da alfabetização no contexto brasileiro.

2.3 Processos de alfabetização e civilização no Brasil

Ao final do século XIX, com vistas a atender aos ideais republicanos que visavam instaurar uma nova ordem política e social, a escola tornou-se um lugar institucionalizado, e sua universalização assumiu um papel importante como instrumento de modernização e progresso, a propulsora no esclarecimento das massas iletradas (MORTATTI, 2000). Saber ler e escrever era uma condição privilegiada, instrumento da modernização e

desenvolvimento social. Até então, a educação era de responsabilidade do Estado, de cunho religioso, organizada e disponibilizada para a elite. Apenas alguns filhos de colonos brancos, do sexo masculino, tinham acesso às primeiras letras, em um ensino cujo fim era a evangelização (CARVALHO, 2002).

As práticas sociais da leitura e da escrita passaram a ser ensinadas e aprendidas em espaço público. Tais práticas visavam atender aos interesses do regime republicano, que mantinha no discurso sobre educação os conceitos de progresso e regeneração, com o objetivo de formar o cidadão para o desenvolvimento político e social do país. Acreditava-se que “a atividade de ensino representava uma ação civilizadora, uma vez que, ao se erradicar a ignorância, introduzir-se-ia o povo no mundo do conhecimento, das luzes” (SÁ, 2007, p. 85). Defendia-se a ideia de que, com a erradicação da ignorância, o povo seria capaz de participar ativamente da sociedade, ou seja, para que o progresso social tivesse êxito, era necessário difundir o ensino.

A escola representava a civilização, já que era concebida como capaz de modificar os defeitos da sociedade (SÁ, 2007). Essa crença no poder de transformação do processo de escolarização se reflete nas palavras de Nagle (2001, p. 134): “é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar”.

A oferta de ensino gratuito pretendia “garantir a extensão da escolaridade a toda população, o que propiciaria aumento na produtividade, aceleração no processo de urbanização e elevação do número de alfabetizados” (SÁ, 2007, p. 90). É importante destacar que o interesse em alfabetizar a população não tinha como cerne o objetivo de ofertar igualdade de desenvolvimento. Como os analfabetos não podiam votar, alfabetizar as pessoas reforçava a luta da burguesia emergente em oposição à política oligárquica do governo.

A escolarização obrigatória é parte do processo de civilização e interpretada pela sociedade como possibilidade de ascensão social. Embora grande parte da população brasileira residisse em área rural, já estava em curso um processo de urbanização. Inquiria-se qualificação para o trabalho na cidade, motivo pelo qual se justificaram os investimentos e as propostas para a educação no período republicano. Muitas famílias da zona rural consideravam suficiente que as crianças aprendessem a ler, escrever e contar para desempenharem as atividades na roça, concepção que começa a mudar a partir do

momento em que o meio rural deixa de ser o foco dessas famílias e se inicia um processo migratório para a cidade.

Escolarizar a infância é parte da cultura de previsibilidade e da produção da consciência do futuro. Na cidade, as crianças precisavam estudar mais para tornarem-se cidadãs e ingressarem no mercado de trabalho. De acordo com Veiga (2002, p. 99), “neste sentido, a identidade de escolarizado/não-escolarizado produziu novas relações de interdependência entre os grupos sociais, indicando outra configuração social”. A escolarização de crianças significava produzir sujeitos que viessem a contribuir com o desenvolvimento econômico do País, afinal, o que se pretendia era educá-las para que se tornassem adultos civilizados (VEIGA, 2007).

Nossa discussão sobre civilização se dá com embasamento em Elias (2006, p. 36), para quem o “processo civilizador corresponde a um percurso de aprendizagens involuntário pelo qual passa a humanidade”. Segundo o autor, os seres humanos não são civilizados por natureza, mas possuem uma pré-disposição para se tornarem. Elias (2006) denomina como “processo de civilização” as diferentes configurações sociais baseadas nas relações de poder e controle dos indivíduos e acredita que o comportamento civilizado está interligado à maneira como a sociedade se organiza. No Brasil, como em outras sociedades, os grupos sociais se estruturaram a partir de laços de interdependência (ELIAS, 2006).

Eram considerados “bons cidadãos” os que cumprissem os preceitos legais instituídos pelo governo e a educação escolar era o caminho para se ensinar normas, comportamentos e valores civilizados.

É o não útil instruir o povo? – Nós repetimos – sim – porque o aperfeiçoamento da razão humana condiz ao regramento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos incultos do que naqueles em que a educação penetrou: a ignorância é a companhia da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão, que são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam a favorecer o espírito de ordem e bom procedimento aos que a ela se dedicam. [...] Um povo instruído há de conhecer mais depressa do que o ignorante, que o seu interesse consiste na paz e na ordem pública, a instrução lhe há de fazer conhecer mais, que a inviolabilidade das prioridades é um seguro esteio da sociedade, e que atacar à força bruta as classes ricas é uma monstruosa injustiça (PERIÓDICOS MINEIROS, 1841 apud VIANA, 2016, p. 342).

Portanto, o recorrente discurso sobre uma sociedade civilizada incide no tema da escolarização, que não surge com o propósito de completar um processo de civilização

em curso, mas para fortalecer e destacar uma nova configuração de poder em potente ascensão (VEIGA, 2002). O processo de civilização das crianças é, também, um processo de autorregulação, pois as crianças são preparadas para exercerem funções pertinentes aos adultos. Houve, assim, a necessidade de se criar um espaço especializado para que as crianças fossem preparadas para a vida adulta, ou seja, a escola, advento da modernidade ocidental (ELIAS, 2012).

Assim, a leitura e a escrita, antes restritas a poucos e transmitidas de forma assistemática, constituem-se objetos de ensino e aprendizagem, sendo atribuições da escola (MORTATTI, 2000). A tarefa de alfabetizar as crianças passa a ser atribuição da escola.

As práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo [...]: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 3).

Dessa forma, a escola ganha o papel de unidade de referência civilizatória, onde duas características elementares se destacam: ela se torna um mecanismo monopolizador e, ainda, parte do processo de organização das gerações. A ideia de civilizar as crianças estimulou o olhar sobre as especificidades da infância em diferenciação à vida adulta (VEIGA, 2007). A ampliação da escolarização disseminou “uma cultura de classe, ao difundir as regras de ser bem-sucedido na vida, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia” (VEIGA, 2007, p. 5). Conforme Veiga (2007), a sociedade industrial burguesa criou o termo “meritocracia” para substituir o privilégio de nascimento, disseminando a ideia de que a escola é um instrumento capaz de mediar a igualdade de oportunidades e política dos cidadãos.

Após essas considerações sobre escolarização e civilização, apresentarei nos próximos parágrafos reflexões mais pontuais sobre a história da alfabetização, marcada por movimentos simultâneos de continuidades e descontinuidades em relação ao melhor método para ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000).

2.3.1 Métodos sintéticos e métodos analíticos no Brasil

Destaquei brevemente, em parágrafos anteriores, o processo de escolarização no Brasil, mas alguns conceitos ainda não foram discutidos. O que proponho, a partir de agora, é analisar o que se entende por alfabetização e quais foram os métodos implementados no processo de escolarização para o ensino da leitura e da escrita no País.

O termo “alfabetização” foi citado pela primeira vez na literatura brasileira em 1918, em um documento elaborado por Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública do estado de São Paulo, cujo objetivo era implantar uma escola moderna para resolver o problema do ensino da leitura no estado. No relatório, o termo foi utilizado para “designar oficialmente o ensino das primeiras letras” (MORTATTI, 2000, p. 132).

Até o início da década de 1980, a alfabetização não passou de um processo mecânico, onde se treinava a capacidade de decodificar símbolos e transformar os sinais gráficos em sons e, ainda, codificar os sons da fala para transformá-los em sinais gráficos, sem que houvesse a menor preocupação com a compreensão do que estava escrito. Era considerada alfabetizada a pessoa que conseguisse ler e escrever um simples bilhete.

O processo de uma aprendizagem mecânica se evidencia na fala da professora Izaulina ao relatar sua trajetória escolar. “A mãe ensinava leitura em casa e, no outro dia, a gente lia para o professor. Tinha que ter na ponta da língua. A mãe fazia a gente ler até decorar aquelas cartilhas de antigamente” (Izaulina, 2021, informação oral).

Os altos índices de analfabetismo no País¹¹ suscitaram o interesse em repensar a alfabetização, e a compreensão sobre o termo foi se alterando de acordo com interesses sociais, econômicos e políticos. Os estudos sobre a língua se transformaram de forma significativa: a escrita alfabética deixou de ser conceituada como um simples código em que se grafam as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), transformando-se em um sistema de representação escrita, um sistema notacional (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005).

Nesse contexto, o processo de escolarização foi marcado por discussões sobre a melhor forma de propiciar às crianças o domínio da leitura e da escrita. “O método para a aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se, já então, uma [...] dificuldade a

¹¹ O Censo Demográfico de 1980 apresentou os seguintes índices de analfabetismo: 31,9% (população de 5 anos e mais); 25,5% (população de 10 anos e mais); 25,5% (população de 15 anos e mais); 27,5% (população de 20 anos e mais); O Censo de 1980, considerou alfabetizada, toda pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, sendo considerada analfabeta toda pessoa incapaz de fazê-lo (IBGE, 1980).

resolver” (SOARES, 2018, p. 16). Diante disso, precisamos, primeiramente, entender o que é “método de alfabetização”. Faz-se necessário, assim, apresentar o que se tem estudado ao longo da história sobre métodos no Brasil, métodos estes que trazem diversas soluções para um mesmo problema: as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e a escrever (MORTATTI, 2006).

O termo “método”, quando aplicado à alfabetização, pode ser assim sintetizado:

Processo (marcha/caminho) intencional, planejado, ordenado e sistemático, baseado em conjunto de meios, procedimentos, instrumentos, estratégias e recursos preestabelecidos para o desenvolvimento do ensino inicial da leitura e da escrita a crianças (na escola, preferentemente), com o objetivo de que elas aprendam (MORTATTI, 2019, p. 93).

É importante destacar que, equivocadamente, associa-se métodos a manuais didáticos, cartilhas, entre outros do tipo. Porém, métodos de alfabetização são “[...] procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2018, p. 16).

A discussão sobre métodos não é recente. Já nas décadas finais do século XIX, quando começa a se consolidar um sistema público de ensino no Brasil, o método se torna alvo de controvérsias e polêmicas (SOARES, 2018). Até a década de 1980, as discussões sobre práticas de alfabetização se concentravam nos métodos sintéticos e analíticos para ensinar a ler e escrever. Apesar de diferentes nas formas com que apresentam a escrita ao aluno, os métodos se assemelham na descontextualização da escrita, seus usos e funções sociais.

Criados desde a Antiguidade, mas sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, tem uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior, que através da repetição do gesto gráfico e da memorização, passaram a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos que alguém estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Os métodos sintéticos foram os primeiros a serem utilizados no ensino da escrita. Eles se subdividem em alfabético, silábico e fônico. O alfabético, também chamado de método de soletração, tem como ponto de partida as letras: primeiro se ensina o nome e

a forma das letras isoladamente, depois, as sílabas, as palavras, as frases e, somente então, textos mais completos. Já o método silábico, como o próprio nome indica, parte diretamente das sílabas. O método fônico tem como base o fonema, o som da letra: primeiro, aprende-se o som de cada letra, para então combiná-los na formação das sílabas e palavras.

No trabalho com os métodos sintéticos se parte do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldade, desde a letra até o texto. Baseando no ponto de vista mental, o indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral, como um todo, dando-lhes significados, para posteriormente ser capaz de analisar suas partes. Esse método leva o aluno a perceber partes isoladas, sem significação, impedindo sua compreensão e percepção da leitura (CAGLIARI, 1998, p. 25).

Com o objetivo de preparar as crianças para a alfabetização, surgem os famosos “exercícios de prontidão”, atividades lúdicas que desenvolviam o controle do traçado, a distribuição espacial, a motricidade e a discriminação auditiva e visual. O professor ensinava o que as cartilhas mandavam e o aluno fazia tudo segundo o modelo. Atualmente, ainda se percebe a utilização dos métodos sintéticos, já que muitos/as professores/as acreditam que, para alfabetizar, é necessário partir de unidades menores (letras, sílabas).

Os métodos analíticos, por sua vez, fazem o caminho contrário, do todo para as partes, propondo de início uma estratégia global e, posteriormente, o reconhecimento das unidades menores. Morais (2012) destaca o método da palavração, que consistia em ensinar os alunos a identificar e copiar um repertório de palavras completas, que eram então divididas em sílabas, depois em letras ou fonemas. Já o método da sentencição fundamentava-se na memorização de sentenças completas e ia destas para as unidades menores. O método global seguia os passos do método da sentencição: no texto, eram trabalhadas as frases de forma isolada, depois, as palavras dessas frases, as sílabas dessas palavras e, por fim, os fonemas.

No final do século XIX, ocorre uma mudança de paradigma na área da alfabetização com a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos. Mais significativa, porém, foi a transformação que se deu em meados dos anos 1980, quando surge o paradigma cognitivista, uma versão da epistemologia genética de Piaget que, no Brasil, “[...] se difundiu na área de alfabetização sob a discutível denominação de construtivismo” (SOARES, 2018, p. 20).

Em oposição aos métodos sintéticos e analíticos, o novo paradigma destaca que a aprendizagem prevalece ao ensino e que o foco não é o professor, e sim o aluno. Concebe o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança como algo progressivo, a língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos. Importa salientar que, equivocadamente, tomou-se – e, por vezes, ainda se toma – o construtivismo como um método, quando, na verdade, conforme Soares (2018, p. 22), trata-se de “[...] uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”.

Com a chegada do construtivismo, os tradicionais métodos sintéticos e analíticos passam a ser rejeitados. O que se percebe, então, é uma desmetodização, ou seja, “[...] a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (SOARES, 2018, p. 22). A autora destaca ainda que “tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2004, p.11).

No que tange aos métodos sintéticos e analíticos, Ferreiro e Teberosky (1985) acreditam que estes dão ênfase às habilidades perceptivas e descuidam de aspectos fundamentais.

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos [...]. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. [...] Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 28-29).

Destarte, à medida que novas propostas e direcionamentos para a alfabetização foram surgindo, percebeu-se cada vez mais essas concepções negativas a respeito dos métodos. Talvez por esse motivo, ao longo da história da alfabetização brasileira, os métodos foram considerados os propulsores do fracasso na alfabetização. A cada método usado, constatava-se aumento nos índices de fracasso – por conta disso, oscilar entre sintéticos e analíticos sempre foi muito natural.

Se estou a falar da história da alfabetização, não poderia deixar de, nesse momento, citar desenlaces da minha história como professora alfabetizadora. Fui alfabetizada pelo método alfabético e, durante muito tempo, defendi que era o mais eficaz. Contudo, sou parte de uma geração de alfabetizadores/as que transitou entre políticas e programas governamentais, cujas bases oscilavam entre métodos e teorias. Na tentativa de obter resultados satisfatórios, aderimos ao modismo e, naturalmente, transformamos o processo de alfabetização em uma “salada mista” de teorias e métodos.

A descontinuidade em ações de formação, a desvalorização do/a professor/a alfabetizador/a e a tendência oscilatória nas orientações sobre como alfabetizar podem ser fatores diretamente ligados ao insucesso.

Vale destacar que, atualmente, entende-se o fracasso na alfabetização de maneira diferente: o conceito não se concentra mais apenas nas séries iniciais da escolarização, englobando também os significativos números de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados mesmo depois de oito anos de escolarização (SOARES, 2018).

Mortatti (2000) analisa a discussão em torno dos métodos de ensino da leitura e da escrita no estado de São Paulo, dividindo-a em quatro momentos, os quais tiveram repercussão na história da alfabetização brasileira. A autora salienta que a questão dos métodos de alfabetização tornou-se recorrente nos discursos e gerou “[...] uma tensão permanente entre os autodenominados ‘modernos’ e aqueles a quem esses modernos denominam ‘antigos’ (MORTATTI, 2000, p. 22).

O primeiro momento, de 1876 a 1890, a autora denomina “Metodização do ensino da leitura”. Nesse período, havia poucas escolas, boa parte em condições precárias de funcionamento. Para o ensino da leitura, eram utilizados os métodos sintéticos e a escrita era restrita à caligrafia, ortografia, cópias, ditados e formação de frases. Em 1876, o poeta português João de Deus publicou a *Cartilha Maternal*, método que foi divulgado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo.

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” [...] consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6).

O primeiro momento perdura até o início da década de 1890, quando uma disputa entre os que defendiam o método João de Deus e os que defendiam a utilização dos métodos sintéticos marca o início de uma tradição de que “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método” (MORTATTI, 2000, p. 25).

O segundo momento, “Institucionalização do método analítico” vai de 1890 a meados da década de 1920. Mortatti (2000) destaca como característica a disputa entre os que defendiam o método analítico como novo e revolucionário e os que mantinham a defesa dos tradicionais métodos sintéticos. Nesse período, a instrução pública do estado de São Paulo passa por uma reforma e forma uma geração de normalistas na Escola Normal. Tomando-se como modelo, São Paulo encaminha os professores formados para disseminarem o método analítico a outros estados. Mortatti (2006, p. 8) aponta:

A ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O terceiro momento, de meados da década de 1920 ao final da década de 1970, Mortatti (2000) denomina como “Alfabetização sob medida”. Nesse período, a resistência dos professores em utilizar o método analítico aumenta e discussões sobre novas propostas para solucionar os problemas do ensino e da aprendizagem são retomadas. Para harmonizar a situação, começam a ser utilizados os métodos mistos, nos quais se mesclam os sintéticos e os analíticos, mas as disputas prosseguem, embora “o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método” (MORTATTI, 2006, p. 8-9).

A desconstrução da importância do método se deu a partir do momento da “disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas contidas em Testes ABC (1934) de Lourenço Filho” (MORTATTI, 2000, p. 26). O material elaborado por Lourenço Filho propôs testes para medir o nível de maturidade necessária para uma criança aprender a ler e escrever, classificando-as e organizando-as em classes homogêneas onde a questão do método passou a ser considerada como algo secundário e tradicional.

Assim, no terceiro momento, “funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina” (MORTATTI, 2006, p. 10). É importante destacar que, nesse momento, a escrita permanece compreendida como habilidade

caligráfica e ortográfica e o ensino desta se dá simultaneamente ao da leitura, embora, para tais aprendizagens, as crianças tivessem que passar por um período preparatório que “[...] consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, entre outros” (MORTATTI, 2006, p. 9-10).

O quarto momento vai do final da década de 1970 à atualidade. A autora chama-o de “Desmetodização da alfabetização” e o caracteriza da seguinte maneira:

Uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970: entre partidários da “revolução conceitual” proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, de que resulta o chamado construtivismo, e entre os defensores – velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos (MORTATTI, 2000, p. 26-27).

Temos, a partir de então, um deslocamento no eixo das discussões, que passou dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem. De acordo com Mortatti (2006, p. 10), diferentemente do que se acredita, o construtivismo não foi “um método novo, mas uma revolução conceitual”, que demandava, entre outros aspectos, “abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”. A autora salienta que a desmetodização da alfabetização foi consequência do olhar que se voltou para quem aprende e para como se aprende, o que gerou silêncio em relação às questões de ordem didática e, ainda, criou a ilusão de que aprender independe da forma de ensinar (MORTATTI, 2006).

Atualmente, a discussão sobre métodos de alfabetização persiste, embora o foco agora seja “[...] não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar” (SOARES, 2018, p. 24). Apesar de importante, a questão dos métodos não é o único problema no desafiador processo de ensino e aprendizagem, em que persiste, de maneira velada, porém preocupante, o fracasso na alfabetização. Acredito que pensar o processo de alfabetização requer a necessidade de esboçar historicamente as trajetórias de uma figura importante, que é o/a professor/a alfabetizador/a, afinal, é ele/a quem planeja e utiliza os instrumentos para o ensino sistemático da leitura e da escrita.

2.4 As trajetórias e a constituição da docência: caminhos desta pesquisa

Neste texto, utilizo a expressão “trajetória profissional” em referência ao período de formação e atuação das colaboradoras entrevistadas. Entendo trajetória profissional como um processo permeado por experiências, mudanças de interesses, valores, um período de apropriação do conhecimento. Elias (2018) explica que o indivíduo não é estático. Pelo contrário: a “[...] pessoa está em constante movimento; ela não só atravessa um processo, ela é o processo” (ELIAS, 2018, p. 129).

Autores como Tardif (2002) e Pimenta (2012) destacam que a carreira dos/as professores/as é construída desde a infância até o fim da vida. Os saberes são desenvolvidos durante todo esse tempo e o emaranhado desses saberes constitui o ciclo de vida dos/as professores/as. Portanto, “a identidade docente não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (NÓVOA, 1992, p. 16). Trata-se de uma identidade entrelaçada por acontecimentos e reflexões, construída pela história de vida, ou seja, que depende de experiências anteriores, de modelos de imitação, do grupo de colegas com o qual esses/as profissionais se relacionam (GARCIA, 1999). Mizukami et al. (2002) corroboram ao escreverem que os conhecimentos dos/as professores/as não resultam apenas da formação profissional ou da prática docente, mas, também, das aprendizagens incorporadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Assim, por meio da história oral, este trabalho, busca reconstruir as histórias de vida e a trajetória profissional das colaboradoras, identificando-as, em concordância com Queiroz (1988), como seres sociais, de memória, de cultura e de história.

O procedimento metodológico da história oral surgiu por volta de 1948, quando historiadores começaram a gravar os depoimentos que coletavam para utilizá-los no futuro, desenvolvendo-se a partir de então, principalmente por conta dos avanços tecnológicos das décadas seguintes (ALBERTI, 2005). No Brasil, também tem se expandido significativamente nas últimas décadas.

Verena Alberti (2005) afirma tratar-se de uma metodologia que se constitui de fontes para o estudo da história e que consiste em gravar entrevistas com indivíduos que participaram ou testemunharam acontecimentos do passado e do presente. Para a autora, o procedimento “ora se constitui método de investigação científica, ora fonte de pesquisa, ora ainda técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados”.

A história oral permite que o pesquisador, além de conhecer os fatos, compreenda como os sujeitos os vivenciaram e perceberam (GARRIDO, 1993). Trata-se da possibilidade de “recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2005, p. 23). Nessa metodologia, é atribuído um sentido social aos sujeitos da pesquisa, o que contribui para o registro de “[...] uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (THOMPSON, 2002, p. 137).

Atualmente, são reconhecidas quatro tendências nos estudos que utilizam a história oral como abordagem metodológica: história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal e tradição oral (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020). A história oral de vida lida com as narrativas das experiências a partir de uma entrevista aberta; a história oral temática tem um tema central, um fio condutor, com entrevistas semiabertas, direcionadas para responder questões relacionadas ao tema; já a história oral testemunhal aborda experiências pessoais ligadas, geralmente, a traumas ou marcas de algum evento vivenciado; por fim, na tradição oral, ligada a tradições e memórias coletivas, as entrevistas ocorrem em um processo de interação.

A partir da narrativa, reconstrói-se um processo histórico, que ganha sentido aos olhos do narrador e do leitor. Conforme Rodríguez (2010, p. 42), as fontes orais permitem compreender que há “[...] informações e conhecimentos de fatos históricos que se transmite e se mantêm pela tradição oral, mas que, quando são escritas, se transformam em fontes escritas”.

Com as constantes transformações da sociedade, a preservação da memória torna-se cada vez mais importante e, para tanto, muitas pesquisas utilizam a história oral no sentido de resgatar histórias de vida e utilizá-las como base de estudo. Assim, são privilegiadas as experiências dos sujeitos, suas memórias, identidades e subjetividades na produção do conhecimento.

Sobre memória e identidade, recorro às contribuições de Pollak (1992, p. 204), que assevera: “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória também sofre flutuações, que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa”. O autor defende a existência de uma memória silenciada por motivos políticos ou sociais que fica submersa por algum tempo como forma de sobrevivência (POLLAK, 1992). Nossa memória é seletiva e o esquecimento e a seletividade, algo involuntário: podemos nos esquecer de coisas importantes e lembrar de detalhes irrelevantes.

Teixeira e Praxedes (2006, p. 158) explicam que o foco da história oral está “[...] nos sujeitos, nos indivíduos, nas suas narrativas do vivido, da experiência e da história. Ela busca reminiscências, suas lembranças e, também, seu esquecimento”. O principal instrumento de trabalho é a memória de fontes vivas que, ao contarem suas histórias, despertam lembranças adormecidas, fazendo emergir novas memórias.

Ao registrar no tempo presente as memórias sobre o tempo que passou, o historiador e os demais profissionais vinculados a pesquisas que utilizam a metodologia da história oral fazem dos testemunhos recolhidos fontes de imortalidade – documentos/monumentos, sob a forma de vozes e de textos que ficarão arquivados como registros vivos da multiplicidade de experiências que constituem a vida humana na sua essência (DELGADO, 2006, p. 62).

A memória colabora na reconstrução de fatos históricos a partir de ressignificações individuais, como assevera Le Goff (2013, p. 51): “Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica”.

Halbwachs (2003) classifica a memória em duas categorias: individual, quando recorremos ao nosso próprio testemunho, e coletiva, quando nos vemos diante de muitos testemunhos. O autor explica que mesmo acontecimentos em que o indivíduo está sozinho podem ser percebidos como lembranças coletivas, o que o leva a concluir que a memória individual é construída a partir da memória coletiva (HALLBWACHS, 2003). Ainda sobre memória, Le Goff (2013, p. 435) aponta que “[...] é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva”. Destaca-se, assim, a importância das memórias na construção de identidades individuais e coletivas.

Segundo Le Goff (2013, p. 437), “[...] a memória, a qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Por meio do ato de rememorar, conservamos informações relevantes à preservação de muitas histórias, conforme observei em trechos das entrevistas como os seguintes:

Tinha um professor. Um professor... [pausa]. Ai, meu Deus, como era o nome do professor? Eu não lembro mais o nome dele (Izaulina, 2021, informação verbal).

Eu não lembro o nome da cartilha, mas se eu não me engano o nome era *Caminho Suave*. Não sei se naquela época era *Caminho Suave*, mas eu sei que usava cartilha. E era quadro. Era isso.... O que eu posso lembrar na época de criança (Amaral, 2021, informação verbal).

Espera aí que eu lembro... Espera aí... Meu filho nasceu em 1980, tira uns 4 anos. 1976, mais ou menos. E eu lembro assim que os alunos

começaram a escrever cartas... Ah! Esqueci de te falar, mas naquele tempo era multisseriado (Marly, 2021, informação verbal).

Olha, a escola eu não me lembro muito bem. Eu sei o nome da fazenda: era Fazenda São Paulo. Foi a primeira escola que eu fui. O nome da escola eu não lembro (Maria, 2021, informação verbal).

Pollak (1992) corrobora ao afirmar que a memória, tanto a individual como a coletiva, apresenta um caráter mutante, pois os episódios pessoais ou coletivos são mutáveis, e a memória pode sofrer flutuações dependendo do momento em que for abordada. Estudar memória é oferecer a oportunidade de que o passado não seja esquecido e de que a história se immortalize na consciência humana (LE GOFF, 2013).

A categoria de história oral utilizada como procedimento metodológico neste trabalho foi a temática, que “[...] está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” (MEIHY, 1994, p. 56), embora, em muitos momentos, haja uma presença marcante da história oral de vida, pois os relatos das colaboradoras permitem discussões sobre diferentes assuntos dimensionados na vida social e história pessoal de cada uma delas. Os relatos orais viabilizam conhecimentos sobre saberes e fazeres relacionados às identidades assumidas ou transformadas pelos indivíduos. De acordo com Goodson (2000, p. 72), “[...] o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Nesse contexto, reafirmo que as vivências da trajetória de vida de professoras podem ter aproximado e/ou distanciado as colaboradoras de sua atuação docente. Ao ouvir suas histórias, compreendi que as marcas do processo de escolarização na infância constituíram elementos que contribuíram para que repensassem o processo de alfabetização. Essa percepção só foi possível por conta do contato estabelecido por meio da história oral. Conforme Nóvoa (1995, p. 32), essa é a importância de “[...] um olhar mais centrado sobre os professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais, não ignorando as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”. A história oral me possibilitou perceber as colaboradoras como indivíduos, pessoas, sujeitos históricos importantes do campo educacional e, conseqüentemente, da história da educação.

É possível afirmar, também, que a história oral permite compreender os modos de ser professor/a e os significados das práticas docentes, bem como de que forma a profissão se instituiu no contexto social e histórico do/a alfabetizador/a. Entendo que a forma como

fomos alfabetizados/as e o percurso de vida e formação estão diretamente relacionados com as representações e subjetividades do ofício docente. Reconstruir as histórias de vida dessas pessoas – e, possivelmente, a minha própria história – tendo como ponto de partida nossas narrativas significou recuperar sentidos e significados das experiências que vivenciamos.

Optar pela história oral se justifica pelo fato de que, diante de processos recentes de fragmentação e desenraizamento de modos culturais, essa abordagem torna-se uma alternativa para a compreensão das problemáticas de sujeitos, memórias, culturas e identidades (PORTELLI, 2010). Isabel Cunha (1998, p. 38) explica que “as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”. Na história oral, as narrativas são mais do que fontes de informações: dão relevância às vivências e às representações individuais, constituindo-se na possibilidade de transmissão da experiência via memória dos entrevistados.

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (JOUTARD, 2000, p. 34).

Resgatar as memórias das colaboradoras permitiu relacionar acontecimentos de quando foram alfabetizadas às suas experiências sociais e profissionais, o que vai de encontro a ideia de que a memória é capaz de conservar e transmitir produções materiais em diferentes tempos e espaços, evidenciando vivências e trajetórias como uma possibilidade de valorização das pessoas representadas nas pesquisas (SARAT; SANTOS, 2010).

As entrevistas foram realizadas na perspectiva de que os relatos preenchessem lacunas da história da alfabetização em Naviraí. A história oral possibilita que os indivíduos forneçam informações sobre questões que foram silenciadas ou não foram documentadas oficialmente (SARAT, 1999). Freitas (2006, p. 49) assevera que “[...] a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico”. Assim, a história oral tem se constituído como uma abordagem metodológica bastante interessante à medida que “[...] é através do oral que [...] se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional” (JOUTARD, 2000, p. 34).

Trabalhar com essa metodologia não significa escrever uma história definitiva. Histórias cujo registro está nas memórias, nos relatos de indivíduos, não sacramentam certezas, mas diminuem o campo das incertezas. Para Bosi (1994, p. 55),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim for, deve-se duvidar da sobrevivência do passado "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito.

Cabe ressaltar que a metodologia da história oral é um processo que não se limita à gravação de entrevistas ou à disposição dos entrevistados em relatar suas memórias. É necessária uma preparação que garanta a qualidade dessas entrevistas para que não sejam “soltas”, apenas “entrevista pela entrevista” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020). Trata-se, também, de valorizar as narrativas e compreender que toda e qualquer hipótese que se assume é provisória e tende a evoluir com a pesquisa.

As entrevistas ganharam destaque como procedimento de pesquisa nos anos 1950, quando deixaram de ser apenas uma ferramenta ou técnica informal e passaram a ter peso narrativo próprio (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020).

Pode-se dizer que o ponto determinante das transformações se deu a partir do instante em que os debates sobre os critérios de elaboração dos documentos escritos se fizeram motivos específicos de estudos afinados com as indicações de novas potencialidades. [...] foi exatamente quando a opinião pública reconheceu que as histórias narradas tinham possibilidades de se tornarem fundamentos para a reflexão coletiva que ocorreu o desafio de seu registro. A passagem das narrativas orais para o escrito foi crucial para a consideração documental (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 54).

Como já foi dito, a história oral lida com fontes vivas. Isso me permitiu constatar a “possibilidade de [...] valorizar todos aqueles que sejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vidas, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos” (SARAT; SANTOS, 2010, p. 50-51). Embora diversas professoras façam parte da história da educação em Naviraí, meu interesse era específico, e muitas não podiam contribuir com seus relatos orais. Assim, instituir o grupo de colaboradoras foi tarefa difícil que será explicitada posteriormente.

Ao fazer parte de um determinado grupo social, a professora é marcada por significações que podem transparecer em sua prática, significações estas que ganham

legitimidade e sentido dentro de grupos, mas que podem se tornar híbridas de acordo com o interesse social desses mesmos grupos.

A pesquisa reforçou que as professoras – incluindo esta pesquisadora – são influenciadas pelas experiências pedagógicas vivenciadas enquanto alunas da educação básica e, posteriormente, reproduzem, de maneira consciente ou inconsciente, muitas dessas experiências na sua trajetória profissional, ou seja, memórias arraigadas na constituição do seu saber têm influência nas suas concepções sobre os modos de alfabetizar, no exercício da docência como um todo. Assim, o que faço é organizar as diferentes histórias que denotam a constituição da docência por meio de um processo de rememorar as experiências escolares e histórias de vida das colaboradoras. Conforme escreve Paulo Freire (2003, p. 19):

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda.

A história oral favoreceu a escrita dessas histórias marcadas pelo rememorar do passado, mas que facultam reflexões sobre o futuro. Percebo que a formação do/a professor/a é um processo contínuo que se institui ao longo de sua vida, envolvendo as manifestações sociais e culturais estabelecidas nas relações com sua família e pares. A necessidade de verificar esse percurso de constituição profissional, segundo Elias (2006), é importante para compreendermos o contexto social e histórico de como as profissões são criadas.

Sobre as contribuições da história oral, Garrido (1993, p. 33) destaca: “[...] um dos aspectos mais interessantes do uso de fontes orais é que não apenas se chega a um conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu”. As narrativas podem dar sentido social à vida de quem narra e à vida de quem se apropria dessas histórias. Bosi (1994, p. 89) salienta que “[...] hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente”. Portanto, registrar essas memórias é registrar parte da cronologia histórica da alfabetização em Naviraí.

3 A COLONIZAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO EM NAVIRAÍ

No princípio era a mata. Densa, sombria, cobrindo com seu manto a terra fértil. Mata de árvores centenárias, copas frondosas que se entrelaçavam no alto. [...] Um sem número de pássaros habitavam jabuticabeiras do mato carregadas de frutos que os alimentavam, assim como os pequenos animais. [...] Com o entardecer, o som alucinante do canto dos pássaros dava adeus ao sol que avermelhava o grande horizonte. E como era doce a chegada da noite... No firmamento, milhões de luzeiros: a paz era total. De repente... Um som diferente reboava na mata. O bando de macacos barulhentos se cala. Fica no ar o grito da araponga. A pequena corça estaca seus passos, levanta a cabeça e sente no ar o cheiro estranho do homem... Muito devagar, passos decididos se aproximam. Vozes, barulhos de machadadas, galhos sendo arrancados, árvores derrubadas. Vindos de lugares distantes, com uma grande esperança de melhores dias, com vontade férrea de trabalhar e construir seus lares, chegavam a esta terra os pioneiros. Chegaram para plantar, colher, conviver com animais, construir seus lares e de seus filhos, na mesma terra onde índios guaranis já haviam estado, sendo que alguns ainda permaneciam por aqui. O pequeno rio de águas cristalinas já havia recebido dos guaranis o nome de Naviraí. E assim ficou sendo chamada esta gleba: Naviraí (BARRETO, 1985, p. 16, grifo nosso).

A citação acima, embora soe em tom poético, retrata a devastadora exploração que o movimento de colonização causou no município de Naviraí com a chegada dos pioneiros, motivados pela promessa de uma terra fértil e promissora. Porém, antes de trazer maiores detalhes sobre a cidade de Naviraí, quero apresentar o estado de Mato Grosso do Sul.

3.1 Mato Grosso do Sul: uma história em construção

O estado do Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, foi criado a partir do desmembramento de Mato Grosso uno¹², que se deu pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, implementada em 1º de janeiro de 1979 (BRASIL, 1977).

Mato Grosso uno vem de uma configuração histórica marcada pelo regionalismo. A grande extensão da região dificultava a comunicação, o que resultou em um isolamento marcado por conflitos entre norte e sul, caracterizando uma divisão interna do estado.

¹² Anteriormente à divisão do estado, a extensão territorial era denominada Mato Grosso (MT). Como as histórias aqui registradas se iniciam antes do desmembramento, em alguns momentos utilizarei a denominação “Mato Grosso uno” para me referir a esse período em que ainda não existia o atual estado de Mato Grosso do Sul.

A visão negativa de estrangeiros sobre Mato Grosso uno, por se tratar de um território pouco habitado e com frequentes relatos de conflitos armados ao norte, incentivou ainda mais o distanciamento entre norte e sul. Com concentração cada vez maior de características negativas na porção norte, as diferenças econômicas e políticas deram destaque à porção sul e fomentam a divisão do estado.

Embora estes tenham se destacado como os principais fatores para a divisão de Mato Grosso uno, Fernandes (2000) e Rocha (1992) consideram também questões de ordem política e econômica.

Nesse panorama, temos a criação de Mato Grosso do Sul. Banhado pelos rios Paraná e Paraguai, o estado é composto por 79 municípios, entre os quais, Naviraí.

Figura 2 – Região Centro-Oeste



Fonte: SILVA, 2014.

Ao optar por realizar uma pesquisa com o tema da alfabetização, prognostiquei que encontraria grande quantidade de material disponível, visto que se trata de um campo amplamente discutido em nosso país. Entretanto, no que tange à alfabetização no estado do Mato Grosso do Sul, fui surpreendida pela escassez de material, situação constatada também pelas pesquisadoras Santos e Bertolotti (2015), de Paranaíba/MS. Compreendi, então, a responsabilidade do meu trabalho, como registro de uma história ainda em

construção, em apresentar informações e dados que embasarão futuras discussões sobre o tema.

3.2 A educação no município de Naviraí: os registros da história

Há duas versões para a origem do nome da cidade de Naviraí. A primeira é a de que “Naviraí” vem de *Navidad*, palavra de origem castelhana que significa “natividade/nascimento”; já a segunda sustenta que o nome vem de *Virãí*, palavra guarani que quer dizer “cor de matiz arroxeadado”. No local, existem árvores e arbustos que, ao renovarem a folhagem, apresentam folhas novas com uma coloração arroxeadada – que, depois, adquirem o verde característico. Ao observarem esse fenômeno, os pioneiros das explorações do ciclo da erva-mate na região, de origem paraguaia ou de língua guarani, denominaram um pequeno córrego de *Navirãí*. Em pronúncia correta, fixou-se “Naviraí”. Tal denominação foi adotada para toda gleba quando das demarcações, onde foi implantado o patrimônio de Naviraí (DADOS..., 1977).

Localizado ao sul de Mato Grosso do Sul, a 358,2 km de distância da capital Campo Grande, o município tem uma população de cerca de 55 mil habitantes, sendo considerado o sétimo maior do estado (IBGE, 2020).

A história de formação da sociedade naviraiense não foi diferente da história de tantas outras. Vislumbrando a lucratividade, os primeiros movimentos de colonização foram liderados pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, empresa formada por dezoito sócios proprietários originários do estado de São Paulo, os quais dividiram a área em lotes que eram vendidos para pessoas de estados como Paraná e São Paulo, principalmente.

Os primeiros migrantes eram um grupo constituído por dez famílias que se instalaram em construções de sapé e troncos de madeira. Entre eles, estava o senhor João Martins Cardoso, que chegou a Naviraí em 1952 com sua família e se tornou o primeiro prefeito eleito em 1965 (Figura 3). A Colonizadora incentivava a compra dos lotes por meio das emissoras de rádio e as famílias chegavam à gleba em pequenas aeronaves, que pousavam em uma pista que a empresa abrira no meio da mata (GONÇALVES, 2015).

Figura 3 – Chegada das primeiras famílias em Naviraí em 1952



Fonte: GONÇALVES, 2015, p. 57.

Uma das primeiras atividades do grupo consistiu na derrubada da mata para o plantio e cultivo do café. Essa agricultura, porém, não se manteve economicamente, visto que o clima local, com suas geadas, não era favorável. Conforme Elias (2006, p. 26), “[...] os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas”. Portanto, novas figurações foram formadas: passou-se à cultura do algodão pela colônia japonesa e à pecuária pelos donos das propriedades maiores.

Em meados de 1950, surgiram as primeiras serrarias em virtude da abundância de madeira na gleba. A exploração da madeira movimentou a economia no município por muitos anos – a cidade chegou a registrar 79 empresas ligadas ao setor. Após a instalação das primeiras indústrias madeireiras, passou a ser conhecida como a capital da madeira (GONÇALVES, 2015).

A cotonicultura começou a ser praticada em Naviraí no início da década de 1960. A primeira família de japoneses no município foi a do Sr. Moriyoshi Fukuda, que veio com sua mãe, seus filhos e sua esposa, Amélia Fukuda – atualmente, nome de uma das principais avenidas da cidade. Os Fukuda chegaram em 1954, acompanhando os proprietários da Colonizadora Vera Cruz, que desciam o estado em embarcações pelo Rio Paraná e subiam pelo Rio Amambaí. Ao longo da década, outras famílias japonesas chegaram à região, fundando, em 1961, a Associação Nipônica Naviraiense, com a participação de 24 famílias (GONÇALVES, 2015).

Com a expressiva presença de famílias japonesas no município, em 1968 foi fundada a Escola Japonesa, que atendia uma média de 50 alunos. As atividades da escola foram iniciadas em uma garagem e as aulas eram ministradas pelo professor Kurata, que, três anos depois, foi substituído pela professora Ota Sensei. A estrutura física escolar foi construída em 1975, com funcionamento regular, “[...] tendo como objetivo a formação de seres humanos íntegros e responsáveis, dotados de conhecimento, respeito e moralidade, transmitindo, portanto, os valores tradicionais japoneses” (ALONSO, 2011, p. 9). A criação da Associação Nipônica Naviraiense, da Escola Japonesa e, também, do Clube Nipônico ampliou as influências culturais da comunidade japonesa no município, para além dos interesses econômicos e políticos (ARCANJO, 2021).

A madeira e o algodão explorados na região eram transportados em balsas denominadas “chatas” até Porto Epitácio/SP e seguiam para Presidente Venceslau/SP. O estado de São Paulo, à época, era o maior comprador de algodão da região. Em 1963, porém, uma balsa ligando a região a Paranavaí/PR passou a transportar o produto para revenda em Nova Londrina/PR (GONÇALVES, 2015).

A colaboradora Maria confirma, em entrevista, que a madeira era o meio econômico de desenvolvimento, ao relatar o motivo pelo qual sua família se mudou para Naviraí: “Vim para Naviraí com 15 anos, em 1972. Meus pais já moravam aqui e nós viemos para cá porque meu pai era madeireiro” (Maria, 2021, informação verbal). Segundo Maria, sua família morava em Presidente Venceslau e seu pai recebeu uma proposta para trabalhar em Naviraí transportando madeira de caminhão da área de desmatamento até as embarcações, que seguiam por rio até Porto Epitácio, na divisa de Mato Grosso do Sul com São Paulo.

Em 1960, os pais e a irmã mais nova deixaram Presidente Venceslau rumo a Naviraí em uma embarcação que trouxe, também, o caminhão do pai. Maria e mais três irmãs ficaram aos cuidados da avó paterna. A colaboradora recorda que, por dez anos, permaneceram em Presidente Venceslau, visitando o restante da família em Naviraí nas férias escolares.

Durante esse período, o pai mandava dinheiro mensalmente pelo patrão que o tinha contratado. Maria lembra, que por alguns meses, o patrão deixou de repassar o dinheiro conforme o combinado e que não conseguiam contato com os pais, pois não obtinham respostas das cartas que enviavam. Por volta de 1972, Maria e suas irmãs

decidiram ir para Naviraí em busca de notícias da família, que residia em uma serraria localizada na Fazenda Santa Helena do Vasco.

É conveniente salientar que o processo de colonização local se fez com a chegada de migrantes de diversos estados que visavam à lucratividade na exploração do que a nova terra oferecia. Dessa forma, afirmo, com base em Elias (2018) que a sociedade naviraiense se constituiu a partir de uma teia de interdependência – que o autor também denomina “configurações”. As teias de interdependência são formadas a partir das relações sociais, seguindo regras de comportamento e realizando trocas variadas. Conforme Elias (2001, p. 184), “[...] o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes”. Cada um desses indivíduos possui uma função distinta a desempenhar de acordo com o lugar figuracional que ocupa na sociedade (ELIAS, 2006). O autor destaca, ainda, que a interdependência está ligada a “[...] essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador” (ELIAS, 1993, p. 194).

A Colonizadora estabeleceu uma influência sobre o processo de civilização no sul de Mato Grosso do Sul por meio de atividades planejadas que tendiam a favorecer uma das partes e que resultaram em uma configuração das relações entre esse grupo. Elias denomina como “processo de civilização” as diferentes configurações sociais baseadas nas relações de poder e controle dos indivíduos (VEIGA, 2002). São relações plurais, capazes de produzir histórias; configurações produzidas através de redes de interdependência. Para melhor apreender o que divulga Elias sobre a dinâmica relacional, recorro a uma situação descrita pelo próprio autor ao comparar as configurações com a dança.

A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, família, também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações. [...] Certamente podemos falar na dança em termos gerais, mas ninguém a imaginará como uma estrutura fora do indivíduo ou como uma mera abstração. As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes não há dança. Tal como todas as demais configurações sociais, a dança é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais (ELIAS, 1994, p. 249-250).

É possível conceber a sociedade como uma teia interligada por diversos lados que compõe o movimento social de controle e autocontrole da organização. Veiga (2011) corrobora ao apontar que o processo civilizador é mantido pelas relações de interdependência dos sujeitos, transformando suas condutas e sentimentos com o objetivo de atingir atitudes civilizadas como forma de diferenciação, integração e visibilidade social.

Naviraí teve seu projeto urbanístico elaborado pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso. Todos acreditavam que a região se tornaria um grande polo e, gradativamente, a cidade começava a ganhar projeção a nível estadual, com a chegada de novas famílias.

A configuração espacial da cidade, permite observar que a Colonizadora a projetou em forma circular. A praça central representa um sol, e as avenidas, que dali saem para os bairros, os raios solares. Dessa forma, a praça é o centro pelo qual converge o movimento da cidade, e não um local de lazer. Isso confere ao local o sentido utilitário de trabalho, desenvolvimento e prosperidade, conforme evidencia a Figura 4.

Figura 4 – Visão aérea da Praça Euclides A. Fabris, em Naviraí



Fonte: navirai.ms.gov.br (2020).

A cidade de Naviraí foi uma das poucas projetadas em forma circular no sul de Mato Grosso uno. De acordo com Gonçalves (2015), memorialistas¹³ descreveram-na

¹³ Grande parte da história da região sul de Mato Grosso uno foi registrada por memorialistas. Os registros são originários de informações preservadas pelas famílias pioneiras, que descrevem seus antepassados como desbravadores e fundadores da região ocupada (DAL MORO, 2012).

como uma cidade projetada para “progredir e prosperar”. Concordo com Montiel (2019), que destaca a intencionalidade de retratar o perfil dos pioneiros como aqueles que civilizaram a região, já que a perspectiva de civilidade está atrelada à ideia de progresso, conhecimento e modernidade. Diante desse panorama, interpelo o processo de escolarização como meio de civilização no município de Naviraí, processo este que abordo a partir das histórias narradas pelas colaboradoras.

Em Naviraí, os registros oficiais sobre educação datam de 1958, de acordo com o Plano Municipal de Educação (2015). Por muito tempo, as aulas foram ministradas em salas isoladas, como declara a colaboradora Marly em um trecho de sua entrevista: “Com catorze anos eu peguei aula. Tinha a escola do Virote, como o povo falava. Não sei quantos anos tem que já foi desmanchada. O povo fala que era escola do Virote, porque era na casa dele” (Marly, 2020, informação verbal).

O homem conhecido popularmente como Virote era Antônio Augusto dos Santos, que chegou a Naviraí em 1952 para trabalhar como funcionário da Colonizadora Vera Cruz. “Virote” era o sobrenome de seu pai, que, por um lapso do cartório, não foi colocado em seu registro civil (A PALAVRA..., 1976). Foi funcionário da empresa por aproximadamente vinte anos e, em 1972, tornou-se sócio e diretor. Foi também prefeito de Naviraí por dois mandatos: 1967-1970 e 1973-1977. Faleceu em outubro de 2013 (GONÇALVES, 2015).

Além da tal escola do Virote, havia outras salas que atendiam as crianças nas colônias, fossem elas rurais, em locais em que as atividades eram agrícolas, ou onde havia madeiras e, conseqüentemente, residiam muitas famílias. A professora Marly aponta, em seu processo de rememorar, que alguns espaços eram preparados para servir como sala de aula: “Eu fui para o Finoto [...] Nossa! Essa escola era muito... Era uma casa. Ninguém fez o prédio para ser uma escola. Era uma casa e tinha aquelas carteiras duplas” (Marly, 2020, informação verbal).

A Escola Mista de Finoto, como foi denominada, foi fundada em 1958 a aproximadamente dez quilômetros da cidade de Naviraí. A escola ficava na área rural, onde havia se formado uma grande colônia composta por três fazendas. Não havia escola na colônia. Um senhor por nome de Francisco Barbosa ensinava adultos e crianças a ler e escrever. Houve então uma reivindicação intermediada pelos proprietários das fazendas para que se criasse uma escola no local. Assim, o governador do estado de Mato Grosso uno, João Ponce de Arruda, por meio do Decreto nº 437, de 8 de maio de 1958, criou

oficialmente a Escola Rural Mista de Instrução Primária de Finoto, que, posteriormente, em 1967, elevou-se à categoria de Grupo Escolar Marechal Rondon (PARDIN, 2020).

Figura 5 – Fachada do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)



Fonte: PARDIN, 2020, p. 76.

A fachada do Grupo Escolar Marechal Rondon assim permaneceu por quase uma década: uma construção de madeira, com cerca de balaústres, situada em uma rua sem pavimentação. Um espaço amplo, mas pouco arborizado.

Como a escola ficava afastada da cidade, a professora Marly detalha que convidou uma aluna para lhe fazer companhia no longo trajeto que percorria a pé. “Tomazia! Essa menina era um anjo que caiu do céu. Ia todos os dias comigo para estudar lá no Finoto. Eu tinha uma companheira para ir comigo, senão ia sozinha” (Marly, 2020, informação verbal).

A escola de instrução primária foi instalada na área rural em virtude do grande número de crianças em idade escolar que residiam naquela localidade (DADOS..., 1977). Importa ressaltar que a professora Marly foi a primeira professora contratada pela rede municipal de ensino de Naviraí, no ano de 1965, visto que os demais professores eram da rede estadual.

Ainda na década de 1960, foi criada no município a Delegacia Regional de Ensino, que funcionava em uma sala do Grupo Escolar Marechal Rondon, mas que foi desativada em 1970, embora houvesse uma considerável expansão da educação escolar na região. Em 1971, inaugurou-se a primeira instituição local para formação de professores, a Escola

Normal Estadual de Naviraí, que, em 1972, foi elevada a Centro Educacional de Naviraí e, em 1973, já com seu prédio próprio, recebeu a nomenclatura de Escola Estadual de I e II Graus Juracy Alves Cardoso, uma homenagem à primeira-dama do município, senhora Juracy Alves Cardoso (ARCANJO, 2021).

Figura 6 – Primeira turma de formandos pela Escola Normal de Naviraí (1973)



Fonte: BARRETO, 1985, p. 50.

Na Figura 6, é possível observar que apenas um/a dos/as formandos/as é do sexo masculino, o que reforça a existência de um quadro predominantemente feminino no Magistério em Naviraí – tendência em todo o Brasil, embora nem sempre tenha sido assim. Guacira Louro (2007, p. 77) destaca que “[...] em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino”. Na turma, quase todos/as estão vestidos/as com becas. Somente uma pessoa está trajada de forma diferente, provavelmente, a professora.

É oportuno dizer que, embora a Figura 6 tenha sido utilizada para ilustrar a primeira turma de professores/as formados/as na cidade de Naviraí, os cursos de formação só serão abordados em parágrafos posteriores, quando discorro sobre a formação das colaboradas. Por ora, continuo a expor dados sobre a educação no município de Naviraí.

Durante muito tempo, a maior parte da população de Naviraí vivia em áreas rurais, nas colônias, em serrarias. Na área rural, os alunos estudavam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário o deslocamento para a cidade para darem

continuidade aos estudos. Assim, foi criado o transporte escolar rural para facilitar o acesso dos alunos às escolas de ensino básico da rede pública, direito garantido constitucionalmente (BRASIL, 1988).

Com o desenvolvimento do município, cresceu também a necessidade de acesso à escolaridade e, ainda que lentamente, o cenário educacional delineou novas configurações. Em Naviraí, no ano de 1973, para atender os alunos que residiam na zona rural e que não tinham condições de se deslocar até a cidade para concluir os estudos, a Secretaria de Educação e Cultura instalou duas instituições de 1º Grau – as escolas Rui Barbosa e José Cândido de Castro – em duas regiões bem povoadas da cidade (DADOS..., 1976).

A edição da *Revista Naviraí* de 1977 apresenta dados sobre o setor educacional do município, destacando a demanda pela construção de novas escolas, dada a extensa ocupação da região nas áreas urbana e rural. O número de famílias com crianças em idade escolar nas fazendas era expressivo. A revista registra o número de 35 escolas localizadas na zona rural, com um total de 3,3 mil alunos matriculados. O professor Paulo Hamilton, em sua entrevista, diz que chegaram a ser 44 escolas (Hamilton, 2020, informação verbal). Tais dados reforçam a realidade e intensa ocupação da região.

As escolas rurais são assim caracterizadas por Amorim (2019, p. 38):

Nas escolas rurais, o ensino era predominantemente ministrado em classes multisseriadas. Essas classes são aquelas que possuem a presença de alunos de várias séries e níveis em uma única sala de aula. Eram nessas circunstâncias que as escolas rurais se caracterizavam, com a presença de um único professor com diversas atribuições, que residia na própria escola, sem as condições de infraestrutura física e enfrentando inúmeras dificuldades ao lecionar para as turmas multisseriadas.

A relação de poder marcou a trajetória do grupo de colaboradoras. Suas atividades de docência principiaram na zona rural do município em um processo de indicação, e não seletividade, pois “[...] tratando-se da zona rural, era comum o recrutamento entre os próprios moradores da localidade, escolhendo as pessoas consideradas ‘letradas’ para que se tornassem professores” (FARIA, 2018, p. 43). Assim, eram contratados/as professores/as leigos/as, termo que expressa a ideia de um sujeito “[...] menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado” (AMARAL, 1991, p. 43).

A história de atuação de professores/as leigos/as é bastante antiga. Data, aproximadamente, do século XVI, quando surge a ideia de vocação (TARDIF, 2013). O termo era utilizado para se referir às pessoas ignorantes dos mistérios sagrados – um sacerdote desqualificado, sem acesso ao saber e ao poder hierárquico (AMARAL, 1991). A presença do sexo feminino no ensino por vocação predominou até a década de 1980, associada a ideia de que a mulher, ao se dedicar ao ensino, desempenharia uma missão. A formação era quase inexistente e, por isso, era comum imitar as professoras mais experientes. A ausência de formação era justificada por algumas virtudes femininas, entre as quais, o amor pelas crianças, a obediência e o espírito de servir (TARDIF, 2013).

O panorama da atuação do grupo de colaboradoras leigas em salas multisseriadas da zona rural do município de Naviraí se descortina nos relatos que tenho o prazer de registrar na sequência desta tese.

3.3 As professoras alfabetizadoras colaboradoras nesta história

Para principiar essa discussão, inspiro-me na seguinte afirmação de Elias (1994, p. 49): “O que caracteriza o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age”. Com o intuito de compreender e significar as histórias das colaboradoras, é necessário responder a alguns questionamentos: porque o termo “professoras alfabetizadoras”? Quem são elas? Qual o lugar que ocupam ou ocuparam na sociedade?

Por diversas vezes ao longo da trajetória de elaboração desta pesquisa fui indagada por outros pesquisadores sobre a utilização do termo “professora alfabetizadora” em eventos dos quais participei. Para elucidar o termo, busquei, na história da formação docente, meios para explicar quem é esse indivíduo e o que justifica sua ação e.

Convém salientar que a opção por utilizar esse termo perpassa a escolha que fiz ao longo da minha própria trajetória. Ser professora alfabetizadora exigiu dedicação à formação, à leitura das teorias sobre aprendizagem; exigiu entender sobre métodos, avaliação e tantos outros conhecimentos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades de construção da escrita e nas estratégias de leitura com meus alunos. Alfabetizar é muito complexo. A professora alfabetizadora necessita de uma formação

muito próxima da sua realidade, que favoreça a construção de competências que garantam a evolução dos alunos.

A formação da professora alfabetizadora foi se configurando a partir das necessidades dos momentos históricos e sociais da educação. O primeiro curso ofertado aos professores do ensino primário se deu nas Escolas Normais, que formavam os professores públicos primários para o ensino inicial da leitura e da escrita.

A denominação “professor público primário” corresponde, aproximadamente, ao que hoje no Brasil denominamos “professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Em referência ao professor a quem se atribuem classes de ensino inicial da leitura e da escrita, vem-se utilizando, no Brasil, a denominação “professor alfabetizador” (MORTATTI; PEREIRA; PASQUIM, 2012, p. 111).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro no ano de 1835. Nas décadas seguintes, outras foram inauguradas pelo País. A Escola Normal de São Paulo, criada em 1846, contribuiu de maneira significativa para a reforma da instrução pública paulista e para que se estabelecesse um modelo de formação de professores primários. Mortatti (2000, p. 85) destaca que a Escola Normal de São Paulo foi “[...] polo produtor, propulsor e irradiador das novas ideias pedagógicas, seja mediante o processo de formação – teórica e prática – dos novos professores, seja mediante a posterior atuação dessa geração de normalistas que se assumem como “especialistas”.

Diferentemente do que se esperava, as Escolas Normais não instruíam didática e pedagogicamente os alunos, futuros professores. Elas os formavam para o domínio de assuntos e temas a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras (SAVIANI, 2009). A formação do professor tornou-se uma questão de ordem pública e social. Desde a Primeira República, atribuía-se ao professor a responsabilidade de propagar o ideário republicano de formação do cidadão civilizado.

Em meados de 1971, publicou-se uma Lei federal pela qual a nomenclatura “Escola Normal” foi alterada e o Ensino Médio assumiu um caráter profissionalizante (BRASIL, 1971). As novas demandas educacionais influenciaram na formação dos professores habilitados às atividades com as primeiras séries do Ensino Fundamental. Estes, antes instruídos por meio do Curso Normal, passaram a uma formação de 2º Grau, um curso profissionalizante denominado Magistério, extinguindo-se as Escolas Normais.

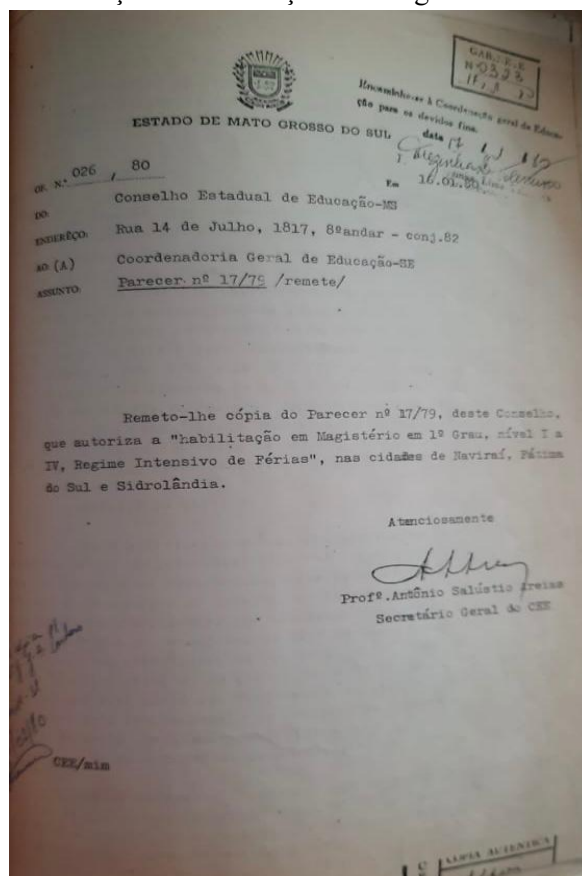
A Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau foi aprovada em 6 de abril de 1972 e organizada em duas modalidades: para lecionar até a 4ª série, formação de três anos com duração de 2,2 mil

horas; para lecionar até a 6ª série, formação de quatro anos com duração de 2,9 mil horas. Isso evidencia uma precária exigência para a formação mínima dos professores, o que influenciou o governo a lançar, em 1982, os CEFAMs.

Em Naviraí, a HEM era oferecida na Escola Juracy Alves Cardoso. A instituição também foi responsável por validar e reconhecer a habilitação em Magistério de 1º Grau da 1ª a 4ª série, em regime de férias nas décadas de 1970 e 1980.

Na Figura 7, consta o documento do Conselho Estadual de Educação que autoriza a habilitação em Magistério em regime intensivo de férias para os municípios de Naviraí, Fátima do Sul e Sidrolândia.

Figura 7 – Autorização da habilitação em Magistério em 1º Grau (1979)



Fonte: Acervo da Escola Juracy Alves Cardoso.

Os CEFAMs, que tinham por finalidade formar os professores dos anos iniciais, desenvolvendo competências técnicas e políticas, tornaram-se centro de referência na formação inicial e continuada de professores. Em 1983, estavam presentes em seis estados e, com sua difusão, em 1991, já existiam 199 Centros distribuídos pelo Brasil (TANURI, 2000).

Outro ponto a ser destacado é que o Cefam valorizava o estágio como principal experiência formativa e de aproximação com a prática docente nos anos iniciais. Entretanto, mesmo com resultados positivos, o projeto não teve continuidade e não houve “[...] qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 143).

O Cefam foi implantado em Naviraí também na Escola Juracy Alves Cardoso, em 1992, embora a autorização de funcionamento tenha sido publicada somente em 1997. As atividades foram encerradas no ano 2000¹⁴, com um total de 174 professores/as formados/as. A implantação do Centro no município foi idealizada na tentativa “[...] de redimensionar o Curso de Magistério, ou seja, melhorar a formação dos/das professores/as, para assim ofertar uma educação de qualidade na educação da pré-escola e do 1º Grau” (ARCANJO, 2021, p. 64).

Dessa forma, iniciou-se uma mobilização pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em todo o País. A expectativa era a de que, após o fim do regime militar, haveria menos problemas com a formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inseriu, em 1996, como alternativa de formação, as Escolas Normais Superiores, sinalizando uma formação mais rápida, com menos custos e de curta duração (BRASIL, 1996). Essa Lei exigiu que os professores dos anos iniciais tivessem formação exclusiva em cursos de graduação ofertados por instituições de ensino superior e fixou um prazo de dez anos para que a formação a nível médio fosse extinta. Dois cursos de graduação foram admitidos para a formação: Pedagogia e Normal Superior.

Ao longo desse período, as professoras alfabetizadoras construíram conhecimentos sobre a prática de alfabetização mesmo quando havia pouco espaço para discussões, estudos e reflexões sobre a prática alfabetizadora na escola. Embora alguns cursos de formação fossem oferecidos pelo governo, eram políticas transitórias, que pouco se preocupavam com os aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos dos/as docentes. É necessário que o/a professora alfabetizadora tenha conhecimentos técnicos completos, afinal “[...] para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (CAGLIARI, 1999, p. 130).

¹⁴ Concluí o Cefam em 1999, em uma turma composta exclusivamente por mulheres. Havia iniciado o curso em 1995, mas, com o casamento, voltei a residir na área rural. Por se tratar de um curso integral, o deslocamento era inviável e fiquei um ano sem estudar.

Diante da contextualização acima e considerando as colaboradoras deste trabalho foram professoras que se dedicaram ao ensino inicial da leitura e da escrita, acredito que denominá-las “professoras alfabetizadoras” seja uma forma de apreciar suas histórias de vida e formação, ligadas às trajetórias de exercício da docência.

Os nomes que utilizo não são fictícios. Durante as entrevistas, as colaboradoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido no qual concordaram em manter seus nomes na pesquisa. Nos anexos, encontra-se um modelo do termo de consentimento. Toda a documentação, assinada de acordo com as normas legais, será mantida no acervo da pesquisadora. A ordem de apresentação das colaboradoras segue a organização cronológica de chegada à região e, coincidentemente, ao período inicial da trajetória profissional.

3.3.1 Professora alfabetizadora Marly

Nascida em 10 de janeiro de 1951, em Vila Prudente, São Paulo, casada e mãe de um filho, Marly chegou com 10 anos de idade a Naviraí, acompanhada dos pais e dos irmãos. Por ser boa aluna, dois professores pediram ao pai de Marly que a deixassem ficar em São Paulo para continuar os estudos. Os professores temiam que, ao se mudar para Naviraí, ela não estudaria mais. Mas seu pai não permitiu – alegou que não iria para o “fim do mundo” abandonando sua filha. A expressão “fim do mundo” reforça a ideia de que a região era, em grande parte, formada por matas.

Marly relata que sua infância foi boa, apesar de ter sofrido muito com as idas e vindas da família, pois o pai tinha uma perspectiva de vida itinerante e eles se mudavam constantemente. Recorda que foi alfabetizada pela professora Adalziza, da qual se lembra com saudades.

Era tudo através de desenho e eu não esqueço a minha professora da 1ª série, [...] tudo dela era cantado: as letrinhas, o alfabeto, as vogais e os numerais. Tive uma alfabetização excelente. Naquele tempo ninguém fazia prezinho. Entrava direto. Você não tinha preparação igual tem hoje. Entrava já pegando o lápis (Marly, 2020, informação verbal).

Importante destacar que, assim como Marly, diversas outras crianças não tiveram a oportunidade de ingressar na Educação Infantil, visto que, em muitas regiões, as escolas ficavam distantes (SARAT, 2010). No caso de crianças de áreas rurais, a questão era

agravada pelo fato de que estas, desde pequenas, ajudavam as famílias nas atividades do campo. Sarat (2010, p. 35) descreve o cenário:

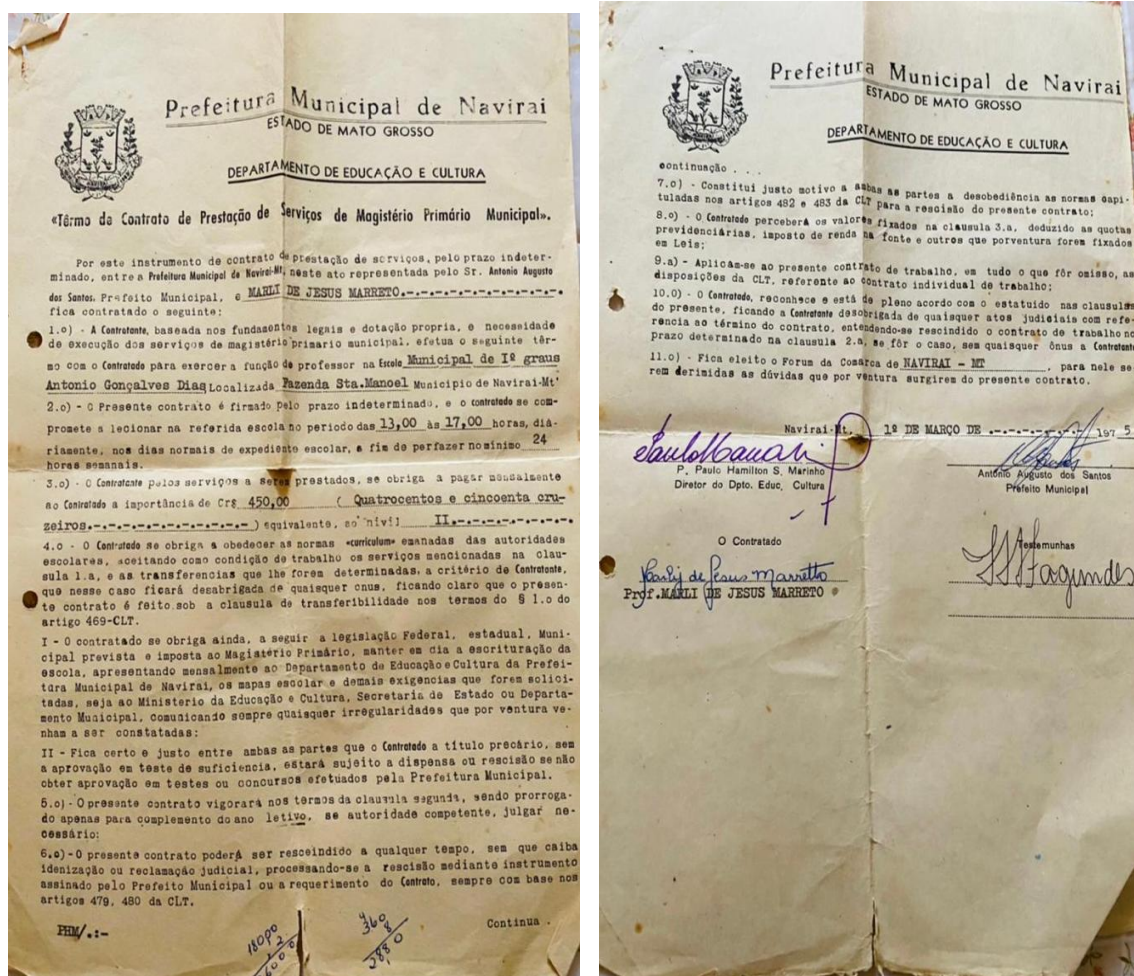
Pensar a Educação Infantil no Brasil em meados da década de 40 do século XX é percebê-la somente em regiões centrais, nos municípios maiores, porque para o interior a realidade era constituída pela ausência de escolas, falta de professores formados, classes multisseriadas, e pela inexistência do atendimento para crianças menores de seis anos.

É interessante notar que as colaboradoras se tornaram professoras por um conjunto de fatores ou circunstâncias que não foram planejados. Marly conta que o desejo de se tornar professora foi despertado pela professora que a alfabetizou. “Fui despertada pelas atitudes e pela qualidade que tinha minha professora. Ela era... sem comentários... ela era... Adalziza. E olha que eu não esqueci o nome dela” (Marly, 2020, informação verbal). O ambiente sociocultural costuma influenciar na decisão de se tornar professor/a, como salienta Goodson (2000, p. 72) “[...] uma característica comum [...] nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de um modo significativo [...]”.

Marly relembra que sua família foi para Naviraí porque a mãe ganhara algumas terras como herança. Permaneceram na região por dois anos, mas, como não tinham recursos para preparar e cultivar a terra, o pai vendeu tudo e retornaram ao estado de São Paulo. No ano de 1964, o pai resolveu voltar ao município de Naviraí, onde tinham parentes. Quando a família retornou, Marly estava com catorze anos, era adolescente e começou a trabalhar, por indicação de uma prima, como professora leiga na escola do Virote para ajudar o pai no sustento dos irmãos.

Durante a entrevista, a colaboradora lembrou que tinha, em meio aos seus pertences, um contrato de trabalho. O documento (Figura 8) é um contrato de prestação de serviços de Magistério Primário Municipal no qual a professora foi designada para prestar serviços na Escola Municipal de 1º Grau Antonio Gonçalves Dias, localizada na Fazenda Santa Manoel, das 13h às 17, perfazendo no mínimo 24 horas semanais, com remuneração de 450 cruzeiros.

Figura 8 – Contrato de trabalho da professora Marly



Fonte: Acervo pessoal da colaboradora Marly.

Marly foi espontânea durante a entrevista e contou muitas histórias. Durante seu relato, o passado e o presente se mesclavam, como se sua memória dependesse de fatos mais recentes para lembrar acontecimentos de outrora. A todo momento, procurei instigar seu desejo pelo lembrar, por acreditar que a memória é capaz de conservar e transmitir produções materiais em diferentes tempos e espaços, evidenciando vivências e trajetórias. Conforme Chartier (2009a), a memória pode nos dar acesso a fatos históricos que nunca foram recordados. Portanto, as histórias devem ser valorizadas, ainda que nem sempre sejam exatamente o que desejávamos ouvir. É importante permitir que os sujeitos se expressem, dar visibilidade às suas vozes para que mais pessoas os ouçam.

Assim, sigo nesse processo de ouvir e lembrar, garimpando e registrando histórias como a que veremos a seguir, que também retrata a chegada de uma família à região em um período inicial de colonização.

3.3.2 Professora alfabetizadora Maria

Nascida em 18 de novembro de 1957, na cidade de Presidente Venceslau, São Paulo, casada e mãe de três filhos, Maria se mudou para Naviraí aos 15 anos de idade com os irmãos. Os pais e uma irmã já residiam na região, onde trabalhavam em uma madeireira – chegaram primeiro para verificar se a região era promissora e se havia a possibilidade de que toda a família se instalasse posteriormente.

Antes, Maria ficou sem os pais em Presidente Venceslau por aproximadamente dez anos, residindo com a avó e as irmãs mais velhas. A colaboradora relata que, durante esse período, via os pais apenas nas férias escolares, quando ela e as irmãs iam a Naviraí de barco para visitá-los. No início dos anos 1970, quando chegou ao município, recorda que este estava em fase de desenvolvimento e que “não tinha quase nada: não tinha asfalto nem energia” (Maria, 2021, informação verbal).

A infância de Maria não foi muito diferente da realidade de Marly: ela também começou a trabalhar muito cedo para ajudar nas despesas da casa. Entretanto, Marly já iniciou suas atividades com a docência, enquanto Maria fazia diárias como faxineira ou babá. O que poderia ter sido uma infância de brincadeiras foi marcada por um contexto de trabalho. Os autores Rodrigues e Baladeli (2010, p. 13) afirmam que “[...] a infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida”.

Sobre o período de escolarização, Maria alega que sempre foi boa aluna, embora tenha reprovado um ano em virtude de sarampo. Ao recordar sobre a escola, conta que se situava em frente à sua casa e que adorava estudar. A colaboradora guarda boas lembranças da professora que a alfabetizou. “Até hoje tenho recordações muito boas da minha professora da alfabetização. Me marcou para toda a vida aquela professora. Ela se dedicava muito. Ela ensinava” (Maria, 2021, informação verbal).

Maria sonhava estudar e se dedicar à área da Saúde, mas, ao chegar à região, viu na Educação uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. A necessidade de trabalhar aos 15 anos de idade se deu em um contexto muito parecido com o das outras colaboradoras. Entretanto, padrões sociais não permitiam que as mulheres estudassem à noite e, além disso, a cidade não tinha energia, o que impossibilitava conciliar o trabalho durante o dia e os estudos no período noturno.

Pouco tempo depois, surgiu a oportunidade de ministrar aulas no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)¹⁵. O Mobral foi um programa do governo federal criado em 1967 que tinha, por objetivo, a alfabetização de adultos (PAIVA, 2003). As aulas eram à noite, ministradas à luz de lampiões. Como os alunos moravam todos bem próximos, saíam com lanternas para o trajeto até o curso. Começar a trabalhar à noite, no caso de Maria, “[...] pode ser considerado um movimento de rompimento com alguns padrões impostos socialmente para as mulheres, além do processo de busca por sua autonomia” (SILVA, 2020, p. 191).

Fui convidada pelo senhor Paulo Hamilton, que era diretor das escolas municipais. Surgiu essa vaga para mim e minha irmã e nós começamos a dar aula no Mobral. A gente assim... não sabia nada. Mas começou a surgir cursos e nós começamos a fazer e nos dedicar a ensinar no Mobral (Maria, 2021, informação verbal).

Portanto, diferentemente de Marly, Maria iniciou suas atividades de docência como professora leiga com adultos. Após cinco anos se dedicando ao Mobral, foi convidada a seguir para uma escola rural para atuar com crianças. A colaboradora recorda que a fazenda não era muito distante da cidade e que o convite se deu em substituição a uma outra professora. Ela descreve que a escola era de madeira, pequena, e que os alunos residiam na fazenda. “Eram poucos alunos, uns cinco ou seis. Eu fui para terminar o ano letivo que estava quase no final e a professora teve que abandonar porque ficou doente” (Maria, 2021, informação verbal).

No ano seguinte, em 1976, Maria se casou e foi para a Fazenda Santa Helena para atuar na escola José Carlos do Patrocínio junto à sua irmã, Aparecida. A escola tinha alunos das quatro etapas do primário, mas Maria atendia somente as crianças da 1ª série, fato que a diferencia das demais colaboradoras, que iniciaram com turmas multisseriadas nas escolas rurais.

Durante sua entrevista, Maria citou uma professora com quem estudou junto: Izaulina – ou Iza, como é conhecida. Ao entrar em contato com a coordenadora da Escola Municipal Maria de Lourdes Aquino Sotana, onde a professora Izaulina trabalhou até se aposentar, consegui seu contato e ela prontamente aceitou me receber em sua casa. Figura muito simpática que, apesar do receio inicial em conceder a entrevista, mostrou-se muito à vontade em seu relato.

¹⁵ Em Naviraí, o Mobral, em 1976, atendia um total de mil alunos (DADOS..., 1976).

3.3.3 Professora alfabetizadora Izaulina

Izaulina nasceu no ano de 1956, na cidade de Pancas, Espírito Santo. Sua família mudou-se para o Paraná em 1964 e de lá para Naviraí em 1976. É solteira e tem dois filhos. Ela relata: “Nós fomos morar no Caiuá¹⁶, na beira do Rio Paraná. Ali tinha serraria, muitas casas, comércio, farmácia. Era um lugar bem populoso” (Izaulina, 2020, informação verbal).

A história da infância escolar de Izaulina é marcada por experiências que acompanharam seu contexto social. Ao rememorar seu período de alfabetização, conta a experiência de aprender a letra P:

Naquele tempo a gente tinha que ir para a escola e andava 12 quilômetros. A mãe levava a gente até clarear o dia. Eu lembro que não sabia fazer o P. A minha irmã estudava comigo no 1º ano, só que ela era muito mais rápida que eu. Eu ficava vendo ela fazer o P e eu ficava copiando porque eu não conseguia. Meu Deus, até hoje eu tenho raiva do P. Eu não coloquei o nome de nenhum filho com P (Izaulina, 2020, informação verbal).

Em seu relato, a professora cita dois professores que, ao que tudo indica, marcaram significativamente sua infância:

No 1º ano tinha o professor Adriano. Ele tinha uma letra maravilhosa... Aquele A, eu amava ver aquela letra dele. Era bem-feitinha. Ele desenhava a letra na lousa. Aquele professor era maravilhoso. Foi meu primeiro professor (Izaulina, 2020, informação verbal).

Olha, tinha uma professora que chamava Diana. Era bem loira, bonita, toda grande assim [gestos com as mãos]. Eu estava no 2º ano. Nossa, eu amava aquela professora. Ela tinha um vestido azul turquesa. Eu gosto de azul por causa dessa professora. Ela era um amor, ensinava a gente com tanto carinho sabe... Porque a gente era de sítio e era fedorento mesmo, suado. E ela chegava perto da gente e ensinava. Antes eu já pensava em ser professora, mas ela me deu mais vontade de ser professora (Izaulina, 2020, informação verbal, comentário nosso).

Assim, recorremos a Bosi (1994, p. 56) para confirmar que “[...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

As experiências vivenciadas por Izaulina ao longo de sua trajetória lhe permitiram, ao que parece, constituir-se em uma professora cheia de sonhos, perceptiva e ciente de

¹⁶ O Porto Caiuá é um distrito de Naviraí criado pela Lei nº 1.603, de 14 de dezembro de 2011. Está situado a cerca de 65 km da cidade de Naviraí.

suas responsabilidades. Seu relato sinaliza a impossibilidade de “separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17). Desse modo, entendemos que dialogar com as trajetórias pessoais e profissionais a partir das memórias de professoras aposentadas é abrir espaço para compreender aspectos norteadores das carreiras docentes (FARIA, 2018).

Ao relatar sua chegada à Naviraí, Izaulina declara que, ainda na balsa, no trajeto para o Porto Caiuá, perguntaram a ela se queria dar aulas.

Eu estava no barco, em fevereiro de 77, quando nós viemos. Meu pai veio. Minha mãe ficou lá no Paraná. Meu pai veio morar na casa do meu cunhado. No barco, eles perguntaram se eu queria dar aulas. Eu fiquei toda empolgada. Estava começando o 2º Grau e queria continuar estudando, porque o meu sonho era ser professora desde criança. Eu até falei para uma pessoa, que era um português, dono do mercado. E ele falou que se eu quisesse era para ir no outro dia já, pois aquele dia era um sábado, ou domingo, nem lembro mais... Sei que era 17 de fevereiro. Ele perguntou se eu queria dar aulas e já tinha falado com meu pai, com meu cunhado, e eu não estava sabendo de nada. Me trouxeram assim... como um peixe para cá... Eu ainda falei para o português que eu não tinha experiência nenhuma de crianças (Izaulina, 2020, informação verbal).

A história de como Izaulina se tornou professora não é muito diferente das histórias de tantas outras professoras leigas: da necessidade de se atender às condições de vida da comunidade que vivia em área rural. Tardif (2014) defende que os saberes docentes se constituem quando estes são inseridos na sociedade, na família, na escola e no trabalho. A socialização é importante no processo de formação e ocorre por meio de permanências, continuidades e descontinuidades ao longo da vida dos indivíduos. O que se observa é que a atuação das professoras leigas nas escolas rurais permitiu que saberes fossem acumulados e contribuiu na formação e exercício de suas docências.

A ideia de que histórias de vida podem ser entendidas como histórias de formação é compartilhada por Tardif (2012, p. 20):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem em salas de aula nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho, durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua carreira escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo, e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem mesmo abalá-lo.

Dessa forma, compreendemos que as identidades dos indivíduos se desenvolvem em um processo de descontinuidades e rupturas. Izaulina iniciou a constituição de sua identidade como professora alfabetizadora aos 21 anos de idade, ao assumir uma turma multisseriada na escola do Porto Caiuá tendo concluído apenas o Ensino Fundamental, ou seja, uma professora leiga, como as demais colaboradoras.

Na perspectiva de dar visibilidade às vozes, temos a seguir o professor homem colaborador desta pesquisa marcada pela predominância da presença feminina.

3.3.4 Professor alfabetizador Amaral

Nascido em 07 de maio de 1952 na cidade de Cândido Mota, São Paulo, casado e pai de 4 filhos, Amaral (como é conhecido) chegou à Naviraí em 1979, influenciado por amigos professores que lecionaram na região. Recorda que começou a estudar com aproximadamente 8 anos de idade.

Eu comecei na zona rural. Da minha casa onde a gente morava, no sítio, até a escola dava mais ou menos uns oito quilômetros. E a gente ia... Eu tinha uma companheirinha que morava vizinha, só ia eu e a menina. A gente não tinha oito anos completos (Amaral, 2020, informação verbal).

Durante a entrevista, o colaborador evitou falar sobre sua infância. Por vezes, foi evasivo, alegando não se lembrar de nada. Observei que, ao tentar recordar esse período de sua vida, o olhar dele se tornava distante, e compreendi que relembrar o fazia sofrer. Talvez, por isso, a opção em silenciar-se. Nesse momento tive “a possibilidade de ouvir o silêncio [...], mais perceptível do que a palavra falada [...]” (SARAT, 1999, p. 61).

Aos poucos, percebi que sua resistência foi diminuindo e ele falou um pouco mais sobre sua trajetória escolar enquanto aluno. Relatou que, durante toda a infância, morou na zona rural e enfrentou muita dificuldade para estudar. O fato de ter que ajudar o pai com os afazeres da plantação de café, aliado à grande distância que percorria até a escola, dificultou a possibilidade de frequentar as aulas. Segundo Faria (2018, p. 30), a mão de obra infantil tem registros históricos e sua utilização “sempre variou conforme o grau de desenvolvimento civilizatório”. Para o autor, “está relacionada à necessidade econômica e vem arraigada em costumes do grupo social” (FARIA, 2018, p. 30).

Na época meu pai mexia com café, chegou no mês de julho me tirou da escola para colher café [...]. Não lembro o nome da professora, era uma japonesa. [...] Essa professora foi lá no sítio, na casa do meu pai, pedir para me colocar novamente, porque eu era um aluno bom [...]. Meu pai me colocou na escola novamente, no mesmo ano (isso em agosto). No

final do ano, ainda consegui fazer uma redação e passar de ano, através dessa professora que foi na casa do meu pai no sítio e pediu para eu retornar para escola (Amaral, 2020, informação verbal).

Foi perceptível, durante a entrevista, que Amaral fez um processo de lembrar que lhe exigiu mergulhar em lembranças repletas de significados, acontecimentos que marcaram sua infância, experiências diferentes de tantas outras infâncias, mas que, culturalmente, foram importantes na configuração social à qual ele pertencia. Ao utilizar o termo “infâncias”, alicerço-me no entendimento de Sarat (2010, p. 33-34): “O termo infâncias, aqui, se refere aos estudos que consideram as crianças em diferentes contextos culturais, históricos e sociais que implicam na percepção de que a criança vive infâncias diferenciadas. Neste sentido, uma concepção plural”.

Amaral declara que, na infância, não pensava em ser professor, e que, para concluir os estudos, sofreu muito: “Para ser professor eu sofri bastante” (Amaral, 2020, informação verbal). Por morar na área rural, a dificuldade de acesso à escola era muito grande. O colaborador relata que caminhava de 7 a 8 quilômetros até concluir a 4ª série. Posteriormente, o deslocamento até a cidade passou a ser feito de ônibus, o que o distingue das demais entrevistadas, que não usavam o transporte escolar no período de escolarização.

A ida a Naviraí traça o destino profissional de Amaral. Ele relembra que, ao chegar à região, foi designado para uma escola na área rural, onde permaneceu por seis meses. Entretanto, o período de experiência profissional foi realmente constituído na escola do Porto Caiuá. “Em 1980, março de 1980, eu fui para o Porto Caiuá e lá fiquei por 24 anos. Quando cheguei lá, era para eu trabalhar um ano. Acabei ficando 24 anos” (Amaral, 2020, informação verbal). A clientela era formada por crianças de fazenda e crianças ribeirinhas. “Teve ano que trabalhei até com 80 alunos” (Amaral, 2020, informação verbal). Eram dois turnos, matutino e vespertino, em uma sala multisseriada. Nestas, era comum que os/as professores/as, além de ministrar as aulas, fizessem a merenda servida aos alunos.

No início tinha uma senhora que fazia a merenda, era a mãe da Iza. E depois teve uma época que eu mesmo fazia. Fiquei quase 4 anos fazendo merenda. Era fogão à lenha, depois deu uma melhorada com fogão a gás. Mas era sofrido (Amaral, 2020, informação verbal).

A Iza à qual o professor se refere, é a professora Izaulina, que, à época, residia com a família no Porto Caiuá. O colaborador lembra que se casou e teve filhos durante

os anos em que residiu no Porto Caiuá. Posteriormente, os filhos foram para a cidade de Naviraí para dar continuidade aos estudos, mas Amaral continuou por lá.

Amaral recorda ainda que, em 1984, os alunos ficaram quatro meses sem aula, pois a escola serviu como abrigo para as famílias ribeirinhas em virtude de uma enchente do Rio Paraná.

Assim, o que aparentemente parece um processo natural é, na verdade, de longa duração. A colonização do município de Naviraí se deu a partir de transformações sociais que Elias (2011) denomina “processo civilizador”. Os indivíduos constituem evidências de uma civilização local e regional retratada nas vivências e experiências no interior do Mato Grosso enquanto território em fase de colonização. As figurações sociais para homens e mulheres definiram a função de cada colaboradora na sociedade naviraíense e são resultados de relações de interdependência em um movimento recíproco.

3.4 Relatando histórias e registrando memórias: a constituição docente

Antes de relatar a trajetória profissional das colaboradoras, quero chamar a atenção para alguns fatos dessas histórias que são essenciais para a pesquisa e que fortalecem a relação de interdependência, conceito já discutido anteriormente.

Ressalto os seguintes pontos: Marly, Maria e Amaral são naturais do estado de São Paulo, o que ilustra a presença significativa de colonizadores da região sudeste em Naviraí; as colaboradoras chegaram à região em um período de colonização em busca de uma vida melhor; os processos de escolarização das colaboradoras começam já no Ensino Fundamental – em seus relatos, anunciam a ausência da Educação Infantil; com exceção de Maria, as professoras iniciaram a docência em salas multisseriadas em escolas rurais; a opção pela docência se deu em um processo de necessidade de inserção no mercado de trabalho; o início da docência aconteceu em um “processo cego”, por ações planejadas e, também, não planejadas; todas foram professoras leigas e a formação ocorreu somente após ingressarem na carreira; o Curso Normal foi a base de formação de todas as professoras; Marly, Maria e Izaulina cursaram a graduação na modalidade de férias.

Assim, podemos dizer que as relações de interdependência estabelecidas no percurso de vida das colaboradoras definiram suas formações profissional, pessoal e social.

As relações de interdependência entre indivíduo e sociedade se constituem ao longo do processo social e histórico formando redes de relações. Elias (2006, p. 31) esclarece que a “[...] interdependência contínua ressalta permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu”. Concluo, portanto, que parte dessas escolhas podem ser creditadas a oportunidades e necessidades sociais. Porém, a teoria do processo civilizador individual, bem como a dos processos sociais, assevera que esses processos acontecem cegamente e que são construídos pelos indivíduos (SARAT, 2014).

Assim, por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras, é possível refletir sobre suas carreiras profissionais e perceber mudanças de ordens diversas, visto que as figurações não são fixas, mas

[...] estão continuamente em fluxo, passando por mudanças de ordens diversas, algumas rápidas e efêmeras e outras mais lentas e profundas e os processos que ocorrem nessas figurações possuem dinâmicas próprias, dinâmicas nas quais razões individuais possuem um papel, mas não podem de forma alguma ser reduzidas a essas razões [...] o termo figuração pode ser definido como redes formadas por seres humanos interdependentes, como mudanças assimétricas em uma balança de poder, enfatizando o caráter processual e dinâmico das redes criadas por indivíduos (LANDINI, 2005, p. 6).

Isso significa dizer que a constituição da professora alfabetizadora resulta das diferentes figurações em que estão imersas. Ainda, que a formação ocorre em diferentes tempos e espaços, tanto de maneira individual como coletiva, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo tem suas particularidades e seus processos individuais na aprendizagem de uma profissão, ele também pertence a um grupo social no qual se relaciona de forma interdependente com seus pares e grupo de pertencimento. Nessa perspectiva, os indivíduos modelam suas ideias a partir de todas as experiências que vivenciam no interior de seu próprio grupo, vinculado à formação sócio, histórico e cultural do seu meio.

O fato de as colaboradoras atuarem como professoras na zona rural do município, por algum tempo, dificultou o acesso à formação. O entrevistado Paulo Hamilton relata que, em sua gestão como Secretário de Educação (1973-1980), eram ofertados dois ônibus escolares aos professores. Um deles conectava Naviraí a Umuarama/PR, e o outro a Pereira Barreto/SP. Assim, muitos professores se formaram nessa época. “Então o quadro de professores melhorou significativamente. Fomos abrindo concursos públicos,

esses concursos públicos atraíam professores do Paraná e do estado de São Paulo e o quadro foi se normalizando” (HAMILTON, 2020).

O processo de formação das colaboradoras se deu em contextos em que se conciliou o trabalho com a formação – exceto no caso do professor Amaral, que cursou a Escola Normal ainda no Paraná. Já as professoras Marly, Maria e Izaulina frequentaram, no final da década de 1970, o Curso Normal de Férias, ofertado às professoras leigas no período das férias escolares. Como havia um número expressivo de professoras leigas espalhadas pelo País, a partir da década de 1960, o governo passou a implementar políticas educacionais voltadas à qualificação (BRASIL, 1971). Uma alternativa foi ofertar cursos no período de férias, como o Logos II¹⁷. Assim, as professoras deslocavam-se até a cidade de Naviraí, onde permaneciam, muitas vezes, alojadas em escolas para participarem da formação.

Vale ressaltar que, nas diferentes figurações, as colaboradoras se viram imersas em um contexto que lhes impeliu a buscar qualificação para o trabalho. As histórias dessas trajetórias serão detalhadas a partir deste momento, quando estabeleço discussões com a perspectiva do tornar-se professora.

3.4.1 A trajetória da professora Marly

Por conta das constantes mudanças de cidade de sua família, Marly ficou com atraso nos anos escolares e, quando a família retornou para São Paulo, o pai exigiu que ela terminasse pelo menos a quarta série. A colaboradora alega que sentiu vergonha por já estar fora da idade. “Falei que não ia [para a escola] e ele falou que eu ia sim. E antigamente os pais tinham domínio sobre a gente [...] e foi uma bênção eu fazer a minha 4ª série” (Marly, 2020, informação verbal). Ao se referir à conclusão da 4ª série como “uma bênção”, Marly liga isso ao fato de ter iniciado suas atividades como professora leiga cedo, aos 14 anos, para ajudar a família, e declara que ninguém a incentivou a buscar a profissão.

Eu precisava do dinheiro, sabe? O pai... acho que já éramos em quatro e ninguém ganhava um centavo por mês. Então pensa bem como esse dinheiro foi bem-vindo nessa família. Eu não tive estímulo de ninguém.

¹⁷ O curso Logos II foi implantado com o objetivo de habilitar professores não titulados por meio de módulos de ensino a nível de 2º Grau, sem retirá-los da sala de aula. O curso foi implantado no município de Naviraí em outubro de 1981, atendendo também professores de municípios vizinhos (SECRETARIA..., 1981). É importante ressaltar que nenhuma colaboradora dessa pesquisa fez essa formação e que existem pesquisas em andamento sobre o curso Logos II em Naviraí.

Hoje tem pessoas que tem estímulos de todos os lados: ‘você vai ser isso, vai ser aquilo, vai ser aquilo outro’. E eu, ninguém falou nada. Acho que foi a necessidade do sustento da família (Marly, 2020, informação verbal).

Dessa forma, aos 14 anos, ainda uma criança, Marly se torna professora e logo passa a percorrer as escolas das fazendas locais. Ela recorda que, à época, os/as professores/as ficavam na casa de uma pessoa de responsabilidade na fazenda. No seu caso, essa pessoa era a Dona Linda, conforme conta:

A Dona Linda era mulher do administrador e o professor ficava na casa do administrador. Lá ele ajudava e ganhava a comida. [...] Essa senhora tinha cinco meninos. Ela vinha para a cidade e eu que tomava conta. Eu dava um período de aula e depois ela falava: “Oh Marly, a casa é sua”. Eu ficava com os meninos dela. Era fogão à lenha, era umas bacias de louça, as panelas... (Marly, 2020, informação verbal).

Nessa configuração, estabelecia-se uma relação de poder por parte da mulher do administrador sobre a professora. Marly tinha salário pago pelo gestor do município para ministrar aulas, entretanto, desempenhava funções além da docência. É possível perceber, nessa relação, a rede de interdependência, em acordo com Veiga (2008, p. 150). “As relações de interdependência constituidoras de uma figuração são relações de poder e controle”.

Marly relata que, quando chegou em Naviraí, mesmo antes de atuar como professora oficialmente, alfabetizou, a pedido de seu pai, o jovem Heleno.

Meu pai tinha um afilhado e ele era analfabeto. Eu falei: “Heleno, eu vou te ensinar a ler e escrever”. E a gente morava num mato que tinha onça. A gente tinha medo da onça, porque sabia que tinha. Meu pai convidou esse menino e, à noite, o compadre dele vinha junto e ele falava para mim: “Vai ensinar o Heleno”. Eu tinha que ensinar o Heleno (Marly, 2020, informação verbal).

Posteriormente, Marly se identificou com as turmas de alfabetização e tornou-se professora alfabetizadora. “Sempre foi alfabetização. Eu gostava dos pequenininhos. Como era gratificante uma pessoa não saber ler e, no final de ano, cantar para você com uma cartilha (naquele tempo, tinha que ler a cartilha)”. Paulo Freire (2001, p. 261), em sua *Carta de Paulo Freire aos professores*, escreve o sentimento expresso por Marly sobre o processo de aprendizagem: “Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. [...] ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”.

Quando Marly usa a expressão “cantar para você com uma cartilha”, é importante salientar que o método mais antigo da alfabetização brasileira idealizava o aprender a ler

e escrever por meio do ato mecânico de decorar a cartilha. Isso esteve presente durante muitos anos no Brasil. O processo de decorar conhecido como método “Ba, be, bi, bo, bu” tinha, como maior instrumento condutor, as cartilhas (CAGLIARI, 1999).

A colaboradora destaca, também, o uso do método da cartilha *Caminho Suave*. “Ah, era uma cartilha abençoada. Então todos os dias a gente tomava leitura das crianças” (Marly, 2020, informação verbal). A *Caminho Suave* foi publicada em 1948 pela professora Branca Alves de Lima, que usou sua experiência para criar o material e alfabetizar crianças. A cartilha foi adotada em todo o Brasil, saindo de circulação em 1996, quando o Ministério da Educação, em virtude de novos estudos psicolinguísticos e sociolinguísticos, retirou-a do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁸, mas continuou a ser editada.

Marly relembra que o material didático fornecido pela prefeitura era escasso. Por vezes, ela pegava folhas do caderno de um aluno para fornecer ao outro: “Quantas vezes fiz isso... Lápis, não era igual hoje, porque hoje eu vejo que dão até uniforme para as crianças. Só não estuda quem não quer” (Marly, 2020, informação verbal).

Como já registrado anteriormente, Marly tornou-se professora quando necessitou ajudar o pai no sustento dos irmãos. Com catorze anos, tendo concluído apenas a 4ª série do Ensino Fundamental, era uma professora leiga, ou seja, desconhecia os saberes específicos da profissão, adquiridos na formação básica. Amaral (1991, p. 44), sobre o assunto, destaca que “[...] ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento. O que se quer expressar e destacar é que o professor leigo é menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um docente habilitado”.

Indícios da pesquisa deixam transparecer que, nas décadas de 1960 e 1970, Naviraí não dispunha de professores com formação, o que ocasionou a busca por professores em outros estados, conforme os relatos:

Vieram alguns professores do estado de São Paulo. O Miro, professor Luís, professor Natalício... Ah, o Virote buscou uma porção de professores. Eu fui fazer o supletivo, que era tipo a EJA [Educação de Jovens e Adultos], que você faz quatro anos em um ano se tiver condições. E foi assim. Eu terminei, fiz o supletivo, que era da 5ª à 8ª série. Naquele tempo não tinha nono ano (Marly, 2020, informação verbal).

¹⁸ O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Teve início em 1937 com outra denominação e ao longo desses 85 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, os alunos recebem gratuitamente os livros didáticos pelo PNLD e as obras são escolhidas pelo corpo docente das instituições, além disso a oferta de materiais escolares é uma proposta do MEC a fim de dar condições de permanência aos estudantes da escola pública (HISTÓRICO, 2017).

Nessa época, os professores que nós tínhamos aqui eram todos leigos. Eu fiz um *tour* no estado do Paraná na região ali de Paranavaí, Sertaneja, Santa Cruz de Monte Castelo. Depois, fui para a região de Jaboticabal e trouxe o Arilton, o Miguel, que já faleceu. O José Carlos também veio nessa época, junto com outros professores. Eram professores normalistas. Então trouxemos uma extensão de uma Universidade. Aí muitos foram qualificados (Hamilton, 2020, informação verbal).

Os relatos de Marly e Hamilton reafirmam a presença de professoras leigas na região. A oferta de cursos que qualificassem essas professoras se fez necessária a partir do momento em que a demanda pela escolarização se ampliou e as professoras já não atendiam às necessidades daquele contexto educacional. Qualificar as professoras leigas era dar a elas a oportunidade de permanecerem empregadas. Além disso, segundo Amorim (2019, p. 261):

As representações dos professores leigos em relação ao curso foram marcadas pela visão dele como “instrumento de crescimento intelectual dos docentes leigos”. Houve a legitimação estabelecida pelos professores, cujos conhecimentos educacionais preconizados no curso tendiam a ser valorizados como essenciais para a melhoria de sua prática pedagógica.

Marly, mesmo sendo leiga, por se tratar de uma moça com boas referências e por ter sido indicada por uma parente, não foi impedida de desempenhar a função de professora por falta de formação. Vale observar as dificuldades que eram encontradas na região por aqueles/as que optavam por dar continuidade aos estudos. Para realizar a formação a nível médio, Marly abdicou do período de férias escolares e fez o Curso Normal de Férias.

Em 1976, mais ou menos, eu fiz o Normal de Férias e terminei. Daí eu tinha umas amigas maravilhosas, pessoas de Deus, e falaram: “Agora nós vamos fazer faculdade”. E eu falei: “Capaz que eu vou fazer isso. Não tenho mais coragem não”. Porque eu já ia me aposentar (Marly, 2020, informação verbal).

A colaboradora cursou o Normal de Férias na mesma turma que as professoras Maria e Izaulina. Elas iniciaram o curso em 1978, e não em 1976, conforme declarado na entrevista, concluindo-o em 1980.

Para sua decepção, Marly descobriu que ainda não tinha direito à aposentadoria. Apesar de toda uma vida dedicada à docência, a falta de um documento que oficializasse o tempo de trabalho foi mais relevante que toda sua prática enquanto professora. Conforme Elias (2006, p. 89), “O estudo da gênese de uma profissão, portanto, não é

simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações”.

Quando eu cheguei lá, não tinha papel recolhido do meu INSS. Eu quase morri do coração. Você vai lá para aposentar e de repente fala que lá não tem nada seu. Ninguém recolheu um centavo seu. Como assim? Pensa em uma pessoa que chorou dois dias... (Marly, 2020, informação verbal).

Sendo assim, a professora, em uma ação não planejada, retomou o trabalho por mais alguns anos. Incentivada por suas amigas, optou por fazer a faculdade. A graduação também se deu no contexto de férias, de 1981 a 1983. “Fiz a faculdade para me aposentar com um salário bom. Devo tudo àquelas abençoadas das minhas amigas. Até hoje não esqueço. Se não fosse por elas...” (Marly, 2020, informação verbal).

A identidade profissional e a formação de Marly foram construídas ao longo de sua trajetória de vida. Sua identidade docente se constituiu pelas diferentes vivências e nas relações sociais estabelecidas. Compartilho das reflexões de Tardif (2014, p. 70) ao se referir à constituição do ser professor:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e desenvolvidos ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Após 32 anos se dedicando à educação, Marly conseguiu a tão almejada aposentadoria em 1997, já atuando em escolas da área urbana, como será registrado em capítulo posterior.

3.4.2 A constituição da docência da professora Maria

Para dar continuidade à história da professora Maria, recordemos rapidamente que ela iniciou a docência como professora leiga no curso Mobral, sendo, posteriormente, designada às escolas rurais por indicação do professor Paulo Hamilton. A professora ficou na Escola José do Patrocínio – na Fazenda Santa Helena – por quatro anos e, depois, foi transferida para a sede da fazenda, onde passou a atuar em uma sala multisseriada.

A colaboradora relata que a Secretaria de Educação apoiava o trabalho com cursos e materiais, mas declara: “Era muito difícil o transporte porque era muito longe da cidade.

A gente tinha que pegar carona. Não tinha transporte para estar vindo e voltando. Mas fazia o máximo para estar sempre nas reuniões” (Maria, 2021, informação verbal).

A fala da professora ilustra as dificuldades de lecionar na área rural, onde os desafios iam além de ministrar aulas para turmas variadas. Ela destaca ainda:

Eu era a merendeira. Sempre fui merendeira. Eu chegava bem mais cedo e era fogão a lenha. Eu colocava fogo no fogão e já iniciava a merenda, deixava quase pronta e sempre que dava uma folguinha eu ia lá e olhava. E estava ali sempre cuidando da sala de aula, mas na hora da merenda estava prontinha. Depois eu juntava tudo, deixava tudo prontinho para lavar depois. Na minha hora de almoço, era hora de fazer a merenda para a turma da tarde. E sempre dava certo (Maria, 2021, informação verbal).

De acordo com Elias (2001, p. 91):

Disparidades podem surgir ora em virtude de mudanças técnicas, ora em consequência de condições e exigências sociais. Quaisquer que sejam suas causas imediatas, elas criam dificuldades específicas, produzem atritos e conflitos, confrontam cada membro de uma profissão com problemas que não são por eles criados. No entanto, uma vez que ele esteja em uma profissão, esses problemas institucionais se tornam seus próprios problemas, essas dificuldades, suas próprias dificuldades, esses conflitos, seus próprios conflitos.

Figura 9 – Professora Maria ao lado do professor Paulo Hamilton no dia da formatura



Fonte: Acervo pessoal da colaboradora Maria.

Na foto, Maria se encontra ao lado do professor Paulo Hamilton, então Secretário de Educação do município de Naviraí, no dia da formatura do Curso Normal de Férias.

Ao ser questionada se algo mudou em relação à sua prática após os cursos de formação, Maria fica pensativa e, depois, comenta que os cursos a permitiram perceber que fazia muitas coisas erradas. A professora relata: “Leiga, sabe, faz muita coisa errada e através do curso você vai tendo aprendizado” (Maria, 2021, informação verbal).

Sobre trabalhar com a sala multisseriada, ela destaca:

A sala multisseriada era assim: eu dividia, nunca trabalhei as quatro séries juntas. Eu tinha dois períodos, então geralmente colocava a 4ª série com a 1ª série e a 2ª série com a 3ª série, porque os conteúdos da 2ª com a 3ª quase batiam. Eu trabalhava quase junto. Agora, a 1ª com a 4ª série eu falava para eles [a 4ª série] copiarem que depois eu voltaria para explicar, porque eu sabia que tinha que ter mais atendimento com a 1ª série. A 1ª série era prioridade (Maria, 2021, informação verbal).

Podemos perceber que a forma como a professora Maria organizava as turmas na sala multisseriada estava relacionada com as experiências que adquiriu em sua trajetória de professora. Assim, referenciamos Elias (2006), que considera que “falhas” e “soluções”, que fazem parte da constituição histórica das profissões, devem ser consideradas no conjunto dos estudos sobre o tema.

Maria, assim como as professoras Marly e Izaulina, fez formação Normal de Férias de 1978 a 1980. Logo após, veio a graduação, também cursada durante as férias escolares (1981 a 1983). “Não tinha nenhuma faculdade em Naviraí. Foi a primeira faculdade de férias que veio de Dourados” (Maria, 2021, informação verbal).

Sobre o relato de Maria de que a primeira faculdade veio de Dourados, encontrei o seguinte registro: “Os cursos de Extensão Universitária do Centro Pedagógico de Dourados e Universidade Federal de M.S. deverão ter início a 2ª etapa no 1º de dezembro na Escola Estadual de I e II graus Juscelino K. Oliveira” (SECRETARIA..., 1981).

A Figura 10 retrata a cerimônia religiosa no dia da formatura, celebrada na Igreja Matriz Nossa Senhora de Fátima, que, em 2011, tornou-se Catedral, sede da Diocese de Naviraí. A professora Maria explicou que a turma era numerosa, pois havia pessoas de outros municípios, mas não soube dizer exatamente quantos/as eram os/as formandos/as. Não era uma turma composta apenas por mulheres, mas não sabemos exatamente quantos homens concluíram a formação.

Figura 10 – Cerimônia Religiosa da formatura do Curso Normal de Férias (1980)



Fonte: Acervo pessoal da colaboradora Maria.

A Figura 11 revela o histórico escolar de habilitação para o Magistério de 1^a a 4^a série da professora Maria, cursado em regime especial, ou seja, nas férias. Na estrutura curricular, é possível observar uma divisão das disciplinas entre Educação Geral e Formação Especial. As disciplinas de Educação Geral se apresentam organizadas nos seguintes eixos: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna); Estudos Sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil); e Ciências (Ciências Físicas e Biológicas, Matemática). Já a Formação Especial era composta pelas disciplinas mais específicas para a habilitação: Biologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o Grau; Estatuto da Educação; Didática Geral; Metodologia da Comunicação e Expressão; Metodologia da Matemática; Metodologia das Ciências; Metodologia dos Estudos Sociais; Práticas de Ensino e Formação do Estágio Supervisionado; Literatura Infantil; e Recreação e Jogos. A formação ocorreu de 1978 a 1980. A diretora que assina o histórico é a professora Cleuza Campos Marques da Silva, citada em outros momentos nesta tese.

Figura 11 – Histórico escolar de habilitação para o Magistério da 1ª a 4ª série, da professora Maria

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
AGÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE Dourados - MS.

ESCOLA Estadual de 1ª e 2ª Graus "Juracy Alves Cardoso"
Criação 1589 - 16.08.73 Aut. -o- Rec. Res. 018 11.04.80
Endereço: Rua Yokossuka nº 571
Cidade Naviraí - Ms. CEP: 79950 Fone: -o-

() Guia de Transferência 2.º Grau (X) Histórico Escolar

CERTIFICAMOS que Maria de Lourdes Amaro Salles
filha(o) de Benedito Amaro
e de Sebastiana Sascio Amaro
natural de Presidente Venceslau Estado de(o) São Paulo nascido em 18 de Novembro de
19 57 tendo em vista os resultados obtidos no Ano Letivo de 19 80, foi considerado Aprovado
na 3ª série do 2.º grau nos termos da Lei n.º 4.024 de 20/12/61 e/ou Lei n.º 5.692 de 11/08/71, conform
os resultados constantes do HISTÓRICO ESCOLAR abaixo:

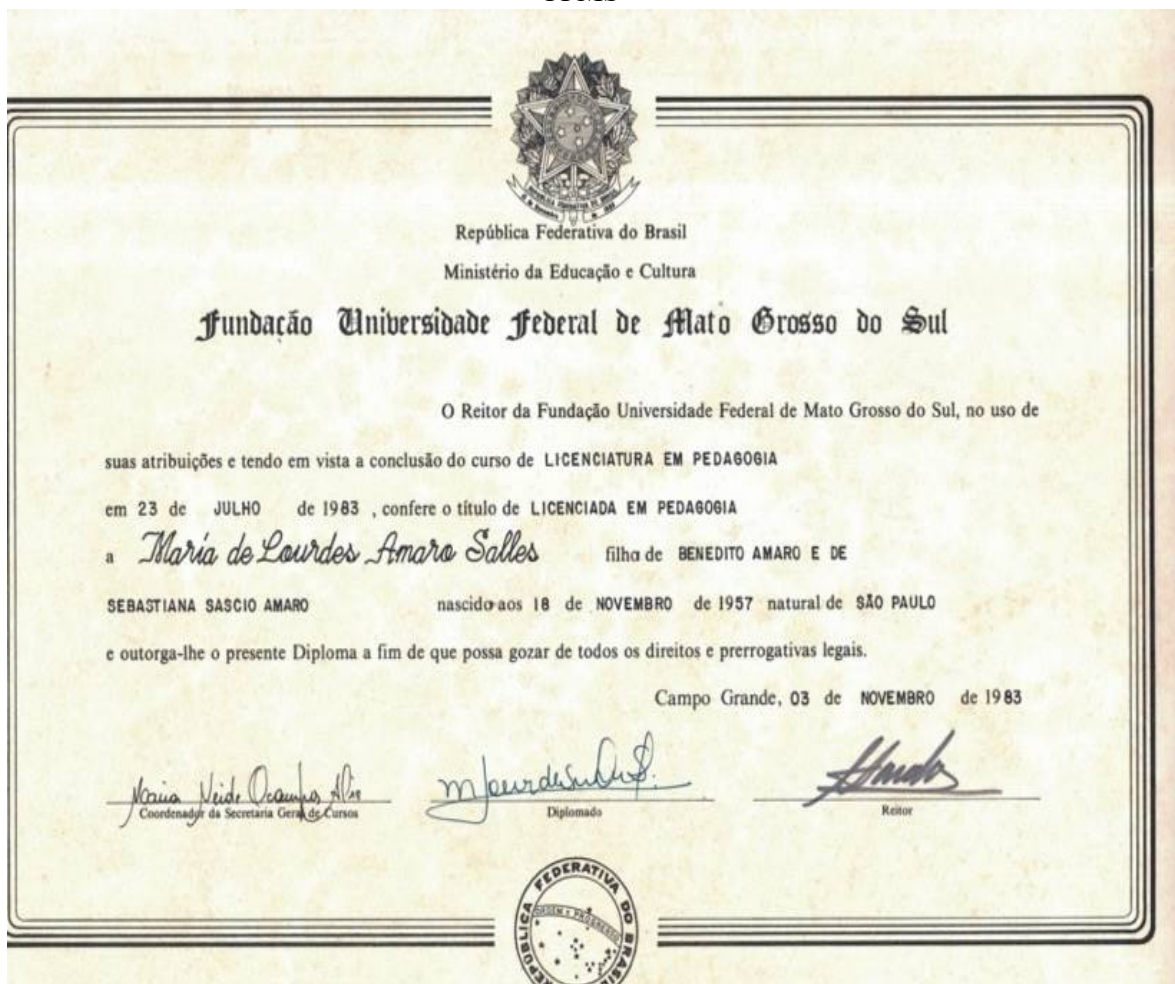
HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO DE 1ª a 4ª SÉRIE

MATE- RIA	EDUCAÇÃO GERAL				FORMAÇÃO ESPECIAL														RESULTADO FINAL															
	COMUN. E EXPRESSION	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊN- CIAS	ARTIGO 7.º	CONTEÚDOS DISCIPLINAS	Mat. Port. e Ling. Bras. Ling. Estrang. Mód.	Geografia	História	Org. Social e Político Bras.	Cienc. Fis. e Quím.	Matemática	Ed. Moral e Cívica	Ens. Relig.	Ed. Artíst.	Prof. Saúde	Psic. Educ.	Biol. Educ.	Sociol. Educ.		Hist. Nat. e Geogr.	Astron. Turc. Esp. e Astron.	Estat. Inc.	Did. Geral	Met. Com. Exp.	Met. de Mat.	Met. Cienc.	Met. Est. Soc.	Prat. Ped. e Psic. Supor.	Lit. Infantil	Reg. e Logica				
1.ª S	80	100	-	100	90	-	85	100	90	75	-	-	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	AI
C. H.	160	60	-	70	70	-	101	120	30	30	-	-	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.E. P.S.G. "Juracy Alves Cardoso"				Naviraí				MS.				1978																						
ESTABELECIMENTO				CIDADE				ESTADO				ANO																						
2.ª S	80	-	-	-	80	-	80	-	90	-	90	90	90	80	-	-	70	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	AI
C. H.	110	-	-	-	60	-	60	-	60	-	180	50	50	50	-	-	50	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.E. P.S.G. "Juracy Alves Cardoso"				Naviraí				MS.				1979																						
ESTABELECIMENTO				CIDADE				ESTADO				ANO																						
3.ª S	-	-	-	-	-	-	-	-	90	-	90	95	70	75	90	-	-	85	85	70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	AI
C. H.	-	-	-	-	-	-	-	-	90	-	90	60	60	110	60	-	-	50	40	90	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.E. P.S.G. "Juracy Alves Cardoso"				Naviraí				MS.				1980																						
ESTABELECIMENTO				CIDADE				ESTADO				ANO																						
4.ª S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
C. H.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NAVIRAÍ - MS.				-o-				-o-				-o-																						
ESTABELECIMENTO				CIDADE				ESTADO				ANO																						
Naviraí - MS. 25 de Agosto de 1980																LOCAL E DATA																		
<i>[Assinatura]</i>																<i>[Assinatura]</i>																		
DIRETOR																																		

Fonte: Acervo pessoal da colaboradora Maria.

Na sequência, a Figura 12 traz o certificado de conclusão de Maria no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Figura 12 – Diploma da professora Maria de conclusão em Licenciatura em Pedagogia pela UFMS



Fonte: Acervo pessoal da colaboradora Maria.

Acostumada com a vida na fazenda, Maria relata ter sentido muita dificuldade para habituar-se à escola na zona urbana, quando em 1996 mudou-se para a cidade de Naviraí. Durante a entrevista, deixa transparecer que gostava muito da escola na área rural – talvez por isso a resistência em se adequar às crianças da escola na cidade. Atuou por muitos anos na Escola Municipal Vereador Odécio Nunes de Matos, inicialmente com turmas de 1ª série. Depois, passou às turmas de 3ª e 4ª séries por orientação da diretora, já que a escola estava com muitos alunos com defasagem escolar nessas classes.

Nesse período, a professora conta que adoeceu e precisou ficar afastada da sala de aula. Enfrentou a depressão por alguns anos, até que foi convidada para coordenar o Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil, onde permaneceu até se aposentar em

2010. Para Elias (2006), uma nova profissão se estabelece a partir de novas necessidades e descobertas.

O surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são indubitavelmente fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão. Mas nem as novas necessidades nem as novas descobertas são, por si sós, sua fonte. Elas dependem umas das outras para seu desenvolvimento. As primeiras tornam-se diferenciadas e específicas apenas em conjunção com técnicas humanas especializadas; estas, por sua vez, só aparecem e se cristalizam como ocupações tendo em vista necessidades potenciais ou reais. O surgimento de uma nova ocupação, portanto, não se deve a um desses dois fatores especificamente, mas à interação de ambos (ELIAS, 2006, p. 89-90).

Assim como as demais colaboradoras, Maria constituiu sua trajetória de professora a partir das relações com seu meio social e com os indivíduos desse contexto, em uma relação de interdependência. Assim, reforço que a trajetória profissional deve ser compreendida em um sentido amplo, e não restrito, pois resulta de processos e interesses diferentes, muitas vezes alheios à vontade do indivíduo.

3.4.3 Os caminhos percorridos pela professora Izaulina

A chegada de Izaulina a Naviraí foi permeada por inseguranças e medos. Como já relatado, ainda no trajeto de ida à cidade, a colaboradora, então com 21 anos de idade, foi convidada a ser professora. “Na segunda-feira o português me trouxe para Naviraí. Aqui era tudo mato... Eu vim morrendo de medo. Não conhecia o homem, não conhecia ninguém” (Izaulina, 2020, informação verbal). Mesmo sem experiência, foi contratada e, diante de sua hesitação, o então Secretário de Educação propôs que ela assumisse a sala de aula até que outra professora fosse encontrada.

Ninguém queria ir para lá porque era muito longe e casa de professor não tinha. Eu continuei dando aula... No final de junho ele levou outro professor, e eu perdi a sala de aula. Fiquei triste porque estava ficando empolgada, estava começando a pegar o jeito das crianças, tinha até dado provinha. Eu fiquei com depressão só que eu não sabia. Só queria ficar na beira do rio, lendo. Em agosto daquele ano o Paulo Hamilton foi em casa e me levou para a fazenda Santa Umbelina. Menina, outra escola longe, longe. Meu sonho era dar aula. Eu não queria saber se eu tinha capacidade ou não, meu negócio era dar aula (Izaulina, 2020, informação verbal).

A fazenda que Izaulina cita ficava a aproximadamente 65 quilômetros da cidade de Naviraí. Com as condições das estradas do meio rural à época, esse trajeto era,

provavelmente, muito demorado – por isso a expressão “longe, longe”. É interessante que a colaboradora destaca que não importava a distância, já que seu sonho era dar aula. Sobre esse sentimento, recorremos a Arendt (2005, p. 95):

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele [...]. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Em 1978, Izaulina viu a possibilidade de retomar os estudos e ter um curso de formação que a habilitasse para o exercício do Magistério. Assim, cursou o Normal de Férias, integrando a turma das professoras Marli e Maria. Entretanto, as dificuldades para realizar a formação residindo no meio rural eram muitas, como já observamos no relato da professora Maria. Izaulina compartilha:

Terminava de dar aula até 30 de junho. Até final de julho a gente estudava e depois voltava a dar aula. Chegava as férias e a gente vinha para Naviraí de novo e ficava alojado na escola Juracy. Eu não ficava alojada porque tinha uma prima minha que morava aqui em Naviraí e eu ficava na casa dela... Ficava de empregada e estudava, dava minha vaga para outros que vinham de fora (Izaulina, 2020, informação verbal).

A graduação foi cursada nas férias. “Em 1981, fiz o Normal Superior nas férias também. Veio uma faculdade de Dourados para Naviraí” (Izaulina, 2020, informação verbal). A faculdade à qual a professora se refere é a UFMS, que estabeleceu parceria com o município e ofertou formação em nível superior aos docentes da rede.

Izaulina teve uma trajetória entremeada por diversas escolas no meio rural, sempre com turmas multisseriadas. De início, atuou sempre em fazendas distantes da cidade, mas surgiram oportunidades de trabalho em locais mais próximos, até que ela se mudou definitivamente para a cidade de Naviraí. Os concursos só vieram bem mais tarde, por volta de 1988. “Eu fui lá falar com o Paulo Hamilton. Naquele tempo era 4 cruzeiros e 50 centavos o valor da inscrição e eu não tinha dinheiro nem para pagar esse valor. E ele me deu o dinheiro. Passei em 3º lugar” (Izaulina, 2020, informação verbal).

A professora não esconde sua satisfação ao assumir uma sala com uma turma só, embora reconheça que a experiência com turmas multisseriadas a tenham ensinado muito. “Para mim eu estava no céu, porque [era] uma sala só com muitos alunos, mas era só uma

série. Eu não precisava mais preparar três ou quatro atividades” (Izaulina, 2020, informação verbal). A experiência com sala multisseriada nos parece ter sido muito relevante na vida da colaboradora. Porém, a satisfação em trabalhar com uma só turma à qual ela pudesse se dedicar o tempo, ao que indica, foi uma grande conquista em sua vida profissional.

Sempre com dois períodos de aula, Izaulina se aposentou de um no ano de 2006 e, somente em 2015, ainda que a contragosto, encerrou as atividades no outro. A professora declara que não tinha vontade de se aposentar, mas que os colegas e o gerente de educação diziam que já estava na hora, que ela já havia se dedicado por tempo suficiente. A colaboradora relata que tinha medo de adoecer por ficar em casa sem “fazer nada” e que, inicialmente, foi difícil. Às vezes, até se arrumava para ir trabalhar, esquecia que tinha se aposentado. Mas, com o tempo, foi se acostumando, tentando se ocupar com outros afazeres. Cumpre destacar que Izaulina foi a últimas das colaboradoras a encerrar suas atividades como docente e que ela participou de todos os cursos de formação ofertados pelo governo às professoras alfabetizadoras, entre os quais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁹.

3.4.4 A presença masculina na alfabetização com o professor Amaral

O município de Naviraí, assim como outros do Mato Grosso do Sul, no percurso histórico da educação, teve a participação de homens na alfabetização das crianças, principalmente nas áreas rurais, como ressalta Faria (2018). O professor Amaral viveu toda a infância na área rural, conciliando os estudos com a lida de café na roça para ajudar o pai. Terminar os estudos não foi nada fácil, visto que seu pai o tirava da escola durante a colheita para reforçar a mão de obra.

Terminei o ginásio já estudando à noite. [...] Fiquei uns tempos sem estudar, fiquei uns três anos sem estudar. Aí eu consegui voltar para a escola. Quando comecei a fazer a Escola Normal, trabalhava durante o dia na roça. A gente trabalhava e estudava à noite. Fiz dois anos de Escola Normal e comecei a dar aulas (Amaral, 2020, informação verbal).

A trajetória profissional do colaborador teve início no Paraná, na cidade de Cruzeiro, em 1977. Sua ida para Naviraí se deu dois anos depois, em 1979, conforme relata:

¹⁹ Os PCNs foram elaborados por especialistas entre os anos de 1995 e 1996 com o objetivo de orientar e implantar um currículo flexível que estivesse de acordo com a realidade local de cada região (BRASIL, 1997). Com os PCNs, o Ensino Fundamental foi dividido em ciclos e a busca pela qualidade da educação ganhou destaque central nos debates, assim como a organização curricular.

Na época veio para cá o finado Miguel e o finado Zé Carlos, eram amigos no Paraná. Eles vieram dois anos antes, então em 1979 eu terminei e vim. A diretora da escola que eu dava aula na cidade foi de bicicleta no sítio me chamar para dar aula. Ela queria que eu iniciasse lá primeiro. No início de fevereiro eu vim para cá e ela falou: “Se não der certo, você volta”. Eu vim e fiquei (Amaral, 2020, informação verbal).

Ao narrar sua história, o colaborador parece mergulhar no tempo em busca de momentos e fatos. Demonstra vasculhar a memória para resgatar componentes que possam engendrar sua trajetória. Passeggi (2011, p.147) afirma que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. As reflexões produzidas pelas histórias de vida são mais que histórias e experiências, mas parte da existência e da identidade.

Em relação ao suporte pedagógico, Amaral destaca, assim como as demais colaboradoras, que a Secretaria de Educação dava apoio, e acrescenta: “A gente utilizava cartilha na época. Cartilha, livros... A gente vinha uma vez por mês na cidade para reunião da gerência” (Amaral, 2020, informação verbal). A cartilha à qual o professor se refere era a *Caminho Suave*, adotada como material didático – a mesma com que foi alfabetizado.

Amaral cursou Pedagogia nas Faculdades Integradas de Naviraí, instituição privada, no ano de 2000. O curso era à noite. O professor atuava de dia na escola do Porto Caiuá e ia depois para a cidade frequentar o curso de graduação. Ele recorda que não conseguia estar presente todos os dias, mas se esforçava para ir sempre que possível. Amaral participou de cursos oferecidos pelo município, como os PCNs e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

O PROFA propunha uma abordagem construtivista para a aquisição do sistema de escrita alfabética, com a utilização de diferentes gêneros textuais. A proposta de formação do curso era centrada em dois conteúdos:

Como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, pautadas no modelo metodológico de resolução de problemas (BRASIL, 2002, p. 6).

Nesse modelo, a autonomia das crianças em relação à escrita espontânea é valorizada como ponto de partida para a prática alfabetizadora da professora, o que significa que os saberes e vivências fora da escola são pontos importantes para o aprendizado da leitura e da escrita.

A concepção da professora alfabetizadora trabalhada no Programa é a de um ser social que tem seu fazer pedagógico no contexto em que está inserido, compreendendo-se a importância da troca de experiências como um elemento constitutivo da prática docente a partir do conhecimento teórico e prático em relação à alfabetização via reflexão.

As atividades de formação realizadas em diferentes regiões do Brasil trouxeram grandes contribuições para a prática pedagógica da alfabetização, principalmente pela oportunidade de sua tematização, ao discutir com as professoras as hipóteses de escrita das crianças e refletir sobre como intervir e mediar para que os alunos avançassem no aprendizado a partir de referenciais teórico-metodológicos pautados na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Durante a entrevista, Amaral foi, em alguns momentos, muito sucinto, evitando maiores detalhes sobre sua pós-graduação ou sobre os cursos de formação dos quais participou. Destaca-se que o professor sempre foi conhecido por sua postura reservada. Mesmo instigado a falar, seu silêncio foi mais profundo que sua narrativa.

O colaborador fez um concurso público em 1988 para efetivar-se na rede municipal de ensino de Naviraí. Após 24 anos de atividade em áreas rurais, mudou-se para a cidade e passou a atuar na Escola Municipal Professor Milton Dias Porto, no bairro Jardim Paraíso, em Naviraí, onde permaneceu até sua aposentadoria em 2007.

Considero importante mencionar que, além do professor Amaral, outra figura masculina que merece destaque na escrita dessas histórias é do professor Paulo Hamilton, embora não tenha atuado como alfabetizador. Mencionado em vários momentos durante as entrevistas, sua atuação foi significativa nas histórias de vida aqui registradas e contributiva para a história da educação em Naviraí.

Ressalto, ainda, que não foi intencional que alguns registros tenham tido maior ou menor quantidade de evidências materiais do que outros, pois considero todos relevantes. Porém, somente duas colaboradoras tinham documentações que guardaram ao longo de suas vidas em seus acervos pessoais para fornecer a esta tese.

Os próximos parágrafos são compostos por reflexões acerca de ser professora e as práticas pedagógicas que permeiam essas trajetórias.

4 DA MENINA QUE LIA À PROFESSORA QUE ENSINAVA

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal

(NÓVOA, 2007, p. 17).

Desde o início deste texto, tenho me reportado à minha experiência como alfabetizadora para apontar o que Nóvoa (2007) evidenciou na epígrafe acima. É impossível falar de trajetória profissional sem incluir episódios da vida pessoal. Diferente do que minha mãe tendia a me fazer acreditar, ela jamais separou a mãe da professora e vice-versa. A prática pedagógica vai além da ação educativa: está impregnada de singularidades da vida pessoal da professora, principalmente do processo de escolarização.

Foco de muitas investigações, a docência é entendida como “[...] uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21). Entendo que essa prática requer planejamento e direcionamento para trilhar o caminho da aprendizagem. Discuti-las é refletir, também, sobre o papel da professora.

Em nosso país, programas de formação continuada foram e são implementados com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento, haja vista que esse conceito, embora já conhecido e recorrente nos discursos de muitos professores, ainda carece de compreensões mais concretas no sentido prático que oportunizem o acesso da criança ao mundo da cultura escrita dentro da sala de aula (BRITTO, 2005).

Para Soares (2003), o mundo da cultura escrita envolve dois processos importantes e, portanto, indissociáveis: aprender uma técnica e saber usá-la. Nesse sentido, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita, a autora menciona que é preciso que a criança relacione “[...] sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar” (SOARES, 2003, p. 1).

Vale ressaltar que essa técnica, em partes, depende muito da mediação pedagógica da professora, pois uma técnica só é possível de ser inicialmente aprendida por passos instruídos pelo adulto. Soares (2003, p. 1) explica que esse aprendizado “[...] envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita”. Tais afirmações revelam que a escrita passa por um processo técnico, mas ressalta-se que isso não define e resume a prática da alfabetização como um aprendizado pautado na cópia dos passos apresentados pelo professor no quadro e registrados pela criança em seu caderno.

Outro ponto a ser considerado é a relação das professoras alfabetizadoras com as práticas de alfabetização que permearam suas histórias de vida, considerando que, durante muito tempo, essas práticas foram pautadas por um saber fazer, e não na compreensão do fazer, o que pode ter impactado na constituição de práticas docentes, nas trajetórias escolares e, de um modo geral, na vida em formação dessas professoras.

Soares (2003, p. 2) assim ilustra a perspectiva do “saber fazer”: “Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de micro-ondas, mas ficar sem saber usá-lo”. A partir dessa analogia, é possível tecer alguns comentários em relação ao aprendizado da escrita: atualmente, existem muitas crianças no ciclo da alfabetização que têm o domínio da técnica, mas não sabem utilizá-la de modo favorável em um contexto social mais amplo, ou seja, conhecem bem cada “botão do micro-ondas” ao identificar e reconhecer as letras do alfabeto, mas não se apropriam da tecnologia para “aquecer” o sistema de escrita alfabética.

Para fomentar a compreensão do saber, a professora alfabetizadora deve oportunizar momentos de interação entre a aquisição da técnica e seu uso em um contexto social que insira a cultura da escrita na sala de aula. Afinal, a complexidade da utilização da escrita e de sua apropriação pela criança deve-se ao fato de que não se trata apenas de uma transcrição da fala. Daí, a necessidade de compreensão das convenções ortográficas que regem essa cultura como componente curricular fundamental para a área da Linguagem na escola.

Contudo, se as docentes não passaram por esse processo em suas infâncias, dificilmente o farão em sala. Desse modo, a formação continuada das professoras alfabetizadoras é fundamental para que auxiliem as crianças na fase inicial da escrita e oportunizem, em suas ações pedagógicas cotidianas, um ensino que não dissocie a técnica de sua utilização.

Reunir elementos da história da constituição da prática alfabetizadora das colaboradoras é, portanto, um estudo importante para a história da alfabetização em Mato Grosso do Sul e, mais precisamente, do município de Naviraí.

Nesse contexto, acredito que, em um processo formativo, é preciso considerar o saber da professora. A escola precisa ser o lócus da aprendizagem docente, ou seja, deve fornecer caminhos práticos que resultem em formas mais concretas do ato de alfabetizar (NÓVOA, 1991). As colaboradoras assumiram a tarefa de alfabetizar sem conhecimento técnico, mas com reminiscências de suas experiências escolares.

O que pretendo não é apontar erros ou falhas nas práticas docentes das colaboradoras, mas, a partir de seus relatos, estabelecer uma discussão para repensar o processo de alfabetização, cujos caminhos “não encontramos nas cartilhas, nem nos manuais de professores” (CAGLIARI, 1998, p. 98). Mas antes de discutir práticas pedagógicas, julgo importante tecer reflexões sobre a ação de tornar-se professora e discorrer, brevemente, a respeito de um grande equívoco sobre as cartilhas presente na alfabetização.

4.1 Reflexões sobre ser/estar e tornar-se professora

O modo como as colaboradoras tornaram-se professoras alfabetizadoras configura uma relação de interdependência, pois, ainda que em uma ação não planejada, elas estabeleceram uma rede de relacionamentos. Suas narrativas partiram de suas vivências, de suas histórias de vida e, portanto, possivelmente, priorizaram ou não determinados fatos.

Quando a pessoa está contando fatos da sua vida ela acredita que aquilo aconteceu, vai valorizando ou desvalorizando determinadas situações [...]. Aquele conteúdo é o sentido que a pessoa confere às suas experiências, ou seja, o significado que ela atribui aos fatos e que está fundamentado na sua percepção de mundo e na maneira como ela representa tais experiências (SARAT, 2004, p. 114).

Nessa rede de interdependência, no que concerne aos cursos de formação, a relação mais forte foi entre as professoras Marly, Maria e Izaulina, que cursaram juntas o Normal de Férias e a graduação também nessa modalidade. Suas relações se inter cruzam ao analisarmos os esforços das colaboradoras para deixarem a condição de leigas e percorrerem o caminho da formação.

Outros pontos que merecem destaque são: o modelo de escola rural que marcou a realidade dessas professoras, as dificuldades encontradas no transporte e as funções extras que desempenhavam – sobre estas, descrevem Trindade e Werle (2012, p. 35): “[Na] maioria das vezes, multiplica-se para atender a demandas do dia a dia escolar, sendo professores, merendeiros, faxineiros, diretores”. As salas multisseriadas foram responsáveis pelo início da atividade docente das colaboradoras, desempenhando um papel fundamental nesse contexto histórico que analiso.

A formação de professores das áreas rurais, por muito tempo, foi um problema em todo o território do estado de Mato Grosso. As Escolas Normais foram tardiamente instaladas e funcionavam em condições precárias.

Mensagens de Governadores (1930-1960) permitiram entrever que essa situação era mais agravante na parte Sul, onde os docentes leigos assumiam, principalmente, as classes de 1ª série. Por tais razões, é importante compreender a implantação de políticas para habilitação dos professores leigos, nos anos de 1960, em nível pedagógico, por meio de metodologia de ensino direto, no período de férias, e indireto, oferecido em período letivo. Neste Estado, a implantação aconteceu por meio da criação do Centro de Treinamento do Magistério (CTM) de Cuiabá (FURTADO; MOREIRA, 2015, p. 6).

Ressalto que a professora Marly não participou dos cursos de formação oferecidos pelo governo federal, pois aposentou-se antes. Maria, embora ainda estivesse em atividade, participou apenas dos PCNs, já que no período em que o município de Naviraí ofertou o PROFA, em 2005, ela não atuava mais como alfabetizadora. O professor Amaral participou dos PCNs e do PROFA, mas se aposentou antes do Pró-Letramento e do PNAIC, enquanto a professora Izaulina esteve presente em todas as formações, pois aposentou-se somente em 2015.

Julgo importante descrever, resumidamente, o Pró-Letramento e o PNAIC, cursos de formação ofertados pelo governo federal, ainda que não sejam do período que abrange o recorte temporal desta pesquisa.

O Pró-Letramento surgiu em 2005 como uma proposta de formação que objetiva a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e de matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. De base construtivista, o programa colocou em pauta a discussão da alfabetização na perspectiva do letramento, termo difundido no Brasil na segunda metade dos anos 1980 por especialistas da área da Educação e da Linguística (TEIXEIRA, 2014).

As contribuições de Mary Kato (2003) apontam, como função da escola, favorecer o contato com o mundo da escrita por meio de práticas pedagógicas que constituam um cidadão letrado.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 2003, p. 7).

O curso propôs situações de incentivo à reflexão e à construção do conhecimento em um processo contínuo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada dentro da escola. Assim, o programa foi organizado para formação na modalidade semipresencial, com a utilização de vídeos sobre contextos de práticas escolares de alfabetização.

O Pró-Letramento inovou ao propor a reflexão sobre a ação docente, um meio de relacionar a teoria com a prática. As professoras alfabetizadoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas ações nas trocas de experiências, o que possibilitou que novos caminhos para alfabetizar letrando fossem explorados. Além de reforçar a importância de a professora alfabetizadora conhecer as fases de aprendizagem da leitura e da escrita, o curso promove uma formação fundamentada na prática escolar por meio de um processo de interação (TEIXEIRA, 2014).

Para Zeichner (2008, p. 539), “[...] o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho”, ideia trabalhada no Pró-Letramento.

A partir das ações desse programa, foi elaborada uma nova proposta de formação continuada, ofertada a partir de 2013: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC tem como foco a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, enfatizando práticas que contribuem para a garantia dos direitos de aprendizagem de crianças nessa idade escolar, com novas perspectivas de acompanhamento e avaliação realizadas por meio do trabalho com projetos e/ou sequências didáticas.

O Pacto conservou as orientações teóricas e metodológicas já apresentadas nos PCNs, mas privilegiou alguns aspectos em detrimento de outros. Para garantir a eficiência do programa, foram normatizadas avaliações anuais, aplicadas pelo Inep aos alunos

concluintes do 3º ano, e institucionalizados os três primeiros anos do Ensino Fundamental como “Ciclo de Alfabetização”.

Em relação às orientações teóricas e metodológicas, o PNAIC assim como o Pró-Letramento, propõe um currículo único para a alfabetização no Brasil, apontando que:

Alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012a, p. 26).

O tema da alfabetização é retomado pelo PNAIC, que reforça a perspectiva do letramento, com destaque para a associação do sistema de escrita alfabética à consciência fonológica. Além disso, o programa incentiva a participação de todos os envolvidos por meio de bolsas concedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Por fim, em relação ao professor, o Pacto o destaca como “[...] ator do seu saber fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiadas em sua trajetória profissional e pessoal” (BRASIL, 2012b, ano 3, p. 20).

É importante observar que esses cursos de formação das professoras alfabetizadoras no Brasil são programas pontuais, guiados por um plano momentâneo, uma ação governamental que, na maioria das vezes, não tem continuidade.

Embora sejam muitas as políticas públicas voltadas para a formação de professoras alfabetizadoras, cabe destacar que as práticas docentes continuam a ser produzidas em um contexto cultural marcado por um espaço de sujeitos e temporalidade. Faz-se necessário pensar que esses sujeitos estão imersos em uma prática carregada de representações, formas de agir, pensar e refletir. Por esse motivo, muitas vezes, expressam seu saber sem seguir fielmente as orientações teórico/metodológicas ofertadas pelos programas de formação. Saliento, ainda, que muitas das propostas presentes nos documentos e programas de formação trazem, consigo, uma disputa pelo poder, ressaltando tendências nem sempre tão inovadoras quanto se fazem parecer, já que, como dito anteriormente, tratam-se de propostas governamentais em que as intenções podem ser diferentes do discurso.

Entretanto, no caso das colaboradoras, enquanto professoras leigas, as práticas pedagógicas, por muito tempo, foram produzidas pelas experiências escolares que

vivenciaram no cotidiano escolar, nas vivências da sala de aula. Nóvoa (1997) explica que acumular cursos não significa construir a formação. Esta se dá por meio de um árduo trabalho de “[...] reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25).

A partir desse percurso de flexibilidade e formação das colaboradoras, enuncio, nos próximos parágrafos, suas trajetórias de atuação, destacando suas práticas pedagógicas nos caminhos percorridos no plural processo da alfabetização.

4.2 As cartilhas seriam método de ensino ou material didático?

É muito comum que as cartilhas sejam consideradas, mesmo pelas professoras alfabetizadoras, como um método, e não um material didático. Faço, a seguir, um levantamento do que temos na história da educação sobre esse material, que por muito tempo foi responsável pelo direcionamento do processo da alfabetização no Brasil.

Enceto com Scliar (2003, p. 47), que, no texto *A primeira cartilha*, narra:

Ler exige esforço. No mundo da leitura só se entra pagando ingresso. Decodificar as letras, transformá-las em imagens é uma arte, como é uma arte tocar um instrumento musical. Mas aqueles que entram no mundo da leitura, aqueles que a ele são bem conduzidos, estes encontram nos livros um lar, uma pátria, o território dos sonhos e das emoções. Queres ler? – pergunto ao meu filho, e espero que a resposta dele seja afirmativa. Para que ele possa provar a uva da qual é feito o doce vinho da fantasia arrebatadora.

Sim, ingressar no mundo da leitura demanda esforço, tanto de quem se aventura a ler quanto de quem conduz o processo. Embora minha intenção seja discutir, mais adiante, a prática pedagógica, não poderia deixar de identificar no trecho de Scliar (2003) questões que estão diretamente ligadas ao processo de ensino da leitura e, assim, à prática alfabetizadora. A arte de aprender está sempre ligada à arte de ensinar.

Bertoletti e Silva (2016) apontam a presença dos livros didáticos no Brasil desde a chegada dos jesuítas e a abertura da primeira escola. Segundo essas autoras, esses livros se tornaram parte da cultura escolar e estiveram presentes em todas as fases do ensino brasileiro. Para Lajolo e Zilberman (1996, p. 4), principalmente em países como o Brasil, diante de uma situação educacional precária, os livros didáticos acabam “[...] determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. Como estou tratando de

alfabetização, vou destacar os livros didáticos voltados para essa função, ou seja, as cartilhas.

A partir do momento em que a instituição escolar passa a ser responsável pela civilidade das crianças, devendo ensiná-las a ler, escrever e contar, torna-se necessário que os professores tenham suas práticas educativas norteadas. Dessa forma, surgem os manuais em forma de cartilhas para o ensino das primeiras letras:

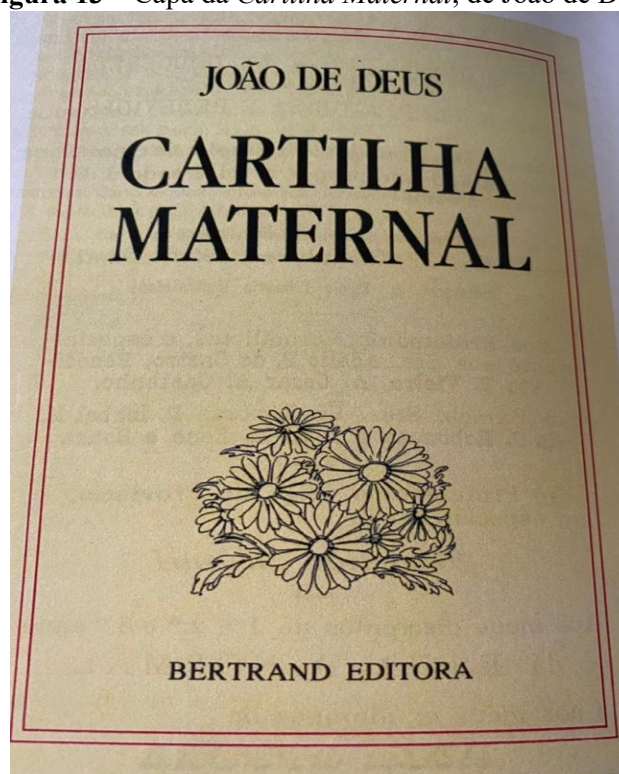
[...] o termo cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha” que, por sua vez era usada – em língua portuguesa – desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria o de ensinar a ler, escrever e contar. [...] boa parte (muitas vezes a maioria) dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizá-los na escola como materiais de ensino da leitura eram manuscritos: dentre esses, as cartas eram uma fonte privilegiada... Muitos eram os meninos e meninas que, em Portugal, aprenderam a ler inicialmente mediante a leitura de cartinhas... À semelhança e por analogia, elabora-se – para os primeiros textos impressos com a finalidade alfabetizadora –, a expressão “cartinha de leitura”. Daí vem à cartilha (BOTO, 2004, p. 495).

A palavra “cartilha” é definida no dicionário Michaelis como “livro em que se aprende a ler; carta de á-bê-cê” (CARTILHA, 2022). As cartilhas chegaram ao Brasil no período imperial, quando, a princípio, os materiais de ensino utilizados no País vinham de Portugal, pois não se permitia a publicação de livros no nosso país.

Uma das primeiras foi a *Cartilha de Castilho*, criada por Antônio Feliciano de Castilho em 1850, que foi muito utilizada por cerca de vinte anos, mas ficou obsoleta por trazer um método que levava as crianças ao vício de decorar as lições (MARCILIO, 2016).

Posteriormente, veio a *Cartilha Maternal*, criada em 1876 e implantada na Escola Normal de São Paulo em 1883, que foi adotada, posteriormente, em vários estados brasileiros. Essa cartilha foi produzida pelo poeta e pedagogo português João de Deus, descontente com os métodos de então das escolas portuguesas. O material, que, à época, ficou conhecido como Método João de Deus, inovou o ensino da leitura, sendo o precursor do método analítico.

Figura 13 – Capa da *Cartilha Maternal*, de João de Deus



Fonte: Mortatti (2000, p. 226).

João de Deus acreditava que “[...] o progresso civilizatório advinha com a aquisição da leitura e escrita, principalmente da leitura, [...] ampliando a visão de mundo de cada estudante, acreditando que este seria o futuro da escolarização primária” (BOTO; GUIRAO, 2020, p. 198).

A *Cartilha Maternal* foi o primeiro manual analítico de alfabetização ao qual os professores brasileiros tiveram acesso, com 25 lições que iam das mais simples às mais complexas. Nestas, as palavras não eram apresentadas em uma sequência alfabética: e partia-se da mais fácil para a mais difícil, desenvolvendo-se, assim, o método analítico da palavração.

Como aprendemos a falar? Falando palavras; como aprenderemos a ler? É claro que lendo essas mesmas palavras. A palavração, pois, é o único processo racional; porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes [...], porque finalmente torna explícito que para ler não necessários nomes de letras e sim seus valores, por isso que só estes são falados. (SILVA JARDIM, 1884 apud MORTATTI, 2000, p. 48-49).

Apesar do método utilizado nessa cartilha ser reconhecido por alguns como sintético, por priorizar fonemas e grafemas, outros o reconheciam como analítico, já que João de Deus concebia o processo de leitura pela palavra inteira e ensinava aos estudantes a ler pela mesma lógica da fala. Por muitas décadas, a *Maternal* foi utilizada para o ensino

das primeiras letras no Brasil, até que se tornou indispensável a criação de materiais nacionais.

A nacionalização das cartilhas se solidificou nas primeiras décadas do século XX, atendendo aos interesses republicanos de que “[...] tais livros estivessem adequados à realidade brasileira” (SILVA, 2012, p. 54), o que contribuiu para a expansão do comércio editorial nacional. Com a escassez de material, os professores do Brasil passaram a produzir uma cartilha própria, denominada *Cartas de ABC*. O método utilizado nesta era o alfabético. “As cartinhas eram constituídas da apresentação do alfabeto em grupos de letras para a formação de sílabas e de textos religiosos escritos em português e em latim” (SILVA, 2012, p. 47).

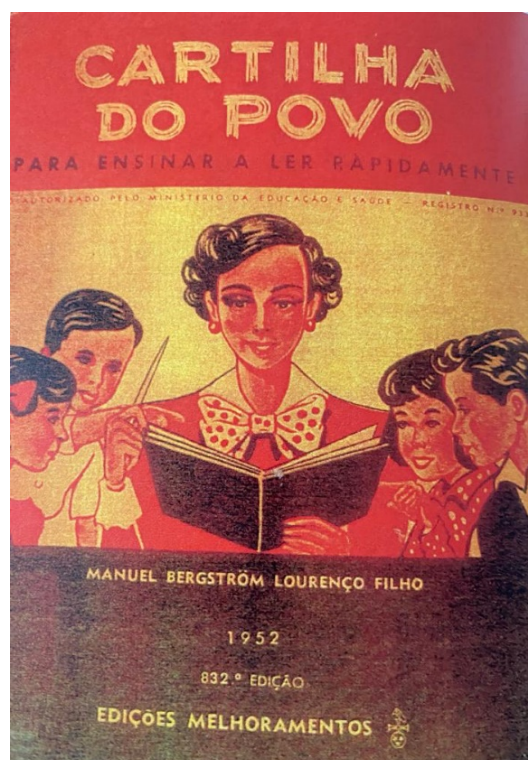
Cabe salientar que os conteúdos das cartilhas destacavam os métodos de acordo com as orientações do programa oficial vigente. Inicialmente, as cartilhas nacionais tinham como princípio os métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico), cujas atividades partiam das unidades menores para as maiores – das letras ao texto. Ulteriormente, os métodos analíticos (palavração, sentencição e global), nos quais se privilegia, primeiramente, o sentido dos textos e a memorização antes de se trabalharem as sílabas e os fonemas, passaram a fundamentar o material produzido.

Por volta dos anos 1930, as cartilhas começaram a trazer uma versão mista de métodos por conta da disseminação dos Testes ABC de Lourenço Filho – conforme explicado na seção 2.3.1. Ainda que muitos permanecessem em defesa do método analítico como o mais eficaz, essa ideia perdeu força, já que a orientação era respeitar “[...] tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência” (MORTATTI, 2000, p. 145). Para tanto, poderiam ser utilizados outros métodos, como, analítico-sintético – misto ou “ecletico”. Concomitantemente, surgem as atividades preparatórias para o desenvolvimento das habilidades visuais, auditivas e motoras.

Algumas reformas educacionais foram realizadas no período republicano visando instruir a população para não impedir o progresso. A *Cartilha do Povo*, criada por Lourenço Filho, que veio a público em 1928, almejava alfabetizar crianças e adultos. Seu conteúdo apresentava preceitos morais, éticos e sociais ligados aos interesses dos republicanos, cuja visão era entusiástica para disseminar a educação popular. Acreditava-se que a ignorância engendrava as crises, o que deu um lugar de destaque à educação,

valorizando-se a escola pública para que a ação política e o regime republicano ganhassem visibilidade (SÁ, 2007).

Figura 14 – Capa da *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho



Fonte: Mortatti (2000, p. 238).

A *Cartilha do Povo* utilizava ora o método sintético, ora o método analítico, ou seja, um método misto. Assim, as lições ensinavam tanto pela silabação quanto pela palavração. Seu título já indica seus objetivos: educar o povo, ou, em outras palavras, “civilizar o povo”.

Que a *Cartilha do povo*, como seu próprio título indica, continue a concorrer para a educação de crianças e adultos, mesmo os mais distanciados dos grandes centros, ensinando a ler e escrever a milhões de brasileiros, da forma mais simples. A educação popular não se resume, certamente, nesse aprendizado. A leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não trazem em si mesmas uma finalidade. Educar o povo será dar-lhe também o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio das horas de lazer (LOURENÇO FILHO, 1953 apud MORTATTI, 2000, p. 173).

Diferentemente da *Cartilha Maternal*, a *Cartilha do Povo* apresentava ilustrações vistas como inovadoras para a época. Os textos apareciam somente nas lições finais e tinham caráter moralizante, a fim de constituir o bom cidadão. Embora a cartilha tenha corroborado para a elevação das taxas de alfabetização no Brasil, o analfabetismo não foi erradicado.

Por um longo período, as disputas entre a eficiência dos métodos sintéticos e analíticos perduraram e, por isso, houve constante alternância entre estes na alfabetização. Assim, os materiais didáticos eram elaborados de acordo com o que se acreditava ser o método mais eficaz.

A cartilha *Caminho Suave*, elaborada por Branca Alves de Lima e publicada em 1948, pode ser considerada um material em que o método eclético foi evidenciado. Lembremos que foi com esta cartilha que as colaboradoras da pesquisa foram alfabetizadas e alfabetizaram seus alunos.

Figura 15 – Capa da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima



Fonte: acervo pessoal (2022).

A autora foi influenciada por Lourenço Filho no que concerne à ideia de maturação e propôs atividades preparatórias para o ingresso das crianças no mundo da leitura e da escrita. Sua experiência como professora da antiga 1ª série também contribuiu para a criação do que ela qualificou como “alfabetização pela imagem”. A obra teve

estrondosa repercussão até o ano de 1995, quando, em virtude de uma nova corrente ligada à psicogênese, passou a ser menos utilizada. Entretanto, sua popularidade ainda é significativa.

As lições da *Caminho Suave* seguem uma ordem alfabética, iniciando com vogais, encontros vocálicos e sílabas simples para só então apresentar as complexas. Além disso, buscam associar a palavra à figura que a representava. Explica Lima (1954 apud MORTATTI, 2000, p. 208):

Consiste, esse processo, em relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um “desenho chave”. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam à imagem do desenho a que está ligada, acordando na ideia o som correspondente. [...] Assim, dentro de cada lição, o aluno pode praticar a palavração, a silabação e a soletração pois a sílaba, a letra e mesmo algumas palavras menos conhecidas deixam de ser abstrações para o espírito infantil.

A autora da cartilha defende a ideia de que as imagens contribuem para a alfabetização e auxiliam o aluno a compreender e interpretar com menor grau de dificuldade, de uma forma mais “suave”. Era comum que os professores seguissem à risca as orientações da cartilha e os alunos fossem considerados alfabetizados quando dominassem as lições.

As cartilhas e os métodos deixam de ter papel principal na alfabetização a partir da década de 1980, quando pesquisas – como os estudos de Emília Ferreiro com base na psicolinguística – fomentaram questionamentos sobre a maneira de ensinar e a forma de aprender. Além disso, no espaço acadêmico, com a euforia da teoria construtivista, as cartilhas deixam de ser objetos de investigação. Mortatti (2006) aponta que os esforços dos pesquisadores de então eram no sentido de compreender e intervir na prática docente alfabetizadora a partir do construtivismo, o que significava abandonar as cartilhas, consideradas, como obstáculos ao processo alfabetizador.

Mortatti (2000) reforça que os questionamentos sobre as cartilhas se deviam, principalmente, ao fato da disseminação destas entre educadores/as que declaravam seguir o construtivismo. Entretanto, ainda que muitos/as professores/as denotassem não utilizá-las para reforçar seus ideários de construtivistas, pesquisas como a de Santos (2001) mostram que as cartilhas figuram em salas de aula até hoje, principalmente pelo fato de muitos/as professores/as terem sido alfabetizados/as pelas mesmas. Portanto, a utilização das cartilhas pode estar relacionada aos modos de pensar a alfabetização dos/as

professores/as. Conforme Bosi (1994, p. 47), “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”. Ainda sobre a presença das cartilhas nas práticas do cotidiano escolar, Boto (2004, p. 495-496), assevera:

A cartilha é, talvez, o compêndio escolar que permanece conosco por mais tempo. Remetendo-nos ao nosso próprio trajeto de vida, lembramo-nos do folhear de suas páginas, por vezes das cores das letras de cada lição, do formato das ilustrações, da textura das páginas, do suporte impresso que sustenta o texto. Passamos simbolicamente, simplesmente por percorrer aquele primeiro livro, da condição de analfabetos à leitores. Nas cidades, lembramo-nos dos primeiros cartazes que fomos capazes de ler sozinhos (e em voz baixa) na rua. Tais recordações nos assaltam exatamente porque, desde então, jamais nos pudemos furtar à leitura; mesmo que desejemos fugir, somos por ela assaltados. Crianças, imaginávamos que era a cartilha quem nos ensinava, paulatinamente, a ler. Daí sua primazia entre lugares de memória.

Eu, a pesquisadora que aqui escreve, fui alfabetizada com a cartilha *Caminho Suave* e me recordo até os dias atuais do “folhear de suas páginas”, dos momentos de descobertas, como Boto tão bem ilustra. Por muito tempo imaginei que a cartilha me alfabetizou. É difícil que esse recurso didático não provoque nossas memórias, não desperte profusas lembranças.

Tendo tudo isso em vista, o grande equívoco que mencionei no início da seção se dá quando professoras alfabetizadoras equivocadamente mencionam a cartilha não como manual didático, mas como o próprio método.

4.3 Práticas pedagógicas e a trajetória de atuação

Antes de iniciar a exposição das práticas pedagógicas das colaboradoras por meio da análise de suas entrevistas, convém explicar que os comentários e críticas não são de caráter pessoal, mas serviram para uma contextualização temporal de determinados métodos ou materiais didáticos.

A discussão se deu com base em registros dos diários de classe localizados no arquivo da Gerência Municipal de Educação de Naviraí, correlacionados aos relatos das colaboradoras. Souza e Amâncio (2016) afirmam que analisar materiais como esses permite refletir sobre o passado, ao mesmo tempo em que contribui na compreensão de aspectos tanto da alfabetização quanto da cultura escolar de determinados períodos.

A professora Marly, ao citar o material que utilizava para alfabetizar, rememora como era gratificante receber os alunos que não sabiam ler e, ao final do ano, eles “cantarem a cartilha” (Marly, 2020, informação verbal). Nesta expressão, identifico o processo da leitura mecanizada. Muito provavelmente, os alunos de Marly memorizavam as lições da cartilha. Quando a professora a esta faz menção, pergunto qual utilizava, e ela prontamente responde: “Era a *Caminho Suave*. Ah, era uma cartilha abençoada. Todos os dias eu tomava leitura das crianças” (Marly, 2020, informação verbal). Aqui, o uso da expressão “cartilha abençoada” indica a compreensão de que a responsável por alfabetizar os alunos era a cartilha.

A professora relembra, ainda, como era a figura do professor. Ela saudosamente relata:

Naquele tempo, o professor era muito mais respeitado, era visto com outros olhos. Você era muito amada. Os pais te entregavam os filhos e falavam “olha a senhora pode fazer o que a senhora quiser” [risos]. E podia, viu? Só que a gente, lógico, nas fazendas por aí o povo era bem diferente. O pessoal de fazenda tem outro comportamento bem diferente. Eu vejo, porque quando eu mudei para a cidade... misericórdia (Marly, 2020, informação verbal).

Ao relatar que as crianças da fazenda tinham comportamento diferente das crianças da cidade, Marly se refere às dificuldades que ela e as demais colaboradoras enfrentaram no processo de transição da escola rural, com salas multisseriadas, para a escola da cidade, com turma única, porém com número maior de alunos. A professora rememora a fase de adaptação:

É... A gente tinha dificuldade e tinha que reprovar aluno. E hoje não pode fazer mais isso, mas naquela época reprovava. Eu tenho alunos que eu reprovei que até hoje dói no meu coração. A menina lia cantado, mas se você perguntasse $2+2$, ela não sabia. Perguntava $2+1$, ela não sabia. Então ela não sabia matemática e eu me perguntava: “Meu Deus! Como eu vou mandar essa menina para frente?” (Marly, 2020, informação verbal).

O relato reforça a ideia da necessidade de aprovação nos saberes elementares para a pessoa ser considerada alfabetizada, ou seja, mais do que dominar as técnicas da leitura e da escrita, era preciso saber contar para passar de ano.

Embora Marly mencione o fato de que, atualmente, não se pode reprovar aluno, é importante destacar que a ampliação por lei do Ensino Fundamental para nove anos de duração objetivou proporcionar à criança um tempo maior para o processo de alfabetização (BRASIL, 2006a). A mesma lei instituiu a matrícula obrigatória da criança

aos 6 anos de idade no 1º ano. A partir de então, assumiu-se uma avaliação de princípio processual, diagnóstica, a turmas do 1º ano, rompendo-se com o caráter classificatório. Em 2010, uma resolução²⁰ do Conselho Nacional de Educação reafirmou os três anos iniciais do Ensino Fundamental como etapa primordial da alfabetização e enfatizou a necessidade de se assegurar a continuidade da aprendizagem nesse ciclo, a considerar a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos da repetência (BRASIL, 2010).

A professora descreve, mesmo sem citar termos como “homogeneização” e “heterogeneidade”, a forma como ela e uma colega se organizavam para classificar as crianças.

Eu tinha uma amiga – tinha não, eu tenho, Graças a Deus ela está viva. A gente tinha um controle: eu e ela, sem o diretor saber, a gente dividia os alunos. A gente fazia uma sondagem: esse está assim, está assado. Aí depois de um tempo ela ficava com a sala dos mais fracos, sabe? Mas a gente não dizia isso para eles, porque não podia né? E aí tinha os melhorzinhos. E a gente ia, sem a coordenação. Era controle meu e dela. Sabe que era muito bom? Só que a gente fazia assim: um ano ela ficava com os bons e eu com os ruins e no outro ano a gente invertia. Trabalhamos muito tempo assim e era muito bom, sabe? (Marly, 2020, informação verbal).

A atitude da professora Marly e de sua amiga, ainda que não intencional ou preconceituosa, é um processo de segregação. Vale ressaltar que, mesmo nos dias de hoje, a prática de homogeneizar turmas persiste: quando iniciei minha trajetória nas escolas urbanas, a orientação era diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças para formar turmas cujos níveis fossem o mais uniforme possível.

Trabalhar a diversidade me parece ser um problema para a escola e para os/as professores/as, e não me refiro apenas à diversidade do nível de aprendizagem, mas à diversidade cultural, étnica, social e de gênero. Aceitar a diversidade exige admitir que as crianças advêm de contextos diferenciados, trazem consigo experiências socioculturais diferenciadas, entendem o mundo e estabelecem relações de acordo com suas vivências. Portanto, não respeitar essa diversidade é desconsiderar o indivíduo. Faria Filho (2000) aponta que a homogeneização é uma tentativa de uniformizar e obter maior controle das crianças. É também um trabalho de classificação.

Segundo Marly, após o Curso Normal de Férias, ela aprendeu a confeccionar muitos materiais concretos que a ajudavam na alfabetização e em disciplinas como matemática, por exemplo, quando trabalhava com outras séries. “Foi um Normal muito

²⁰ Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

bem-feito. A gente fez muito material didático. Então eu aprendi bastante coisa, porque aí você vai amadurecendo” (Marly, 2020, informação verbal).

No acervo da Gerência Municipal de Educação, encontrei um Diário de classe da professora Marly do ano de 1978 e identifiquei o que ela me relatou sobre seguir a cartilha, o quanto ela interiorizou o método. O Diário deixa evidente os exercícios de prontidão para as crianças da 1ª série, exercícios estes cujo objetivo era claro: “Adaptar a criança ao ambiente escolar através da introdução de elementos que atendam os seus anseios e desenvolver a coordenação visual e motora” (Diário de classe, 1978). Para atingir esse objetivo, atividades de cópia, ditados e leituras.

O Diário corresponde ao 1º bimestre daquele ano. No mês de março foram 21 dias letivos e, no mês de abril, 19.

A importância da cartilha *Caminho Suave* nas aulas da professora fica clara quando ela registra em seu Diário, como objetivo específico, “associar a palavra à imagem” (Diário de classe, 1978) – uma orientação da autora da cartilha. Explica-se: naquele bimestre, os alunos aprenderiam até a Lição 4, que ia da letra “B de barriga” à letra “F de faca” (Diário de classe, 1978).

Ainda como objetivo específico, Marly escreveu: “Iniciá-los na aprendizagem das vogais propriamente ditas e associar a palavra à imagem, associar e fixar a palavra-chave”. De acordo com o registro, a avaliação seria feita sobre os exercícios feitos pelos alunos.

Figura 16 – Diário de classe da professora Marly (março/abril de 1978)

AValiação		CONTEÚDO MINISTRADO	
NUMEROS	DIA	RESUMO DO MÊS	RESUMO DO MÊS
1	1	abril	abril
2	2	10 de abril - março e abril	Obrigação da 1ª fase
3	3	1º Bimestre 1978	Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
4	4	Coordenação motora	Obrigação da 2ª fase
5	5	Exemplos:	Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
6	6		Obrigação da 3ª fase
7	7		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
8	8		Obrigação da 4ª fase
9	9		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
10	10		Obrigação da 5ª fase
11	11		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
12	12		Obrigação da 6ª fase
13	13		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
14	14		Obrigação da 7ª fase
15	15		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
16	16		Obrigação da 8ª fase
17	17		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
18	18		Obrigação da 9ª fase
19	19		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
20	20		Obrigação da 10ª fase
21	21		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
22	22		Obrigação da 11ª fase
23	23		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
24	24		Obrigação da 12ª fase
25	25		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
26	26		Obrigação da 13ª fase
27	27		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
28	28		Obrigação da 14ª fase
29	29		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
30	30		Obrigação da 15ª fase
31	31		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
32	32		Obrigação da 16ª fase
33	33		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
34	34		Obrigação da 17ª fase
35	35		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
36	36		Obrigação da 18ª fase
37	37		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
38	38		Obrigação da 19ª fase
39	39		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
40	40		Obrigação da 20ª fase
41	41		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
42	42		Obrigação da 21ª fase
43	43		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
44	44		Obrigação da 22ª fase
45	45		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
46	46		Obrigação da 23ª fase
47	47		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
48	48		Obrigação da 24ª fase
49	49		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
50	50		Obrigação da 25ª fase
51	51		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
52	52		Obrigação da 26ª fase
53	53		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
54	54		Obrigação da 27ª fase
55	55		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
56	56		Obrigação da 28ª fase
57	57		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
58	58		Obrigação da 29ª fase
59	59		Adaptar a criança ao ambiente escolar através da socialização de elementos que atendam às suas necessidades de desenvolver a coordenação motora e escrita
60	60		Obrigação da 30ª fase

RESUMO DO BIMESTRE

MÊS abril DIAS LETIVOS PREVISTOS 19 DIAS LETIVOS EFETIVOS 19

MÊS março DIAS LETIVOS PREVISTOS 21 DIAS LETIVOS EFETIVOS 21

TOTAL NO BIMESTRE PREVISTO EFETIVO

ENCERRADO EM 28 DE abril DE 1978

ASS. DO PROFESSOR

VISTO DA AUTORIDADE ESCOLAR

Fonte: Acervo da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí.

Embora a cartilha *Caminho Suave* tenha permanecido por tanto tempo no mercado, não foi possível conseguir um exemplar de edições mais antigas, mesmo com o apoio das redes sociais para divulgar a importância de um exemplar físico para esta pesquisa. Não me restou uma alternativa que não fosse adquirir uma versão atualizada, pois intencionava retomar a conversa com as colaboradoras com a cartilha em mãos. Não foi possível visitar todas as colaboradoras, mas pude encontrar novamente a professora Maria, que ao ver o exemplar, não escondeu sua surpresa: “Olha! A *Caminho Suave!*”, exclamou (Maria, 2021, informação verbal).

Maria contou um pouco sobre o seu trabalho com a cartilha. Segundo a professora, era a Secretaria de Educação que escolhia o material, o qual não era disponibilizado em quantidade suficiente para todas as crianças. Ela tinha um único exemplar. Todo o método era passado no quadro: “Passava com letra de forma para eles aprenderem a fazer em letra de mão” (Maria, 2021, informação verbal). A “letra de mão” a que a professora se refere

é o que denominamos “letra cursiva”, ou seja, desde o início da alfabetização os alunos já tinham que dominar as duas formas de escrita das letras.

É importante salientar que a escrita cursiva surgiu na Idade Média e servia como meio sigiloso de comunicação entre a nobreza e o clero, pois era indecifrável para algumas pessoas (SCHWARTZ, 2010). No Brasil e em outros países, até a década de 1980, as crianças só podiam escrever usando a letra cursiva (MORAIS, 2012). Exigia-se delas uma caligrafia perfeita e, por esse motivo, as crianças treinavam o traçado das letras exaustivamente.

No entanto, as cartilhas tinham como predomínio a letra imprensa (maiúscula e minúscula), o que causava dificuldades às crianças durante o processo de alfabetização. A partir de estudos nos campos da Psicogênese e da Escrita, a ideia de que a letra de forma maiúscula seria a mais recomendada fez com que a letra cursiva fosse secundarizada, levantando dúvidas sobre a importância de seu ensino que permanecem até os dias atuais.

Embora a discussão permaneça, a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, define como alfabetizado o sujeito que tenha domínio sobre “[...] o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas)” (BRASIL, 2018, p. 88).

Vale ressaltar que as orientações sobre as formas de escrita já haviam sido repassadas pelo Ministério da Educação, que afirma a transcendência do ensino e aprendizagem de todas as letras do sistema de escrita (BRASIL, 2007). O texto assevera que a capacidade de identificar todos os tipos de letras e distinguir umas das outras é indispensável e, para tanto, “é necessária a capacidade motora de grafar devidamente cada letra. Conhecer o alfabeto também implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional” (BRASIL, 2007, p. 30).

A colaboradora Maria relata que até a leitura era feita no quadro. Os alunos usavam caderno, lápis e borracha. “Alguns tinham lápis de cor porque os pais compravam” (Maria, 2021, informação verbal). Em determinado momento, perguntei a ela o que acontecia quando a criança não aprendia a letra cursiva. Ela sorriu e respondeu: “Aprendiam sim, eles [os alunos] ficavam craques” (Maria, 2021, informação verbal).

Também questionei a professora sobre os exercícios de prontidão presentes nas páginas iniciais da *Caminho Suave*, ao que ela relatou que tudo era passado no caderno de cada criança, que se trabalhava muito no caderno (Maria, 2021, informação verbal).

Recordei do meu período de alfabetização, quando escrever era praticamente desenhar as letras. A professora chegava a pegar na nossa mão para ensinar o traçado correto e para que tivéssemos uma “letra boa”.

Maria destaca que, após todo o trabalho inicial, principiavam-se as lições, que seguiam sempre a sequência do alfabeto.

No 1º bimestre trabalhava muito a coordenação motora, as vogais e as junções. Era muita leitura, muita leitura mesmo. Ensinava letra de mão e de forma com muitas atividades. Alguns alunos passavam para a consoante B, então trabalhava atividades como formar frases, leitura, ditado, cópia. Enquanto não aprendia, não mudava de lição (Maria, 2021, informação verbal).

Lamentavelmente, durante a busca no acervo pelos diários de classe, não localizei diários da professora Maria anteriores ao ano de 1986 para utilizar na análise. Embora seus registros de 1986 não fujam às evidências dos relatos de sua prática, por respeito ao rigor da pesquisa, cujo recorte final se dá no ano de 1985, o material não foi usado.

Entretanto, registros do Diário de classe da professora Izaulina confirmam o que Maria detalha em seu relato, evidenciando que, no 1º bimestre do ano letivo, realizava-se um trabalho intenso de coordenação motora. Na Figura 17, é possível observar que, nos meses de fevereiro e março, todas as atividades foram de coordenação motora, e somente no mês de abril se iniciou o trabalho com as vogais. O mês de abril teve atividades como “cópia e leitura”, “números de 1 a 10” e duas comemorações: “Dia do Índio” e “Dia do Livro” (Diário de classe, 1984).

Figura 17 – Diário de classe da professora Izaulina (fevereiro/março de 1984)

10	2	8	14	14	14
8	14	coordenação motora	14	vogais	
9	15	coordenação motora	16	vogais em diferentes formas	
16	17	coordenação motora	18	numeros de 1 a 10 e nome- numeração sobre o dia do livro	
4	20	coordenação motora e ginástica	19	Comemoração do Índio	
18	21	coordenação motora e ginástica	23	leitura, cópia	
	22	ginástica, coordenação motora	24	leitura, cópia	
	23	coordenação motora	25	leitura, cópia	
	27	coordenação motora	26	cópia, leitura	
	28	coordenação motora e ginástica	27	cópia, leitura	
	29	coordenação motora	30	leitura, cópia, exercícios	
	1	coordenação motora			
	2	coordenação motora			
	3	coordenação motora			
	5	coordenação motora			
	6	idem			
	7	idem			
	8	coordenação motora			
	9	idem			
	12	coordenação motora			
	13	coordenação motora			
	14	coordenação motora			
	16	coordenação motora			
	19	coordenação motora			
	20	coordenação motora			
	21	coordenação motora			
	22	coordenação motora			
	23	coordenação motora			
	26	coordenação motora			
	27	coordenação motora			
	28	coordenação motora			
	29	coordenação motora			
	30	coordenação motora			
	3	leitura período preparatório			
	3	vogais			
	4	vogais			
	6	vogais			
	7	vogais			
	9	vogais			
	11	vogais			
	12	vogais e Prova sobre ativi- dades dadas			
	13	vogais			
RESUMO DO BIMESTRE			OBSERVAÇÕES		
MÊS Fev	AULAS PREVISTAS 41	AULAS DADAS 41	10/2	Reunião Pedagógica	
MÊS Mar	AULAS PREVISTAS 19	AULAS DADAS 19	15/3	Reunião Pedagógica	
TOTAL DO BIMESTRE			10/4	Reunião Pedagógica	
AULAS PREVISTAS 60	AULAS DADAS 60			30/4/84	
DATA 30 / 4 / 84				Izaulina Gomes Latinski	
	Edinck				
	ASS. DO PROFESSOR				
	Caru				
	ASS. DO DIRETOR				

Fonte: Acervo da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí.

No Diário de classe de Izaulina, vê-se que as vogais eram apresentadas aos alunos somente após o período preparatório – há, inclusive, o registro “leitura período preparatório” (Diário de classe, 1984). Mortatti (2006) explica que, nesse contexto, aprender a ler e escrever demandava um período preparatório por meio de atividades específicas para a discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora.

Os alunos eram avaliados sobre as atividades já nesse início de alfabetização. Segundo Paulo Hamilton, uma equipe pedagógica elaborava as provas, a contragosto dos professores.

Se eles mesmos elaborassem as provas, os alunos iam tirar nota boa e a gente nem ia estar sabendo como estava a situação. Então, as provas eram elaboradas por nós e aí a gente tinha uma realidade daquelas provas. Imagine uma escola a 50, 60 quilômetros daqui., se o professor fosse insuficiente, não teria fiscalização nenhuma, daria ou não a matéria, ensinaria ou não ensinaria. Então, nós forçávamos a barra com os exames e as avaliações. Eram todas elaboradas por nós e uma equipe de duas professoras de cada escola aplicavam os testes no dia de avaliação e os outros assistiam (Hamilton, 2020, informação verbal).

Fica evidente a relação de poder e controle que a Secretaria de Educação estabelecia sobre as professoras do município de Naviraí. Não há como não relacionar o período com as tantas avaliações em larga escala criadas pelo governo federal e aplicadas pelo Inep para analisar o nível de aprendizagem dos alunos nas últimas décadas. A grande diferença, entretanto, está no fato de que as avaliações às quais se refere o professor Paulo Hamilton não indicam ter, por finalidade, avaliar o sistema educacional como um todo. Entendo que eram testes para diagnosticar, de fato, se os alunos estavam aprendendo e, indiretamente, fazer uma avaliação da prática pedagógica das professoras.

De volta ao Diário de classe de Izaulina, chamou-me a atenção o registro de três reuniões pedagógicas: uma no mês de fevereiro, outra em março e a última em abril. Isso remete ao relato do professor Amaral quando este diz que os professores iam uma vez por mês à cidade para a reunião da gerência (Amaral, 2020, informação verbal).

A professora confirma que eram ofertados muitos cursos e que, mesmo cansada, não deixava de frequentá-los, pois agregavam experiência à sua vida. As colaboradoras tiveram a preocupação de relatar que muitas de suas práticas mudaram após os cursos de formação, que foram compreendendo que suas práticas de professoras leigas poderiam ser ressignificadas.

Eu acho que muita coisa eu passei a perceber com cursos. Eu fiz muitas coisas de errado. [...] São coisas assim... leiga. Através do curso que você vai tendo aprendido (Maria, 2021, informação verbal).

Eu anotava tudo que tinha de bom naqueles cursos, pegava a experiência dos colegas que falavam ali dentro da sala, as coisas boas e as ruins também. Eles falavam muito e eu anotava tudo. Meu caderno de anotação era cheio. Com o tempo, eu sabia onde estava a dificuldade da criança e pegava um, puxava aqui e puxava ali. Pegava aqueles fraquinhos e puxava. Os fortinhos eu dava outras atividades para eles irem se aprofundando. Eu nunca abandonei os fraquinhos (Izaulina, 2020, informação verbal).

Eu fico recordando como era os castigos naquela época e você sabe que tinha castigo horrível? Se fosse hoje, meu Deus! Ia entrar em uma cadeia e não saia mais [risos]. Naquela época tinha que ser as carteiras todas enfileiradas, cada um no seu canto, e era um silêncio total (Marly, 2020, informação verbal).

A prática pedagógica em turmas multisseriadas exige da professora muito mais do que formação: exige alternativas diárias de como desenvolver um trabalho cujos resultados sejam satisfatórios. Tardif (2002, p. 66) corrobora ao destacar que:

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais.

A identidade da professora é constituída a partir dessas ressignificações, da interiorização das experiências vivenciadas na trajetória pessoal e/ou profissional. Ouvir suas histórias é compreender o contexto social, histórico e cultural do período.

As colaboradoras relataram muitas dinâmicas utilizadas em sala de aula durante suas trajetórias rurais. Entre as estratégias adotadas, estavam, por exemplo, a organização de períodos e planejamentos e a divisão de turmas.

Esta última é ilustrada por Maria quando conta que separava suas classes em duas: 1ª e 4ª série / 2ª e 3ª série – uma estratégia para melhor desempenhar sua prática. Ao relatar que juntava a 2ª e a 3ª série em virtude de que os conteúdos “batiam”, é evidente que fez uma análise antecipada desse fator e concluiu que a proximidade dos conteúdos lhe permitia agrupar as turmas no mesmo horário de aula. Ao juntar a 4ª com a 1ª série, o fez por entender que os alunos da série mais avançada tinham autonomia para desenvolver as atividades sem que, necessariamente, ela tivesse que estar o tempo todo a orientá-los.

Assim, sobrava-lhe tempo para atender os alunos da série inicial, que, na sua concepção, “era a prioridade”.

Na área rural, praticamente todas as escolas eram de turmas multisseriadas, o que implicava no/a professor/a não ter direito a escolher suas turmas. Assim, ao ser designado/a para determinada escola, o/a professor/a estava ciente de que, além de alfabetizar, também deveria atuar com as demais séries e, muitas vezes, ser responsável pela merenda, limpeza da escola e estar à frente das atividades religiosas como catequista.

Segundo Marly, o professor era muito respeitado, visto com outros olhos. Em determinado momento, conta que recebia cartas dos alunos mais velhos com intenção de namoro (Marly, 2020, informação verbal). Nesse caso, é necessário retomar o que Norbert Elias (1993) aponta como parte do processo civilizador: o controle das emoções. A professora tinha que ter uma postura indubitável. O poder a ela atribuído na figuração escolar era legitimado pela sociedade.

Eu gostava da 1ª série, mas nessas fazendas por aí, eu tinha que pegar o que tinha. Se tivesse 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, tudo junto, tinha que pegar. Lembro que tinha uns alunos mais velhos que eu. Eles escreviam cartas querendo namorar comigo [risos]. Eu falava para o senhor Manoel²¹ o que estava se passando e ele ia lá e acabava com eles. Naquele tempo era muito rigoroso. Então eles paravam de escrever as cartas (Marly, 2020, informação verbal).

Planejar as aulas é estruturar a prática pedagógica de uma forma organizada. Apesar dos desafios que a professora Izaulina enfrentou, é possível perceber sua preocupação com o planejamento do trabalho pedagógico. Mesmo em condições adversas nas rotinas escolar e pessoal, ela não deixou a prática de planejar como uma importante ação docente, conforme fica evidente em seu relato:

Olha, eu aprendi que tinha que dar aquela matéria. Eles davam tipo um roteiro, não era planejamento. Davam os tópicos: em Ciências trabalha isso, em Matemática isso... Eu mesma separava: “Esse mês eu tenho que trabalhar tudo isso aqui”, e já ia procurar atividades. Só depois é que começou a falar em planejamento e colocar as datas. Eu mesma planejava do meu jeito. De manhã eu fazia a oração com eles e passava o cabeçalho. Eu tinha um caderno onde anotava minhas coisas. Meu caderno era encapadinho, passado plástico e eu encapava também os cadernos dos meus alunos. Em 1977 eu já encapava os cadernos dos meus alunos, fazia abertura. Lá no Paraná eu aprendi que tinha que botar o nome, fazer abertura, o nome bonitinho com aquele quadradinho em volta. Eu botava o nome da escola e o meu nome como professora (Izaulina, 2020, informação verbal).

²¹ A professora Marly relatou que o senhor Manoel a quem ela se referiu, era diretor da escola do Finoto.

Conforme descrito, a professora tinha uma rotina diária, como fazer a oração e passar o cabeçalho, uma evidência do zelo com o trabalho pedagógico desenvolvido. O cabeçalho, ainda presente em muitas escolas nos dias atuais, pode servir como fonte de consulta para alunos, professores e responsáveis acompanharem o aprendizado.

Ainda sobre a organização do trabalho nas classes multisseriadas, o professor Amaral, mesmo que sucintamente, relata que utilizava a cartilha para alfabetizar. Ao expressar que, em alguns anos, chegou a trabalhar com oitenta alunos, observei que fez questão de enfatizar, talvez para evidenciar que, realmente, não era fácil o trabalho com turmas multisseriadas e numerosas, mesmo que o número de alunos fosse dividido em dois períodos.

Eu trabalhava dois períodos, às vezes até com 80 alunos. Alunos de fazendas e crianças ribeirinhas. A gente usava a cartilha na época: cartilha, livros, e trabalhava com 1ª, 2ª e 3ª séries. Era o material que eu usava. Fui para trabalhar um ano e fiquei vinte e quatro anos (Amaral, 2020, informação verbal).

Outro fator que chama a atenção em seu relato foi o tempo em que permaneceu na escola do Porto Caiuá. Era para ele ficar lá por apenas um ano, mas ficou por 24, diferentemente das colaboradoras, que ficavam pouco tempo em cada escola. Assim, questionei-me: o que o levou a permanecer por tanto tempo na área rural, em um local distante da cidade, cujo acesso era bastante difícil e esporádico?

Figura 18 – Diário de classe do professor Amaral (março/abril de 1983)

RESUMO DO MÊS MARÇO		DIAS	RESUMO DO MÊS ABRIL
1	Dicotilho em pé -		04 Vogais - exercício diversos.
2	Dicotilho deitado -	D. en. p. 1-6	05 Músca - música, semelhantes - exercício
3	D. enclimado p/direita	D. en. p. 1-6	06 Família - questões gerais.
4	Serra - serra	pula sapinho	07 Numerais 1 a 10 - exercícios
5	Reprodução de gafalhos - folha N: 1-2-3-4		08 Ditado das vogais - cópias e leitura
6	Rep. de gafalhos - folha N: 5-6-7-8-9		09 Cópia e leitura - livro - lula.
7	Reprodução de palitos - casa - triângulos		10 Exercício lição - letra de mão para palavras
8	Rep. de palitos - quadrado - retângulo		11 Vocab. mais, menos, correspondência, mais, just
9	Reprod. de palitos - outras invenções palitos		12 complemento, números, fig geom. cópia de N: 1
10	Reprod. de figuras geométricas - F. N: 1-2-3		13 sílabas, b. mamãe, ditado, vogais, esquadra p.
11	Rep. de Fig. Geométricas - Folha N: 4-5-6-7-		14 Licpa - mamãe - ditado e outros exercícios
12	Rep. de Fig. Geométricas - Folha N: 8-9-10-11-		15 Vacinação e Febre Amarela.
13	Rep. de Fig. Geométricas - F. N: 12-13-14-15-16-		16 Dia do Índio - Tiradentes - Desc. do Brasil
14	Rep. de gafalhos - F. N: 10-11-12-13-14		17 Revisão de Exercícios
15	Rep. de gafalhos F. N: 15-16-17-18-		18 Exercício Matemática - Lição da casa Lopes
16	Rep. de gafalhos - F. N: 19-20-21-		19 Prova Bimestral
17	Rep. de fig geométricas - F. N: 17-18-19-20-		20 Prova Bimestral
18	Rep. de fig geométricas F. N: 21-22-24		21 Revisão de exercícios do Bimestre
19	Rep. de fig geom. 25 - Desenho sobre a lição		22 Revisão de exercícios do Bimestre
20	Rep. de gafalhos - F. N: 22-23-24 - desenho		23 Exercício, Ditado, leitura.
21	Com. Sobre a Páscoa - desenhos, poesias		
22	Jogos de futebol, boneco de roda, cordão.		

RESUMO DO BIMESTRE		OBSERVAÇÕES
MÊS MARÇO	PREVISTAS 22 AULAS DADAS 23	
MÊS ABRIL	AULAS PREVISTAS 19 AULAS DADAS 19	
TOTAL DO BIMESTRE		
AULAS PREVISTAS	41 AULAS DADAS 41	
DATA	27 / 04 / 83	
ASS. DO PROFESSOR		
ASS. DO DIRETOR		

Fonte: Acervo da Gerência de Educação e Cultura de Educação.

No acervo da Gerência de Educação e Cultura de Educação, encontrei um Diário de classe do professor do ano de 1983. Ao analisá-lo, observei que as atividades de coordenação motora, aplicadas também pelas colaboradoras, foram registradas de uma forma diferente. O alfabetizador usou expressões que provavelmente estavam relacionadas com o seu vocabulário ao orientar as crianças: “dedinho em pé”, “dedinho deitado”, “dedinho inclinado para a direita, esquerda”. Ainda é possível observar expressões que denotam movimentos de coordenação, como “serra, serra” e “pula sapinho” (Diário de classe, 1983). Há registros de diversas aulas em que o professor trabalhou com figuras geométricas, inclusive utilizando palitos. Não consegui identificar qual tipo de atividade está relacionado à expressão “reprodução de garfinhos”. É importante destacar que os registros apontam uma prática alfabetizadora onde se predominava o ditado, a cópia e a leitura.

Duas anotações do professor chamam a atenção e eu não poderia deixar de comentar sobre elas:

A primeira vai de encontro ao que já foi descrito, por diversas vezes, sobre o ser e estar docente na área rural: ao registrar “jogos de futebol, brincadeira de roda e cordas”, Amaral evidencia que sua função ia muito além do alfabetizar, ou seja, as crianças não tinham um/a professor/a exclusivo/a para a disciplina de Educação Física ou Recreação, ficando a cargo do alfabetizador, tais atividades. Recordo que, na escola onde fui alfabetizada, a professora destinava as sextas-feiras às atividades recreativas. Ah, como esperávamos pela sexta-feira. Nesse dia, brincávamos de pular corda, amarelinha, pique-esconde, balança-caixão, bandeirinha, bets, entre tantas outras brincadeiras. Não tínhamos jogos ou outros brinquedos de montar, mas tínhamos criatividade, e as brincadeiras eram sempre muito divertidas.

A segunda anotação é “vacinação contra Febre Amarela”. Na área rural, era muito comum que a escola fosse cedida como espaço para as campanhas de vacinação. Abro parênteses para revelar o quanto odiava esse momento. Tenho até hoje em meu braço a marca que muitos carregam dessa vacina. Durante anos, utilizou-se um equipamento que mais parecia um revólver do que uma seringa.

“Com a memória vem a imaginação. É o misturar do vivido com o esperado” (JESUS, 2003, p. 23). Diante do computador, enquanto teço as reflexões aqui presentes, não registro só as histórias de vida das colaboradoras, mas, também, grande parte da minha própria história, pois rememoro em cada relato a minha experiência como filha,

aluna e professora. Percebo que ser professora não é um dom, não é vocação. Trata-se de identidade. É identificar-se com a profissão. Eu não escolhi ser professora, mas identifiquei-me como tal.

Para prosseguir com as discussões, considere importante apresentar registros de outros bimestres dos diários de classes analisados para evidenciar uma sequência na prática pedagógica das professoras, que, consciente ou inconscientemente, atrelava-se à sequência apresentada na cartilha.

Figura 19 – Diário de classe da Professora Marly (maio/junho de 1978)

CONTEÚDO		MINISTRADO				
DIAS	RESUMO DO MÊS maio	DIAS	RESUMO DO MÊS junho			
	1 ^a Fase		Operações com conjuntos Comparação de conjuntos, = igual e ≠ diferente Higiene, Noções Datas comemorativas			
	<u>"Objetivo da Departamento"</u>		<u>"Estratégia"</u>			
	Despertar a imaginação, desenvolver habilidades e a criatividade levando o aluno a adaptar-se ao meio familiar e expressar-se com legibilidade		<u>"Com. e Expressão"</u> Cópia ditada, leitura, separação de sílabas, formar pentagramas e completar as frases			
	<u>"Objetivo da 1ª série"</u>		<u>"Iniciação a Ciências"</u> Desenhos, exercícios, adições e subtrações, cartazes, conjuntos			
	Desenvolver os conhecimentos, o espírito criativo e social da criança no sentido de atingir suas necessidades cotidianas.		<u>"Integração Global"</u> Palestras, cartazes, 1 ^o de maio Dia dos pais, orientações dos exames Festas femininas.			
	<u>"Objetivo Específico"</u>		<u>"Avaliação de Com. e Expressão"</u> Através de exercícios individuais, da leitura e escrita			
	Desenvolver os conhecimentos da leitura e escrita socializando mais a criança no ambiente escolar e comunitário.		<u>"Iniciação a Ciências"</u> Desenvolver o raciocínio lógico da criança e desenvolver hábitos sociais e higiênicos.			
	<u>"Iniciação a Ciências"</u>		Através dos exercícios e de seu raciocínio lógico			
	Desenvolver o raciocínio lógico da criança e desenvolver hábitos sociais e higiênicos.		<u>"Integração Global"</u>			
	<u>"Integração Global"</u>		Avaliar através de exercícios orais			
	Despertar no educando o amor familiar e comunitário e outros fatos históricos relevantes ao bimestre					
	1 ^o de maio Dia das mães orientações dos exames Festas femininas.					
	<u>"Conteúdo"</u>					
	Lições nº 2 até 12 numerais de 1 a 30.					
O DO BIMESTRE	MÊS maio	DIAS LETIVOS PREVISTOS	22	DIAS LETIVOS EFETIVOS	44	
	MÊS junho	DIAS LETIVOS PREVISTOS	20	DIAS LETIVOS EFETIVOS	44	
	TOTAL NO BIMESTRE PREVISTO		44 dias	EFETIVO	44 dias	
	ENCERRADO EM	30	DE	junho	DE	1978

Fonte: Acervo da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí.

Conforme observa-se na Figura 19, no período correspondente ao 2º bimestre, mês de junho, além da cópia, ditado e leitura, a professora Maria inseriu as atividades de separação de sílabas, formação de sentença e completar as frases. Ela registrou no mês de maio, como objetivo do departamento, “despertar a imaginação, desenvolvendo habilidades e a criatividade levando o aluno a adaptar-se ao meio familiar e expressar-se com lógica” (Diário de classe, 1978).

Como objetivo da 1ª série, consta: “Desenvolver os conhecimentos, o espírito criativo e social da criança, no sentido de atingir suas necessidades cotidianas”. Como objetivo específico, “desenvolver os conhecimentos da leitura e escrita socializando mais a criança no ambiente escolar e comunitário”. Para Iniciação a Ciências, Maria anotou: “Desenvolver o raciocínio lógico da criança e desenvolver hábitos sociais e higiênicos”. Em Integração Social, o objetivo foi “despertar no educando o amor familiar e comunitário e outros fatos históricos referentes ao bimestre”.

As datas comemorativas também estão presentes nas anotações: 1º de maio, Dia das Mães, Libertação dos Escravos e Festas Juninas (Diário de classe, 1978). De acordo com os registros, essas datas foram trabalhadas através de palestras e cartazes.

Como conteúdo, a professora trabalhou da Lição nº 2 até a nº 12, os numerais de 1 a 30, operação e comparação de conjuntos, noções de higiene e as datas comemorativas. As avaliações foram realizadas a partir dos exercícios individuais dos alunos, como leitura, escrita, raciocínio lógico e exercícios orais.

Nos registros de maio e junho da Profª Izaulina (Figura 20), é possível observar que atividades como cópia, leitura e ditado eram cotidianamente trabalhadas – eu diria que até exaustivamente. Vale lembrar que o método aplicado pela cartilha *Caminho Suave* orientava que o trabalho pedagógico fosse realizado dessa forma, pois a criança precisava dominar bem uma lição para só então progredir.

Observei poucos registros de atividades de interpretação e de matemática, o que me despertou a atenção para a seguinte questão: porque a matemática foi por tanto tempo secundarizada na alfabetização? No processo de alfabetização, a ideia de que primeiro é necessário garantir o domínio do código linguístico para só então desenvolver as noções matemáticas tem perdurado por décadas, ignorando-se o fato de que tanto a linguagem matemática quanto a língua portuguesa são fundamentais. Como assevera Machado (1990, p. 15), “É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo

teto – a escola –, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente”.

Figura 20 – Diário de classe da professora Izaulina (maio/junho de 1984)

FALTAS	DIAS	RESUMO DO MÊS	DIAS	RESUMO DO MÊS
		<i>maio</i>		<i>junho</i>
12	2	1ª lição - cópia leitura números	01	Leitura - Cópia - exercícios
12	3	exercícios complete leitura cópia	04	Reunião Pedagógica
41	4	2ª lição cópia leitura exercícios	05	Cópia - leitura interpretação
2	7	cópia, leitura, cópia ditado	06	leitura - cópia - ditado - exercícios
41	9	leitura, cópia, números	07	Cópia - leitura
		exercícios.	08	Polto A família atividades, higiene
	10	cópia, leitura completar o livro	09	higiene - Cópia - leitura
	11	exercícios no caderno leitura /	11	Cópia - leitura - atividades
	14	leitura, cópia,	12	leitura - cópia - atividades
	15	leitura, cópia,	13	Cópia - leitura - atividades
	16	cópia, leitura palestra	14	Cartas - leitura
	17	leitura cópia exercícios	15	ditado - completar o livro
	18	Palestra sobre Pascoa e livro	18	Exercícios - leitura - cópia
	21	Dia do Índio canto e poesia	19	Cópia - leitura - ditado
	22	leitura cópia, exercícios.	20	números de 1 a 20 - Cópia - leitura
	23	leitura cópia	22	ditado - Cópia - exercícios
	24	leitura cópia	25	Prova de Comunicação e expressão
	25	cópia números de 1 a 20 e leitura	26	Prova de Integração e Iniciação
	29	cópia, leitura, exercícios.	27	Correção da tarefa - leitura
	29	leitura cópia, exercícios.	28	leitura - ditado - Cópia
	30	Cópia - leitura - Números de 1 a 30	29	leitura - palestra - Cópia
	31	leitura - cópia exercícios		
		RESUMO DO BIMESTRE		
		MÊS maio AULAS PREVISTAS 22 AULAS DADAS 21	OBSERVAÇÕES	
		MÊS junho AULAS PREVISTAS 19 AULAS DADAS 20		
		TOTAL DO BIMESTRE		
		AULAS PREVISTAS 41 AULAS DADAS 41		
		DATA 20, 06, 84		
		Izaulina Gomes Catuizak		
		ASS. DO PROFESSOR		
		<i>[Assinatura]</i>		
		ASS. DO DIRETOR		

Fonte: Acervo da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí

Prestes a concluir as reflexões aqui lançadas e com tantas outras estimuladas, quero entrelaçar os fios dessa rede de informações que a pesquisa oportunizou até então. Os diários de classe analisados reafirmam uma prática alfabetizadora fundamentada muito mais pelo método sintético do que pelo analítico, visto que a maioria dos registros descreve uma prática pedagógica que inicia pelo período preparatório e passa para as letras isoladas para, só então, ensinar as sílabas, as palavras, as frases e os textos. Mais especificamente, é perceptível que as colaboradoras adotaram o método sintético alfabético como caminho para o ensino durante suas trajetórias de atuação. Mesmo assim, em determinados momentos, relataram possíveis utilizações de outros métodos, o que me possibilita concluir que as inconstâncias nessas trajetórias, em decorrência, talvez, do contexto que as professoras vivenciaram, favoreceram uma mescla de métodos e períodos de incerteza.

Os caminhos percorridos no processo da alfabetização atrelam-se às experiências cotidianas e são reforçados na formação e na construção da identidade docente. Percorrer diversos caminhos, na prática, mostra “[...] a complexidade, os múltiplos fios com os quais se tecem essas identidades” (JESUS, 2003, p. 29).

A identidade docente não é algo pronto e acabado. Ser e estar professor/a é um processo que está relacionado ao que somos. “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1992, p. 16). Tardif (2000) reforça que a prática docente não é somente um espaço onde se aplicam os saberes teóricos, mas um espaço onde se produz saberes específicos a partir das próprias práticas.

As colaboradoras rememoraram suas trajetórias por meio de seus relatos e, nesse processo, reavaliaram suas práticas como alfabetizadoras, confidenciando, ainda que, às vezes, veladamente, elementos importantes ao registro de suas histórias. Reafirmo que nunca foi minha intenção julgar suas práticas ou os métodos que interiorizaram, pois, como alfabetizadora, reconheço que os caminhos percorridos são permeados por rupturas e inconstâncias. Alfabetizar não é só uma questão de método. Afinal, não são os métodos que alfabetizam (SOARES, 2018). Quem alfabetiza é a professora alfabetizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENSEJANDO OUTRAS HISTÓRIAS

Recuperar sensibilidades não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou. O passado encerra uma experiência singular de percepção e representação do mundo, mas os registros que ficaram, e que é preciso saber ler, nos permitem ir além da lacuna do vazio, do silêncio

(PESAVENTO, 2007, p. 21).

No processo de encerramento da pesquisa, nunca imaginei que a escrita das considerações finais me traria tantas inquietudes. Relutei por considerar que um projeto pelo qual me empenhei tanto estava prestes a se encerrar. Ao me posicionar diante do computador para concluir esta etapa, percebi que não estava mais apenas registrando a minha história, mas incitando que muitas outras fossem escritas.

O período de elaboração da pesquisa foi turbulento, marcado por momentos de instabilidade, inconstâncias, medos, frustrações, perdas, e pela sensação de impossibilidade. Foram quatro anos de estudo nesse caminhar. Durante a pandemia, um tempo que durou dois anos de incertezas e que trouxe dificuldades para a vida pessoal e profissional de tantas pessoas, o que era novo se tornou aceitável.

Nesse período, os prazos a se cumprir e o desafio de prosseguir com a coleta de dados após as negativas das colaboradoras em conceder entrevistas – em meio às orientações de distanciamento social – geraram aflições e expectativas. Distanciamos-nos não só da academia, mas da vida daqueles/as que tanto estimávamos.

Na revisão da literatura, tive a possibilidade de um aprendizado imensurável, pois destacar os saberes elementares à escolarização ampliou consideravelmente meus conceitos teóricos sobre o contar, o ler e o escrever. Após a análise das obras levantadas, compreendi a relevância deste trabalho no subsídio a novas explorações sobre a temática, já que constatei uma incipiência considerável de pesquisas sobre a alfabetização em Mato Grosso do Sul – não posso, é claro, deixar de mencionar o interessante repertório das pesquisas desenvolvidas em Naviraí, as quais carecem, infelizmente, de mais divulgação.

Aplicar a história oral como metodologia também foi tarefa árdua, visto que, até dar início ao doutoramento, nunca havia me dado conta da importância do ouvir. Mesmo morando em uma cidade do interior, onde tipicamente se ouvem tantas histórias, não imaginava que as pessoas pudessem ser fontes de dados tão relevantes à constituição de uma pesquisa.

Assim, aprendi que, no processo histórico de constituir-se pesquisadora, é preciso ser boa observadora e ouvir sempre com atenção. A escuta atenta nos permite ir além do que os olhos podem ver. Para tanto, cito Thompson (1992, p. 45), segundo o qual a metodologia da história oral “foi a primeira espécie de história”. É um recurso para a prática de contar o vivido e compartilhar experiências para que outros delas se apropriem.

Se, inicialmente, pretendia-se utilizar como fonte da pesquisa apenas os relatos orais, surgiram outras fontes no processo: os diários de classe, que avivaram muitas das informações obtidas com as entrevistas. Dessa forma, a pesquisa ressalta a importância de se preservarem documentos, de se resguardarem as fontes históricas.

Abre-se um parêntese: mesmo se tratando de um município com emancipação relativamente recente, a história da educação em Naviraí tem lacunas documentais que impedem algumas conexões. Assim, foi possível elencar poucos documentos que possibilitassem reflexões dentro do recorte temporal estabelecido.

Ressalto ainda que, embora não tenha sido intencional a escolha de apenas um professor como colaborador neste trabalho, isso possibilitou perceber como há uma feminização no Magistério. Há outras pesquisas que citam professores no município, muitos dos quais eu conheci, mas que já haviam falecido na ocasião desta. Enquanto professora alfabetizadora, posso afirmar que poucos colegas atuam como professor alfabetizador. A maioria opta por turmas de alunos mais velhos. Mesmo nas poucas escolas rurais que se mantêm em funcionamento no município de Naviraí, a presença feminina é majoritária.

Apresentar dados sobre Naviraí e o estado do Mato Grosso do Sul foi valioso. As discussões sobre a colonização e alfabetização do local revelaram inúmeras informações sobre um processo civilizatório que muitas pessoas, inclusive eu, não vislumbravam como algo tão significativo. Fiz um mergulho no passado a partir dos relatos das colaboradas, os quais possibilitaram uma reflexão sobre o processo de alfabetização no município, e, ainda, um registro significativo da história da educação local.

Nesses relatos, descortinei um enredo que proporcionou compreender que muitas histórias estão interligadas, ainda que em um processo cego de escolhas e decisões. Quando pontuei sobre a construção da identidade profissional das entrevistadas, emergiram detalhes da minha própria identidade enquanto alfabetizadora. Por diversas vezes, tive dificuldade de dissociar as memórias das professoras da minha trajetória, pois os caminhos que trilhei foram por elas esculpidos, mesmo que eu só tenha observado essa relação a partir do momento que possibilitei que suas vozes ecoassem pelos parágrafos deste texto.

Assim, escutá-las me permitiu rememorar uma infinidade de lembranças. Foi impossível não me recordar do cheirinho do lanche que adentrava pela porta separando a sala de aula da cozinha; do quanto o coração palpitava quando a professora anunciava a hora do recreio; da expectativa nos dias de comemorações, quando, culturalmente, colocava-se um bolo enorme, coberto de bolinhas prateadas ou coloridas sobre a mesa.

Recordei a forma como fui alfabetizada, os caminhos que trilhei na minha formação, as escolhas que fiz, as concepções que acompanharam minha trajetória e foram se transformando como parte de um processo cego em uma rede de interdependência. As lembranças das professoras me permitiram observar que, na constituição da docência, mudamos várias vezes de lugar dentro de um mesmo espaço.

As memórias foram essenciais no registro de dados ainda não desvelados, concepções que se modificaram, histórias marcadas por lutas, rupturas e permanências. A história oral possibilita uma investigação em que a memória não é apenas um significado, mas um acontecimento acabado ou inacabado, uma ação conflituosa ou não, as marcas vivas de tantos momentos (ALBERTI, 2005).

Compreendi, dessa forma, que a memória é um meio para se explorar o passado. Conforme Benjamin (1995, p. 239), “[...] quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um homem que escava [...] indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura”. Foi necessário deslindar as lembranças, explorar cuidadosamente os tesouros revelados pelas memórias das professoras.

As lembranças compartilhadas são singulares, pois cada um relatou o que estava vivo em sua memória, demonstrando que o passado é interpretado de maneiras diferentes, como afirma Bosi (1994, p. 411): “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é memorizador e, das camadas do passado a que tem acesso, pode reter objetos que são para ele significativos dentro de um tesouro comum”.

Retomo agora meu objetivo geral de compreender a trajetória dos/as professores/as alfabetizadores/as no processo histórico de alfabetização do município de Naviraí.

A reflexão estabelecida sobre trajetórias de vida e profissionais reafirma que não há a menor possibilidade de se separar o pessoal do profissional. Não é possível ser professor/a sem se considerarem as marcas das representações da vida pessoal sobre a docência. A investigação sobre as experiências das colaboradoras enquanto alunas, lembranças guardadas no baú da infância, evidencia que carregamos da escola muito mais do que o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo: apreendemos também valores, emoções, posturas e convicções.

Portanto, as marcas do processo de alfabetização se manifestam em diferentes momentos nas trajetórias de vida, formação e atuação, podendo transformar, inclusive, as concepções e os modos de pensar e compreender a própria alfabetização. Ao lembrarem como foram alfabetizadas, as professoras compartilharam lembranças que, de um modo ou outro, deixaram marcas em suas histórias de vida. Nas idas e vindas, tantos atalhos e diferentes caminhos, constituíram-se professoras alfabetizadoras, tecendo suas identidades, vivenciando experiências e escrevendo suas histórias dotadas de singularidades.

As práticas pedagógicas das professoras foram permeadas pelo contexto histórico e temporal, mas, também, por métodos mistos e um trabalho conduzido intuitivamente pelo “saber fazer”, pela reprodução da “maneira como fui alfabetizada”. Seus relatos destacam pessoas que foram importantes em suas trajetórias, seja pela troca de experiência ou pelo apoio. Pessoas que marcaram de maneira positiva ou negativa os caminhos percorridos na vida ou na profissão. Suas narrativas indicam que “[...] as práticas têm historicidade, pois estão vinculadas aos sujeitos que as constroem” (SAMPAIO, 2008, p. 241).

A profissão ocupa um lugar importante na vida das professoras. Suas lembranças foram reveladas sempre cheias de sentidos e recordações. Ressalta-se que a opção por ser professor/a é um processo complexo, cheio de questões que vão além do discurso de nascer com dom ou ter vocação. Assim, a escolha da profissão nem sempre é planejada e, por esse motivo, é importante analisar o percurso pelo qual ela se constitui (ELIAS, 2006). Nos relatos das colaboradoras, foi possível perceber que essa escolha se deu por fatores econômicos, sociais e/ou políticos, ou pela idealização de possibilidades.

Enquanto leigas, traçaram diferentes estratégias e lidaram com situações reais que contribuíram na busca por formação e na construção de uma identidade docente. Frequentaram e concluíram os cursos de formação, mesmo diante de diversas dificuldades, como a falta de incentivo e de infraestrutura. As experiências vivenciadas no âmbito das escolas rurais evidenciam os desafios e os enfrentamentos de suas trajetórias.

Percebi que as colaboradoras construíram suas identidades no espaço/tempo em que atuaram, nas múltiplas interlocuções que realizaram, na arte dos percalços diários que enfrentaram no início do processo de colonização de Naviraí. Marly, Maria, Izaulina e Amaral desvelaram lembranças que imprimem os saberes, as práticas, os métodos e o processo de formação no município de Naviraí no período de 1965 a 1985. Suas trajetórias foram construídas nas oportunidades ofertadas, na superação dos desafios do cotidiano escolar, no amadurecer do percurso, no entrelaçar de suas histórias de vida, formação e atuação.

Amarrar os fios dessas histórias é olhar e refletir sobre o período aqui analisado, é alicerçar histórias que remetem às experiências pessoais e profissionais que foram determinantes na história da educação, na história da formação e da prática pedagógica da alfabetização. Revelar as trajetórias é possibilitar diferentes visões sobre a essencialidade da alfabetização, é garantir que essas histórias sejam eternizadas, assim como os indivíduos a quem elas pertencem.

Portanto, confirmo a minha tese de que as práticas pedagógicas vivenciadas na trajetória de vida de professores/as alfabetizadores/as transformam sua prática enquanto professor/a, mesmo que de forma consciente ou inconsciente, e influenciam suas concepções e saberes nos modos de aprender e ensinar.

Compreendo que trilhei o caminho que minha mãe teria trilhado se tivesse tido as oportunidades que tive. Ela não queria ser professora, mas, enquanto professora leiga, alfabetizou muitas crianças – inclusive, a mim. Na ocasião da formação, já havia construído sua identidade docente, marcada por muitas subjetividades.

Não sei se consegui responder às inquietudes que me assaltavam ao enveredar pelo caminho da pesquisa, mas posso garantir que tenho me constituído professora todos os dias na relação com os pares, na relação com os/as alunos/as, nas diferentes interações diárias que a escola e a vida me proporcionam.

Na construção provisória da identidade docente, onde há sempre muito a construir, percebo que há muitas histórias a serem ouvidas e registradas. Ensejo que outros/as pesquisadores/as se lancem à pesquisa e registrem trajetórias de vida e profissão de outros/as alfabetizadores/as, de modo que as histórias não sejam esquecidas.

Finalizo o texto no esperar de que, aqui, encerre-se apenas um dos capítulos da minha história, mas que a pesquisa provoque muitas outras reflexões sobre ser/estar professor/a alfabetizador/a e desperte o interesse em evocar muitas outras vozes silenciadas no cotidiano da profissão e do fazer que nos enreda todos os dias.

REFERÊNCIAS

A PALAVRA do Prefeito. **Revista Naviraí**, Naviraí, MS, p. 4, 1976.

ABREU, Sandra Elaine Aires. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 8, n. 3, p. 13-48, set./dez. 2008.

AINDA se usa cabeçalho nos cadernos? 01/08/2012. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/592/ainda-se-usa-cabecalho-nos-cadernos>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

ALMEIDA, Roseli Maria Rosa. **Bibliotecas escolares: história e cultura escolar em Naviraí/MS (1986-2010)**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

ALMEIDA, Roseli Maria Rosa; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. Escolarização e leitura para crianças no Brasil no início da República. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 68-88, 2011.

ALONSO, Antônio Padilha. **Revista - História e pioneiros da comunidade nipo-brasileira de Naviraí**. Maringá: Gráfica e Editora Galvão, 2011.

AMARAL, Maria Tereza Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991, p. 37-83.

AMORIM, Rômulo Pinheiro. **Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

AMORIM, Rômulo Pinheiro. **O curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)**. 2019. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos de aprendiz. **Infância**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARCANJO, Natália Gomes Teixeira. **História do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “Juracy Alves Cardoso” de Naviraí-MS (1992-2000)**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ARENDDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AS TRAJETÓRIAS de formação de professores no município de Naviraí (1960-2012). **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 9, n. 27, p. 103-117, set./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12640>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 23-80.

BARRETO, Maria de Lourdes Silva Colado. **Ensaio para uma história**: Naviraí. Araçatuba, SP: Gráfica Set Ltda, 1985.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II. Rua de Mão Única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 16, p. 373-403, 2016.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOTO, Carlota; GUIRAO, Nathalia Campelo Ferraz. A Cartilha Maternal, a Cartilha do Povo e a Caminho Suave: três perspectivas sobre a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 12, p. 192-211, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08 – Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador:

caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012a. 40 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED. 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Poder Legislativo, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 18 fevereiro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação** de professores. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L569. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-21.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 35-50.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

CAMPOS, Hermano Moura. **Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira (1972-1992)**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos**. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, n. 5, p. 150-162, 2010.

CARTILHA. **Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cartilha/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. Defesa e Ilustração da Noção de Representação. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, Roger. **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes** (org.). Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa Moraes. 1. reimpr. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009b.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguire Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit.** Porto Alegre: Artmed, 2001b.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In:* CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001c, p. 77-105.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. *In:* ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999a, p. 19-32.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Ed. da Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 1999b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

DADOS sobre o município. **Revista Naviraí,** Naviraí, MS, p. 6, 1977.

DADOS sobre o Setor Educacional do Município. **Revista Naviraí,** Naviraí, MS, p. 12-13, 1976.

DAL MORO, Nataniél. **Os memorialistas e a edificação de um passado glorioso.** *Crítica Histórica.* v. 3, n. 6, p. 1-23, dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2898>. Acesso em: 01 jul. 2022.

DELGADO, Lucilia Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2018.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado,** Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, 2012.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011 v. 1.

ELIAS, Norbert. Escritos e ensaios: estado, processo, opinião pública. *In:* NEIBURG, Federico; WAIZBORT, Leopoldo (org.). **Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 69-112.

ELIAS, N. **A sociedade da corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: formação do Estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Avaliação e aproveitamento escolares: a distribuição do fracasso escolar. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000, p. 168-174.

FARIA, Adriana Horta. **História de vida de professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018)**: masculinidades, interdependência, poder e gestão. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022.

FARIA, Adriana Horta. **Trajetórias docentes**: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007). 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

FELIX, Carla Fernanda. **Identidade profissional docente**: tecendo histórias. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. **Políticas Públicas de Educação**: a gestão democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. rev. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.

FREITAS, Sônia Maria. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FURTADO, Alessadra Cristina; MOREIRA, Kênia Hilda. Professores leigos em escolas rurais primárias no sul de Mato Grosso (1930-1970). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, p. 1-21.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Joan del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 33-54, set. 1992/ago. 1993.

GONÇALVES, Djalma Lino. **A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada e a formação de Naviraí**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto-PT: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944-2009)**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1999, p. 33-78.

HISTÓRICO. Portal do FNDE, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns Caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje sou professora. *In*: VASCONCELOS, Geni Nader (org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-41.

JOUTARD, Philippe. **Desafios à história oral do século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/Casa de Oswald Cruz CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LANDINI, Tatiana S. A sociologia processual de Norbert Elias. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9, 2005, Ponta Grossa, PR. **Anais [...]**. Ponta Grossa: UEL, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In*: LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Renice Ribeiro. **O impacto da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del; PINSK, Carla Bassanezi (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 441-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOUZADA, Maria Cristina. **A trajetória docente de uma alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In*: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 15-26.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XXI. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 13. n. 1. p. 133-174. jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5417>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Definindo história oral e memória**. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 1, 1993, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 19 abr. 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trien. **Da assistência à educação infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí-MS (1995-2005)**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trien; SILVA, Luciene Clea; FARIA, Adriana Horta; Giseli Tavares Souza Rodrigues. As trajetórias de formação de professores no município de Naviraí (1960 – 2012). **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 9, n. 27, p. 103-117, set./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12640>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistemas de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Ed. da Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; PEREIRA, Bárbara Cortella; PASQUIM, Franciele Ruiz. Formação de Professores para o Ensino Inicial da Leitura e da Escrita, na década 1880, em São Paulo-Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, PT, ano 46, v. 2, p. 109-128, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **Conferência**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NAVIRAÍ. **Plano Municipal de Educação**: Prefeitura Municipal de Naviraí, 2015-2025. Naviraí: Gerência Municipal de Educação, 2015.

NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. *In*: António Nóvoa (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

NÓVOA, António. **Inovações e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 1992.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 1991, p. 34-47.

QUALIS-CAPES. **Sistema de Bibliotecas da Unicamp**. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/sbu/qualis-capes/> Acesso em: 10 set. 2021.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. rev. amp. São Paulo: Loyola, 2003.

PARDIN, Deysiane Pereira. **O Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974): História da primeira instituição escolar no perímetro urbano de Naviraí-MS**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (org.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007, p. 9-21.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POR QUE a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid-19? **Portal FioCruz**, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. Acesso em: 29 jun. 2022.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, p. 15-42.

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, Francisco Januário da Gama Cerqueira, apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz na sessão ordinária de 1858. Typographia Goyazense. Sociedade Goiana de cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. **Relatórios dos governos da Província de Goyaz de 1856-1859: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc**. Goiânia: Ed. da UCG, 1997. (Coleção Memórias Goianas, 7).

ROCHA, Cristina Silva. **A relação escola-família: discursos e enunciados em circulação nos cadernos escolares da primeira série do ensino fundamental – Naviraí-MS (1990-2006)**. 2021. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

ROCHA, Dorothy. **A gestão da educação pública em Mato Grosso do Sul: práticas racionalizadoras e clientelismo**. 1992. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2010, p. 35 - 48.

RODRIGUES, Elaine; BALADELI Daniella Tizziani. História da infância no Brasil: aproximações e leituras sobre o tema. *In*: RODRIGUES, Elaine (org.). **História da infância no Brasil**. Maringá, PR: Ed. da UEM, 2010, p. 11-27.

RODRIGUES, Giseli Tavares Souza. **História do Clube de Mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí – (MS) (1974-1990)**. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

RODRIGUES, Giseli Tavares Souza; SILVA, Luciene Clea; SARAT, Magda. História e profissão docente: a trajetória de uma professora do interior de Mato Grosso do Sul (1982-2012). **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 103-118, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9678>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SÁ, Elizabeth Figueiredo. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2007.

SANTOS, Fabiana Rodrigues. **Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

SANTOS, Gislaine Pereira; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Bibliografia sobre alfabetização em Mato Grosso do Sul: estudo preliminar. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12, 2014, **Anais [...]**, 2015. [S.l.]. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/2296>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas**, 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SARAT, Magda. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. 2004. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2004.

SARAT, Magda. Histórias de infância, memórias de escola e suas implicações à educação infantil. *In*: RODRIGUES, Elaine (org.). **História da infância no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 29-44.

SARAT, Magda. **Lembranças de infância: que história é esta?** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 1999.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 12, p. 45-56, 2014.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2010, p. 49-78.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCHWARTZ, S. Aprender a Ler e Escrever: - É preciso letra cursiva? Não é preciso! **Educação e Cidadania**, Porto Alegre, n. 12, p. 71-82, 2010.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado Infância**. 19. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. **Revista Naviraí**, Naviraí, MS, p. 28, 1981.

SILVA, Jéssica Taís Oliveira. **Recreio escolar: a voz da criança**. 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

SILVA, Luciene Cléa. **Trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY**. 2020. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020.

SILVA, Thaise. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do programa nacional do livro didático (PNLD 2010)**. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Wellington Souza. Região Centro-Oeste. **Infoescola**, 2014. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/regiao-centro-oeste/>

SLAVEZ, Milka Helena C. **Percursos de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS**. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC, São Paulo, 29 ago. 2003.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000a.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000b. (Série Estado do Conhecimento, 1).

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOUZA, Fernandes Martins, T.; AMÂNCIO, Nanci Barros, L. História da alfabetização, um percurso possível: pesquisa, fontes e sujeitos da memória. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 93-118, jan./jul., 2016.

SOUZA, José Edimar. **Trajetórias de professores de classes multisseriadas: Memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)**. 2011. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

STAROBINSKY, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Tradução de Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 132-143.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. Programas de formação para professores alfabetizadores: uma reflexão sobre práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. *In*: EGER, Caroline Touro Beluque; TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles; CIRÍACO, Klinger Teodoro (org.). **Entre letras e números: as múltiplas faces da formação em leitura, literatura e matemática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 141-149.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. *In*: VISCARDI, Cláudia M. R.; DELGADO, Lucília Almeida Neves (org.). **História oral: teoria, educação e sociedade**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2006. p. 155-168.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TRINDADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: Edufba, 2012, p. 31-50.

VEIGA, Cynthia Greive. Sociologia e História da Educação: questões teóricas e conceituais para a investigação da psicogênese e sociogênese da docência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, set./dez. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. *In*: FILHO, Luciano Mendes (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 145-172.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10., 2007, **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VIANA, Fabiana da Silva. A escola, a infância e o processo civilizador no Brasil do século XIX. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 337-352, jun./dez. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre prática de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005b.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a.

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

WORCMAN, Kare; PEREIRA, Jesus Vasquez (org.). **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 a 1985)

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat

Contatos: E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Geiliane Aparecida Salles Teixeira

Contatos: E-mail: geilianesalles@hotmail.com – Telefone: (67) 99958-0765

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “Trajetórias docentes: memórias de alfabetizadoras do município de Naviraí/MS (1965 a 1985), desenvolvida no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados na linha de pesquisa História, Memória e Sociedade. Nosso objetivo é escrever a história da alfabetização no município de Naviraí/MS a partir da memória de professoras alfabetizadoras, e para tanto, investigaremos as experiências com alfabetização das professoras durante sua trajetória de escolarização na infância, a fim de compreender se existem relações entre as práticas de alfabetização da trajetória escolar com o trabalho pedagógico.

Para compor a pesquisa utilizaremos entrevistas, que serão gravadas em áudio e transcritas, juntamente com material de arquivo pessoal disponibilizado para as análises. Dessa forma, pretendemos contribuir para a ampliação das pesquisas sobre história da educação em Mato Grosso do Sul, mais especificamente na área da alfabetização.

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo. Confirmando que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para retirar a minha participação da pesquisa em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar como voluntário/a deste estudo.

Assinatura _____

Nome _____

Documento de identificação _____

_____, ____ / ____ / ____.

**ANEXO B – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO
ORAL**



**TERMO DE CONSENTIMENTO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL

Pesquisa: **TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS
DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 a 1985)**

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat

Contatos: E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Geiliane Aparecida Salles Teixeira

Contatos: E-mail: geilianesalles@hotmail.com - Telefones: (67) 99958-0765

Pelo presente documento, eu _____,
professor, CPF: _____ residente na cidade de Naviraí/MS,
autorizo sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a
plena propriedade e os direitos autorais do relato de caráter histórico e documental, que
prestei a pesquisa “TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE
ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 A 1985)”. A
pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar, para
fins acadêmicos, o mencionado relato no todo ou em parte.

Assinatura: _____

ANEXO C – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: **TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 a 1985)**

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat

Contatos: E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Geiliane Aparecida Salles Teixeira.

Contatos: E-mail: geilianesalles@hotmail.com Telefones: (67) 99958-0765.

Pelo presente documento, eu _____, professor, CPF _____, residente na cidade de Naviraí/MS, declaro permitir à pesquisa “TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 A 1985)”, sob a responsabilidade da pesquisadora Geiliane Aparecida Salles Teixeira, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena utilização da minha identificação, juntamente com os relatos orais e o material de arquivo pessoal (fotografias, atas, diários, condecorações, recortes de jornal e outros) que prestei à referida pesquisa na cidade de Naviraí/MS, em ____ / ____ / ____.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, a minha identificação na referida pesquisa.

Assinatura: _____

**ANEXO D – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE ARQUIVO
PESSOAL**



**TERMO DE CONSENTIMENTO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE ARQUIVO PESSOAL

Pesquisa: **TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 a 1985)**

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Pesquisadora Orientanda: Geiliane Aparecida Salles Teixeira.

Contatos: E-mail: geilianesalles@hotmail.com - Telefones: (67) 99958-0765.

Pelo presente documento, eu _____, professor, CPF _____, residente na cidade de Naviraí/MS, declaro ceder à pesquisa “TRAJETÓRIAS DOCENTES: MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS (1965 A 1985)”, sob a responsabilidade da pesquisadora Geiliane Aparecida Salles Teixeira, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do relato de caráter histórico e documental, do material de arquivo pessoal (fotografias, atas, diários, condecorações, recortes de jornal e outros) que prestei à referida pesquisa na cidade de Naviraí/MS, em ____/____/____.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, as mencionadas fontes no todo ou em parte.

Assinatura: _____