UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: dilemas e saberes da profissão docente

Neurilene Martins Ribeiro

SALVADOR / BA

2008

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC
LPQ II - Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador

Neurilene Martins Ribeiro

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: dilemas e saberes da profissão docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR / BA
2008

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
dilemas e saberes da profissão docente

Neurilene Martins Ribeiro

Dissertação apresentada no dia 25 de setembro de 2008, perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Orientador)
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia/ Universidade de Lisboa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dra Maria Roseli Gomes de Sá
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dra Maria da Conceição Passeggi
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Salvador, 2008

Aos meus pais Antonio Ribeiro da Silva (*in memoriam*) e Arabela Martins da Silva, pelo projeto de vida que desejaram realizar, e realizaram, para oferecer-me e aos meus irmãos Carlos, Paulo, Araildes, Gisélia, Iône e Júlia, uma educação de qualidade e uma vida digna e amorosa. Foi com eles, pais e irmãos que, de fato, aprendi a ler o mundo e a escrever a vida.

À minha avó-mãe Maria Mercê de Oliveira, pelas histórias inventadas que embalaram a minha infância e seguem acalentando a minha maturidade: terços, novenas e causos, tudo tem cheiro, cor e textura de amor.

À Jonilton, pelas histórias de amor que me ensinou a inventar e a viver.

À Mariana e Gabriela, amores para sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo amor incondicional e pelo respeito que tem com as minhas utopias, com os tempos e movimentos necessários a essa pesquisa-formação.

Ao meu orientador, Pro. Dr. Elizeu Clementino de Souza, pela escuta sensível e pela ação orientadora competente e animadora. Sempre pelo afeto, aprendi com você sobre experiências formadoras e (auto)formadoras.

Às Marias – Roseli, Verbena e Conceição - pela teia que teceram juntas em favor do "amor dos começos".

Aos municípios da Rede Regional da Chapada Diamantina, pelo compromisso com a pesquisa e seus desdobramentos, especialmente às Secretárias de Educação de Lençóis, Palmeiras, Ibiatiara e Iraquara e aos seus educadores. Aqui foram tecidas as tramas da pesquisa.

Ao PPGEDUC, território singular de aprendizagem, onde novamente aprendi que "a escola tem futuro".

Ao ICEP e aos amigos-parceiros formadores, pois com eles divido desafios e encontro ancoragem para ser educadora.

À amiga leitora, Mestra Maria Laura Petitinga, que revisou o meu texto com a delicadeza de uma pétala de rosa. À Sueli Beloto e a Lúcia pela ajudas na transcrição das vozes das professoras.

À mestra-amiga Regina Scarpa, pela animação dos começos: "você pode fazer uma pesquisa que inclua o seu trabalho e a sua vida". Assim foi o começo com as histórias de vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Às professoras de Língua Portuguesa da Região da Chapada Diamantina, interlocutoras essenciais, por compartilharem comigo as suas histórias de vida e de profissão: Adriana Brandão, Adriana Sousa, Aparecida de Oliveira, Cleide Novaes, Edna Lima, Eliane Araújo, Elizete Santos, Josemary Neves, Júlia Neta, Luana Serra, Lucilene Santos, Luciana Oliveira, Maiara Macedo, Maria Selene da Silva, Raquel de Oliveira e Rosane de Oliveira.

RESUMO

A presente pesquisa discute como professoras de Língua Portuguesa tornam-se professoras no exercício da profissão, tendo em vista os saberes docentes e os dilemas profissionais constitutivos da vida de professores iniciantes. Busco aproximar-me dos campos de tensão vividos pelas professoras nos anos iniciais da carreira, ciclo profissional que ritualiza os começos da profissão: que dilemas enfrentam, como os nomeiam, como se posicionam frente a eles. Assumo como objetivo dessa investigação compreender as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades docentes no ciclo inicial da carreira, cujos fios são buscados nas histórias de vida das professoras por meio de narrativas orais e escritas. No âmbito das pesquisas qualitativas sobre formação docente, o trabalho assume como metodologia as histórias de vida, enquanto intenta dar algum enfrentamento ao enfoque racionalista e tecnicista da formação de professores, meta narrativa que perdura na formação docente, ainda que sob traços contemporâneos. Escolho, como espaço empírico da pesquisa, municípios da Chapada Diamantina, no âmbito do Projeto Chapada, para realizar a escuta de professoras de Língua Portuguesa que atuam em classes de 5ª a 8ª série, nas redes municipais de ensino, com um a cinco anos de carreira. Carta, grupo focal, entrevista narrativa e relatório sobre a prática docente são tomados como fontes de pesquisa, para investigar experiências formadoras e (auto)formadoras que marcam as identidades profissionais e as práticas de ensino das colaboradoras da pesquisa. Ao considerar tais contextos e sujeitos da pesquisa, questões concernentes às relações entre memória, docência e gênero, bem como aquelas vinculadas às relações entre docência e educação na zona rural são tangenciadas no âmbito desse estudo sobre aprendizagem da docência no ciclo inicial da carreira.

Palavras-chave: Histórias de vida; Narrativas (auto)biográficas; Professoras Iniciantes de Língua Portuguesa; Dilemas e Saberes Docentes.

ABSTRACT

This research is aimed to address the way teachers of Portuguese get into teaching, considering the teacher knowledge as well as the dilemmas of the profession constitutive of those initiating the career. I target the tension fields the teachers in their first years of teaching go through, the professional cycle that ritualizes the beginning of their career, the dilemmas they face and how they take up these challenges. The main objective of this investigation is to understand the relationship constitutive webs of the process that creates the construction of identity and the professional subjectivity at the initial career cycle, whose threads were found in the history of life of those teachers, through their oral and written narratives. Inserted in the qualitative research line concerning teacher formation , the methodology of this study is their history of life, it also attempts to confront the rationalist and technicist emphasis during the teacher formation, meta narrative which perdures to this day in the teacher formation process despite its contemporaneous features. This study was carried out in towns in Chapada Diamantina. Within the scope of Projeto Chapada, teachers of Portuguese language, teaching 5th to 8th grades in municipal schools and who have also been teaching for at least 5 years were interviewed. Letter, focal group, narrative interview and report on their teaching practices are considered to be the sources of the research, to investigate formation experiences and self formation experiences which mark the professional identities and the teaching practices of those who have taken part in the research. When considering such contexts and subjects, questions regarding the relationships between memory, teaching and genre as well as those questions related to the relationships between education and teaching in the countryside have been taken into consideration within the scope of this study concerning the teaching learning process in the first years of career.

Key-words: Life histories; autobiographies; starters Portuguese language teachers; dilemmas and teacher`s learnings.

R484h Ribeiro, Neurilene Martins
Histórias de Professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira / / Neurilene Martins Ribeiro – Salvador, 2008.
264 f. : il.

Orientador Prof.º Dr.º Elizeu Clementino de Souza

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

Inclui Bibliografia e anexos

1 Professores de Língua Portuguesa - Formação 2 – Professores de Língua Portuguesa- Histórias . I.Titulo.

CDD 370.71

“Nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que nós inventamos a nós mesmos, por que nossa identidade reside na memória, no relato da nossa biografia. Portanto poderíamos deduzir que os seres humanos são, acima de tudo, romancistas, autores de um romance único cuja escrita dura toda a existência”.

(Rosa Monteiro, 2004)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - "O AMOR DOS COMEÇOS": as trilhas da pesquisa na Chapada Diamantina 26

1.1. NA ESTRADA: dilemas profissionais e lugares de aprendizagem 27

1.1.1. Os sentidos da profissão na vida e da vida na profissão 29
1.1.2. As professoras de Língua Portuguesa: primeiras aproximações 35

1.2. Construindo a problemática da pesquisa 38
1.2.1. A entrada na carreira: frente a frente com a profissão 39
1.2.2. Tornar-se professora de Língua Portuguesa: desafios e paradoxos 44

1.3. Entrelaçando fios: a experiência do projeto Chapada e os dispositivos de formação continuada 50

CAPÍTULO 2 - NARRATIVAS E VOZES DE PROFESSORAS INICIANTES: questões epistemológicas e metodológicas 61

2.1. Ouvir a voz de professoras: alguns pressupostos 63

2.2. À guisa de uma escuta sensível: as narrativas orais e escritas 72
2.2.1. As fontes da pesquisa: cartas, grupos focais, entrevistas narrativas e registros de aulas 79
2.2.1.1. As cartas: um estatuto novo para antigas correspondências 79
2.2.1.2. Os grupos focais: as mulheres tecelãs 86
2.2.1.3. A entrevista narrativa: a arte de contar histórias 92
2.2.1.4. Registros de aula: a docência em movimento 98

2.3. Perfil etnográfico de professoras de Língua Portuguesa 100
2.3.1. Professoras iniciantes 106
2.3.1.1. Colaboradoras da pesquisa 107

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: girando o caleidoscópio 113

3.1. Aprendizagem de adultos profissionais: espaços, tempos e movimentos. 115

3.1.1. A vida como processo formativo 116
3.1.2. As aprendizagens pré-profissionais e as trajetórias de escolarização 120

3.2. Saber-ser professora: perspectivas e entrelaçamentos 124

3.3. Focalizando o conhecimento didático: dimensões da língua 133

CAPÍTULO 4 - HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS: saberes e dilemas da profissão 146

4.1. Docência e Gênero 152
4.1.1. Vidas de professoras da zona rural: manhã, tarde e noite 158
4.1.2. Palavras que inscrevem as mulheres na profissão docente 162

4.2. Docência e transição profissional 168
4.2.1. Os anos iniciais da carreira: o que se passa 169
4.2.2. A travessia e os balseiros 175
4.2.3. Trabalho e aprendizagem 180
4.2.3.1. As situações problemáticas e a carreira 185

4.3. Docência e a área de Língua Portuguesa: saberes e dilemas profissionais 190
4.3.1. Os dilemas profissionais de professoras de Língua Portuguesa 191
4.3.2. Novas práticas: enfrentando dilemas e produzindo saberes 202
4.3.2.1. Cenas de leitura: “como um romance” 203
4.3.2.2. Projetos didáticos: formando produtores de texto 213

OS ANOS INICIAIS DA CARREIRA: “A formação precisa passar por aqui” 226

REFERÊNCIAS
ANEXOS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes de pesquisa e objetivos 75

Quadro 2 - Entrevista narrativa: fases e procedimentos 96

Quadro 3 - Professores por gênero 103

Quadro 4 - Professores e a formação profissional 104

Quadro 5 - Outras licenciaturas 105

Quadro 6 – Professoras colaboradoras / tempo na carreira 107

Quadro 7 - Professoras colaboradoras / por município 109

Quadro 8 - Professoras colaboradoras / por faixa etária 110

Quadro 9 - Professoras colaboradoras / por licenciatura 111

INTRODUÇÃO

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco. (...) E tu para que queres um barco, pode-se saber (...) Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada A ilha desconhecida, repetiu o homem Disparate, já não há ilhas desconhecidas Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida.

(José Saramago, 2006)

A idéia da pesquisa *Histórias de professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira* nasceu da minha itinerância profissional, de cuja bacia semântica emergem a curiosidade intelectual e o afeto pelos processos de construção de saberes docentes de professores da educação básica. Minha formação como supervisora educacional e a convivência cotidiana numa instituição escolar, interagindo com professores de 5ª a 8ª série, constituíram-se no esteio da minha história profissional, na coordenação pedagógica. Ainda no âmbito da formação continuada, a minha inserção, posteriormente, em projetos sociais de educação, na função de formadora de professores e de coordenadores pedagógicos de redes públicas municipais da Bahia, a partir do ano 2000, remeteu-me às dimensões da formação e da (auto)formação de educadores em contextos profissionais, nos quais a discussão sobre a alfabetização ganhou centralidade. Como formar leitores e escritores constituiu-se no eixo articulador da minha atuação profissional na última década, na Região da Chapada Diamantina, no âmbito da Rede regional do Projeto Chapada[1].

A aprendizagem com professores, na constituição do meu eu profissional e pessoal, é uma experiência que trago para esta pesquisa e que se constitui em alguns dos elos que me conduzem, novamente, à formação continuada. Tomo a crítica realizada por Tardif et all (1991), Tardif (2002) e Bueno et all (2003) sobre a inserção hierarquizada dos centros de pesquisa acadêmicos nos espaços empíricos e sobre o contrato firmado com os educadores, para contextualizar essa perspectiva de aprender com os próprios professores sobre a profissão docente. Esses autores assinalam a necessidade de que seja transformada a relação das universidades com os professores, que são tradicionalmente abordados como objetos de pesquisa, pois, diferente disso, urge fazer pesquisa "não sobre o ensino e sobre os

[1] O Projeto Chapada atua na formação continuada de educadores em 26 Redes Municipais no ensino fundamental na Região da Chapada Diamantina, desde 2000, em parceria com as prefeituras, organizações não governamentais e com financiamento do Programa Crer para Ver, da Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças. Em 2007 o projeto Chapada deu origem ao ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa que segue atuando na rede regional com os seguintes municípios: América Dourada, Andaraí, Boa Vista do Tupim, Boninal, Bonito, Cafarnaum, Iaçú, Ibitiara, Irará, Iraquara, Itaberaba, Itaetê, Jacobina, Lençóis, Miguel Calmon, Morro do Chapéu, Novo Horizonte, Ouriçangas, Palmeiras, Piatã, Piritiba, Seabra, Souto Soares, Tapiramutá, Utinga, Wagner. Realiza a formação continuada de 55 supervisores técnicos e diretores pedagógicos, 387 coordenadores pedagógicos, atendendo indiretamente 118077 estudantes e 5320 professores. A partir de 2007, a Natura Cosméticos passou a coordenar o Projeto Crer Para Ver e a acompanhar o ICEP, em lugar da Fundação Abrinq.

professores, mas para o ensino e com os professores" (TARDIF, 2002, p. 239). Esse é um dos importantes desafios que intentei assumir neste trabalho: a escuta às professoras de Língua Portuguesa, na utopia da construção compartilhada de saberes pertinentes à nossa vida de educadores brasileiros e à escola[2].

Neste sentido, encontro ancoragem nas histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como referência epistemológica e metodológica, para investigar a complexidade e as singularidades constitutivas da formação de professores no ciclo inicial da carreira, por meio da evocação de lembranças das experiências de vida, das trajetórias pessoais e profissionais. Sobre os processos de formação e de (auto)formação, gestados no contexto das narrativas (auto)biográficas, Souza afirma que

> [...] a construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação. (2006b, p. 16).

Vejo que a arte de contar-se para si e para o outro pode apresentar-se como caminho fértil de construção de sentidos sobre a própria existência, em decorrência de uma construção inédita que o sujeito faz de si, no presente, quando constrói versões das trajetórias pessoais e profissionais nas quais se reconhece. Importa menos a história vivida e mais a história contada, pois é nela que o narrador pode reinventar-se. Tomo essa perspectiva de (auto)formação de Delory-Momberger, para quem o trabalho com as histórias de vida não aborda a vida, mas as construções narrativas que os sujeitos elaboram, ao entender a narrativa como "[...] matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia [...]" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

As narrativas (auto)biográficas constituem-se, desse modo, como metodologia de investigação e de formação (Souza, 2006a), tendo em vista as (re)construções e apropriações de experiências pessoais e profissionais, as quais são engendradas na construção identitária profissional e na imagem que se tem da/na profissão docente. É neste sentido que tomo as narrativas das professoras de

[2] Tomo a idéia de Boaventura de Souza Santos "de um conhecimento prudente para uma vida decente" (SANTOS, 2004, p, 60), para ancorar essa minha utopia de produzir algum conhecimento pertinente.

Língua Portuguesa como *corpus* da pesquisa para investigar as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades de professoras iniciantes. Entendo que, do conjunto das histórias de vida e de formação forjadas pelas professoras, face aos processos singulares e subjetivos de conhecimento de si, podem emergir sentidos, saberes e dilemas da profissão docente, contextualizados nas dimensões da vida do professor, dos contextos institucionais e da profissão, trilogia apresentada por Nóvoa (1997), ao discutir os pressupostos da formação docente.

Atentar-me para o desenvolvimento de uma escuta sensível às professoras colaboradoras da pesquisa pode caracterizar um outro modo de produzir conhecimento, que transgrida a idéia de princípios rígidos e lineares, de conhecimentos apriorísticos e totalitários, que protagonizaram os modos de produzir conhecimento científico no século XX. Desse modo, tomo as histórias das docentes como exemplos singulares e constitutivos de trajetórias de vida-formação, no intuito de distanciar-me da perspectiva de generalizações e afirmativas conclusivas. Situo o presente trabalho no campo da abordagem qualitativa, sob a emergência de novos paradigmas para a produção de conhecimento científico, tendo em vista a superação do racionalismo técnico e da abordagem positivista da pesquisa científica.

Penso que a investigação sobre os dilemas e saberes dos professores iniciantes de Língua Portuguesa, quando ensinam, remete-me a, pelo menos, três importantes aspectos: a) ao papel destinado socialmente aos professores dessa disciplina na relação com as reformas educacionais e com a ideologia neoliberal subjacente a elas; b) à dimensão social da leitura e da escrita nos saberes e fazeres docentes e nas aprendizagens dos alunos; c) e, finalmente, ao perfil desses profissionais e às questões inerentes aos processos de profissionalização/proletarização da profissão. Quem são os professores de Língua Portuguesa na Bahia, na região da Chapada Diamantina, no início do século XXI? Penso que o entrecruzamento de tais aspectos deve matizar reflexões futuras sobre o objeto da presente pesquisa, pois, reafirmando as idéias de Tardif (2002) e de Souza (2006), entendo que se não há práticas sem saberes, não há saberes sem história, uma vez que "[...] não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem [...]" (SOUZA, 2006, p. 42).

No âmbito dessa problemática, emerge com força o fenômeno do analfabetismo na história nacional, quando pesquisas atuais apontam (INAF, 2005)[3] que, na população brasileira de 15 a 64 anos, 8% são analfabetos, 30% localizam informações simples em uma frase, 37% localizam informação em texto curto e apenas 25% estabelecem relações entre textos longos. "São quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais" (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 273), entretanto, ao considerar regiões menos favorecidas economicamente, como a Região Nordeste, o quadro agrava-se. O Boletim INAF (2007), ao realizar um balanço dos 5 anos de trabalho com Indicadores Nacionais de Alfabetismo, publica que, concernente à avaliação de leitura e de escrita, "em letramento a 'nota' (escore) média para a região sul fica 4 (quatro) pontos acima da média nacional e 1 (um) ponto acima da região sudeste. Já, no extremo oposto, a Região Nordeste fica quase 6 (seis) pontos abaixo da média nacional, 1 (um) ponto abaixo da Região Norte/Centro-Oeste". Neste âmbito, torna-se premente destacar que a maioria das escolas do Nordeste brasileiro e do Estado da Bahia, especificamente, está localizada na zona rural, como mostram os estudos de Santos (2002), o que remete para uma nova feição da questão: as escolas da zona rural são as que respondem pelos índices mais elevados de analfabetismo no Brasil[4].

Tal problemática atualiza-se quando tomo a dimensão da minha própria existência, pois dela emerge a minha história familiar com as marcas do analfabetismo e as lutas de meus pais, Antonio Ribeiro da Silva e Arabela Martins da Silva, para educar filhos letrados.

Memórias e histórias da minha trajetória de vida oferecem fios para tecer outros sentidos desta pesquisa, de natureza pessoal e política. Sou a quarta filha de uma família de sete irmãos, nascidos em municípios do interior da Bahia. Formar

---

[3] O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura. Os dados do INAF são coletados anualmente – de 2001 a 2005 - junto a amostras nacionais de 2000 pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país. É realizado pelo IBOPE e Instituto Paulo Montenegro (BOLETIM INAF, 2007)

[4] Segundo os estudos de Marinho e Barbosa (2007), que tomam dados do Censo Demográfico do ano 2000, na população brasileira de 15 anos ou mais enquanto a taxa de analfabetismo na zona urbana é 10,3%, na zona rural essa taxa sobe para 29,8 %.

professoras[5] foi a invenção dessa família, negra, para iniciar a sua luta contra o processo histórico de exclusão social e de analfabetismo, que marcam a história de alguns milhões de brasileiros, muitos deles também negros. Para a minha família, formar professoras significava garantir acesso a uma profissão originalmente da classe média, certa ascensão social e, decididamente, a possibilidade de produção de uma contra-memória na história familiar, face à herança perpetuada de analfabetismo. É certo, entretanto, que, no âmbito da história do magistério no Brasil, a profissão docente, na década de 1980, já sofria progressiva proletarização com a queda do prestígio social do magistério e o arrocho salarial, como apontam Ferreira Jr. e Bittar (2006), ao realizarem estudos sobre o magistério no período do regime militar, no Brasil.

Descendo de uma linhagem que não freqüentou os bancos escolares, em conseqüência da história de vida escrava no século XIX[6], aliada à problemática da distribuição de renda e de bens culturais inerente à conjuntura brasileira, no século XX. Meus pais ingressaram na escola nos idos dos anos 40 e 50, mas, ainda assim, essas experiências como estudantes da escola pública não foram suficientes para romper com o círculo vicioso e naturalizado de evasão e fracasso escolar, uma vez que eles não concluíram a primeira fase do ensino fundamental. As competências leitoras e escritoras que conquistaram, mesmo que circunscritas a contextos comunicativos restritos, foram aprendidas na vida: meu pai, na corporação da polícia militar; minha mãe, na igreja e nas ações de pastoral.

Resgato do meu memorial acadêmico[7] uma cena emblemática da minha itinerância pessoal, frente à leitura e à escrita, para apresentar-me, de modo singular, como pesquisadora que entende o caminhar da pesquisa, de certo modo,

---

[5] Formar professoras foi uma façanha realizada pelos meus pais em um momento distinto daquele no qual o magistério recebia alunas da classe média urbana e "frações da elite"- até a década de 60 - como apontam Ferreira Jr. e Bittar (2006). O magistério, como profissão das classes mais favorecidas economicamente, foi progressivamente alterada pelas reformas educacionais implementadas nesse período – 1964 e 1971 - sob a égide do tecnicismo, um dos pilares do processo de proletarização da profissão, consolidado no final do século XX.

[6] Herdei do meu pai a descendência afro-brasileira e a história pouco contada em casa sobre os "Navios negreiros", já que minha mãe descende da mistura de brancos com caboclos. Ambos, no entanto, trazem a história do analfabetismo familiar e da vida simples.

[7] Memorial acadêmico *Rascunhos de Mim*, apresentado ao PPGEDUC, no processo de seleção para o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, em 2006, cuja versão original foi elaborada no contexto da disciplina Abordagem (Auto)biográfica e Formação de Professores, que cursei como aluna especial em 2005, com os professores Elizeu Clementino de Souza e Verbena Maria Rocha Cordeiro.

como um caminhar para si. No dia dez de janeiro de 2005, em plena lua de mel, vivo e testemunho um evento familiar marcante:

> Somos arrastados de Trancoso para acompanhar mãe e avó em uma visita à Igreja de Nossa Senhora D'Ajuda. No altar, três gerações a fazer preces e agradecimentos: mulheres de 86, 63 e 36 anos. Na saída, uma cena me emudece, por emoção e dor - a escrita no livro de visitas. Minha mãe nem tenta para não entrar em contato com o quanto foi roubada de aprender, do que reclamou a vida inteira como mulher atuante da igreja (...), cujas limitações advindas da falta de escolaridade a tolhiam de aprender a escrever, escrevendo: "minha letra é feia, não sei escrever". Já minha avó me imita. Seguro a folha, indico a linha e o que para sua vista cansada traduz-se em um esforço, ela o faz com reverência: desenha as letras para marcar ali o seu nome, reclamando, quem sabe, o seu lugar de cidadã. [...]Essa cena traz-me a imagem de uma filha para qual a nação não se constituiu em uma mãe gentil. (RIBEIRO, 2006, p. 6)

Tempos depois, tornar-me educadora permitiu que questões concernentes à leitura e a escrita deixassem de ser assunto privado, face à minha história familiar, e passassem a ganhar visibilidade na minha itinerância profissional. No limiar dessa saga, percebo a minha identidade sendo construída em um palco de conflitos culturais, sociais, étnicos, numa rede invisível de entrelaçamentos entre o meu eu pessoal e profissional, entre a minha história e a história da educação brasileira. Enredo-me, então, no desafio de perguntar e construir respostas provisórias para questões concernentes à aprendizagem da docência em Língua Portuguesa, na contemporaneidade, cuja principal função social parece ser a de formar leitores e escritores como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Esses foram os caminhos que me conduziram às professoras de Língua Portuguesa como colaboradoras da presente pesquisa.

Tomo como cenário[8] deste estudo o ciclo inicial da carreira por entender que nesse tempo podem ser construídos lastros fundantes para a aprendizagem da docência, entendendo a carreira na perspectiva apresentada por Huberman, como carreira pedagógica "a carreira daqueles que ao longo da sua vida [...] viveram situações na sala de aula, apresentando-se, antes de mais nada, como professores" (2000, p.38). É desse lugar que lanço as seguintes questões: quais representações têm as professores de Língua Portuguesa sobre a profissão e os saberes docentes? De que natureza são os dilemas vividos por essas professoras e que dimensões

[8] Uso o termo cenário na perspectiva definida por Nóvoa "no sentido de ambiente no qual se desenrola uma história" (2006, p.10), no texto que prefacia o livro Conhecimento de si.

pessoais e profissionais são mobilizadas? Como o conhecimento didático da leitura e da escrita configura-se nos dilemas profissionais das professoras de Língua Portuguesa? Que experiências de vida e de formação são evocadas pelas professoras, frente às situações dilemáticas, nos anos iniciais de carreira? Quais processos formativos parecem favorecer as professoras de Língua Portuguesa a formarem-se no exercício da profissão?

Ao atuar na formação continuada de educadores de redes públicas municipais do ensino fundamental, desde o ano 2000, no âmbito do Projeto Chapada, a Região da Chapada Diamantina revelou-se para mim como lugar de aprendizagem pessoal e profissional, enquanto espaço fomentador de experiências, de deslocamentos, de ressignificações das práticas educativas e das práticas de formação. Reconheço nela realidades educacionais fortemente marcadas pelo fracasso escolar, ao mesmo tempo em que, nesse espaço, identifico a emergência de férteis experiências, em rede, no âmbito da formação continuada de educadores. Frente a tais contextos e conjunturas, escolhi, como *lócus* da pesquisa, a Rede Regional de municípios do Projeto Chapada, atual Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, formada por vinte e seis municípios da Região da Chapada Diamantina e dois do Semi-árido. As colaboradoras da pesquisa, professoras iniciantes de Língua Portuguesa, são egressas de tais municípios.

Diante das questões da pesquisa, já apresentadas, busco compreender os dilemas vividos pelas professoras de Língua Portuguesa em seus anos iniciais de carreira, como elas os nomeiam e o que fazem frente a esses dilemas; investigar o que sabem as professoras iniciantes de Língua Portuguesa - sobre a profissão e sobre as práticas de ensino - quando ensinam; analisar os dilemas profissionais concernentes ao ensino da leitura e da escrita; e, por fim, analisar as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades dos professores de Língua Portuguesa, nos anos iniciais de carreira.

A fim de refletir sobre dilemas e saberes docentes, tenciono discutir processos constitutivos das aprendizagens de professoras com base em Tardif et all (1991); Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), especificamente porque esses autores abordam os saberes docentes no âmbito da epistemologia da prática profissional e discutem como os saberes oriundos de fontes sociais são integrados nas tarefas dos profissionais. No que se refere aos dilemas profissionais, tomo de

Zabalza (2004) a idéia de dilemas como situações problemáticas, bipolares ou multipolares, vividas pelo professor no cotidiano profissional, as quais o colocam em situação de tomar decisões e optar por uma ou outra ação/intervenção, que, uma vez explicitadas e analisadas, podem dar visibilidade para os saberes de base da profissão docente: o que sabem os professores quando ensinam. E, por fim, no que tange aos ciclos profissionais, Huberman (2003) ajuda-me a pensar sobre eles como constitutivos da docência em termos de processos singulares e temporais, ao discutir como os professores vivem a iniciação profissional, no ciclo inicial da carreira.

A partir da década de 80, ganharam maior centralidade as pesquisas sobre a carreira docente, principalmente aquelas com recorte nos anos iniciais da docência, no âmbito das histórias de vida[9], nas quais inscrevo o presente estudo. Assinalo, entretanto, que, embora sejam bastante atuais e acaloradas as discussões em torno das práticas de ensino de Língua Portuguesa, face às lacunas e aos limites do trabalho docente, são escassos os estudos sobre os saberes e dilemas da docência nos anos iniciais da carreira, especificamente na área de Língua Portuguesa. Como professoras de Língua Portuguesa constroem-se professoras no exercício da profissão? As histórias de professoras iniciantes, nessa área de conhecimento, parecem terreno pouco explorado, à guisa de investigações. Pesquisas nessa direção poderão amparar a elaboração de dispositivos de formação, nas idiossincrasias das situações dilemáticas enfrentadas pelos docentes que atuam na área de Língua Portuguesa.

Finalmente, usufruo do lugar de leitora do meu próprio texto, com vistas a apresentar ao leitor o presente estudo, quando viro o avesso do bordado para compartilhar alguns fios da costura e modos de tessitura desse estudo. Passo, então, a apresentar os capítulos da dissertação.

O capítulo I, intitulado *"O amor dos começos": as trilhas da pesquisa na Chapada Diamantina*, desdobra-se em três seções, por meio das quais tenho a pretensão de compartilhar os sentidos pessoais e profissionais dessa investigação e inscrevê-la no âmbito da problemática da formação de professores nos anos inicias

[9] Para informar-se sobre o estado da arte das pesquisas no âmbito das histórias de vida, consultar os estudos de Bueno et all (2006); Souza (2006b); Souza, Sousa e Catani (2008); Souza e Passeggi (2008a); Souza e Passeggi (2008b); Souza, Passeggi e Abrahão (2008), Passeggi e Barbosa (2008) e Stephanou (2008). Sobre o estado da arte de pesquisas concernentes aos ciclos iniciais da carreira, consultar Nono e Mizukami (2006).

da carreira e da formação de leitores e escritores na escola; bem como para explicitar a problemática e o objeto da pesquisa e apresentar o espaço empírico da investigação – a rede Regional do Projeto Chapada, com seus contextos e conjunturas. Nesse sentido, assumo no texto, inicialmente, o lugar de narradora da minha própria história de vida e de formação, na qual focalizo os movimentos, tempos e lugares de aprendizagem da docência. É em meio a esses deslocamentos que reinscrevo a minha itinerância no âmbito da memória coletiva da profissão, de onde emergem as trilhas que me levam às professoras de Língua Portuguesa da zona rural, na Região da Chapada Diamantina.

No capítulo II, *Narrativas e vozes de professoras iniciantes: questões epistemológicas e metodológicas*, por sua vez, abordo questões concernentes aos princípios epistemológico, teórico e metodológico da pesquisa, na perspectiva das histórias de vida; tematizo aspectos relativos às técnicas e procedimentos de pesquisa com fontes (auto)biográficas; e concluo com a apresentação do perfil etnográfico das professoras colaboradoras. Como pesquisadora iniciante, advertida por Nóvoa (2000) a respeito do risco de apropriações frágeis dessa metodologia de pesquisa, esforcei-me em focalizar os pressupostos de investigações que assumem as narrativas (auto)biográficas como objeto de investigação. Assim, descrevo o itinerário da pesquisa, suas fases, fontes e acontecimentos, com o objetivo de registrar as configurações do trabalho de campo, as emergências e as transações que precisaram ser feitas para a realização da pesquisa, entre o planejado e o vivido, as quais encerram dilemas e tensões que vivi como pesquisadora.

No capítulo III, *Formação de professores de Língua Portuguesa: girando o caleidoscópio,* no âmbito da formação docente e dos desafios que se configuram na docência em Língua Portuguesa, busco tematizar questões concernentes à aprendizagem da docência no que se refere às especificidades da formação de adultos profissionais, no qual inscrevo a discussão sobre saberes e dilemas profissionais. Com esse intento, na seção um, discuto sobre os territórios de aprendizagem, tempos e movimentos, no qual destaco as aprendizagens pré-profissionais; na seção dois, centro-me na discussão sobre saberes docentes e suas configurações na literatura atual, para, então, focalizar o conhecimento didático da leitura e da escrita; enquanto, na seção três, abordo os dilemas profissionais como chave para apreender a complexidade do trabalho docente e os saberes dos

professores quando ensinam[10]. É na composição dessa trilha que busco entrelaçar essas dimensões para realizar uma aproximação das trajetórias e aprendizagens das professoras de Língua Portuguesa, como elas constroem-se professoras nos anos iniciais da carreira, compartilhando as idéias com Huberman (2000) e Nono e Mizukami (2006).

No capitulo IV, *Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa: saberes docentes e dilemas da profissão,* no entrecruzamento das vozes das professoras colaboradoras e da minha própria voz, busco construir perspectivas sobre a aprendizagem da docência em Língua Portuguesa, nos anos inicias da carreira. Assim, analiso os campos de tensão e os dilemas profissionais das docentes quando ensinam, de onde emergem e se entrecruzam diferentes dimensões: da língua – formar leitores e escritores -, da docência de professoras não-licenciadas, e da educação rural. Neste sentido, emergem unidades de análise que permitem discutir a formação de professoras do ponto de vista da relação entre docência e gênero, docência e transição profissional e docência e a área de Língua Portuguesa – saberes e dilemas.

Para concluir, então, o convite à leitura, toco, ainda, em dois pontos referentes ao objeto da pesquisa e à vida de pesquisadora. Sobre o objeto da pesquisa, merece destaque a natureza singular, complexa e sedutora das narrativas das dezesseis mulheres professoras, que insurgem nesta investigação como frestas pelas quais se podem vislumbrar traços da educação nordestina, rural, sob a ótica feminina, territórios ignorados pela memória oficial da educação brasileira. "Como um romance"[11], a partir das histórias das professoras de Língua Portuguesa, "teci" representações da vida profissional das professoras da manhã, tarde e noite, dos seus dilemas e saberes, no entrelaçamento entre docência, gênero e transição

[10] Do ponto de vista teórico, busco ancoragem principalmente nos estudos de Pineau (1988, 1999, 2003); Josso (2004); Nóvoa (1988, 1997) sobre a aprendizagem da docência, em Tardif et alll (1991); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2005); Shulman apud Nono e Mizukami (2006); Lerner (2002) e Borges (2004) para abordar saberes docentes; em Zabalza (2004) para pensar sobre os dilemas da profissão, e finalmente em Antunes (2003, 2006,2007); Lerner (2002), Kleiman (1989, 1993, 2006); Dionísio et all (2003) e Mendonça et all (2006) para pensar sobre as questões concernentes à dimensão da Língua Portuguesa.

[11] Faço uso da expressão "como um romance", inspirada na forma como a utilizou Daniel Pennac (1993), ao intitular uma das suas obras, que trata da formação de leitores na escola do ponto de vista de leitores que têm direitos, acabando por compor um livro primoroso. Mas, a construção de sentidos a que quero alcançar somente se dá quando trago a idéia de Rosa Monteiro para quem somos todos romancistas. Então, vamos às histórias de vida e de formação.

profissional, enquanto construí dentro de mim novas trilhas para a minha própria atuação como educadora da zona rural.

Sob o prisma da vida de pesquisadora, sinto que, ao longo dos dois últimos anos, apreender sentidos desse/nesse estudo, bem como infirmar possibilidades e acolher os limites dessa pesquisa, constituiu-se um exercício acadêmico permanente, conflituoso e, por vezes, solitário. Concluo essa introdução marcando a presença, nessa itinerância pessoal e acadêmica, de Elizeu Clementino de Souza que, como balseiro[12], ofereceu ancoragem para que eu me arriscasse nessa travessia rumo a uma ilha desconhecida: entre tautologias e autorias.

Vamos à travessia!

[12] Tomo a idéia de balseiro da narrativa da professora Dra. Maria da Conceição Passegi que toma a metáfora do balseiro para discutir sobre as figuras antropológicas do acompanhante, no âmbito da Mesa redonda Memórias, formação, leitura e interculturalidade, no Simpósio Memória, (Auto)biografia e Diversidade, realizado pelo grupo GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral- PPGEduc - UNEB, outubro de 2007.

CAPÍTULO 1

"O AMOR DOS COMEÇOS"[13]:
as trilhas da pesquisa na Chapada Diamantina

A idéia de um 'caminhar para si' ou, em outras palavras, de 'ir ao encontro de si', emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (...) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos , e as nossas intenções podem-se construir com base numa auto-orientação que articula o que herdamos, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.

Marie-Christine Josso (2004)

[13] A escolha da expressão *o amor dos começos* deveu-se ao fato dela, objetiva e subjetivamente, remeter-me a dois começos que são pilares dessa escrita: à minha história de vida e ao meu interesse em pesquisar os começos da carreira docente. A idéia como aqui tomada foi utilizada por Catani et all (2000), no título do texto *O amor dos começos: por uma história das relações com a escola*, no qual as autoras, no âmbito das histórias de escolarização, discutem as relações que os indivíduos estabelecem com a escola. Indicam uso anterior dessa expressão por J B Pontallis como título de sua autobiografia.

O texto a seguir reúne trilhas 'furta-cor' que intentam configurar os contextos e conjunturas da pesquisa sobre os saberes docentes e dilemas profissionais nos anos iniciais da carreira. Para tanto, abordo as minhas aprendizagens pessoais e profissionais – de estudante à formadora de educadores; de formadora à pesquisadora - e questões concernentes à problemática da docência em anos iniciais de carreira, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Faço a aposta de que nas descontinuidades, confluências e pontos de fuga delas e entre essas trilhas, possam emergir redes de relações substantivas – pessoais, profissionais e acadêmicas - que ancorem o presente estudo. São diferentes lugares, espaços, tempos e sujeitos que coloco nessa ciranda por entender que aprendo nos deslocamentos, caminhando para mim mesma, com os outros.

1.1 NA ESTRADA: dilemas profissionais e lugares de aprendizagem

Da narrativa que compartilho a seguir, emergem sentidos pessoais e profissionais da pesquisa, quando pretendo ouvir as histórias de professoras de Língua Portuguesa, aquelas a quem é cobrada, preponderantemente, a responsabilidade de formar leitores e escritores na escola, o que nem sempre se realiza. Esta investigação parece favorecer, sutilmente, a retomada de fios da minha história, os quais se misturam com fios da história da educação, para remeter-me ao poder da palavra - falada e escrita - na sociedade da informação e da comunicação e a pouca competência da escola em democratizar esse conhecimento. Dito de outro modo, para falar sobre o quanto esse poder foi monopolizado por grupos minoritários durante séculos, como privilégio de alguns "bem nascidos". Séculos atrás, os Ribeiro, os Silva, os Souza, seríamos todos os analfabetos. Tempos depois, no contexto da democratização da escola, a partir da década de 80, seríamos os excluídos, dentro da escola[14], no âmbito da banalização do fracasso escolar, da repetência, fenômenos que caracterizaram e ainda caracterizam a *escola para*

[14] Nogueira (1998) contextualiza essa exclusão ao estudar o pensamento de Bourdieu e discutir os mecanismos e efeitos da hereditariedade social sobre os destinos escolares. Aborda o fenômeno do fracasso escolar das camadas menos favorecidas economicamente, no âmbito da reprodução das desigualdades sociais dentro da escola.

todos. Tais referências sobre a história da educação brasileira ajudam-me na construção de versões da minha vida. Passo, então, a narrá-las.

Em 1974, quando ingressei na escola formal, na 1ª série, já sabia ler. Esse aprendizado foi construído em uma classe multisseriada, de uma escola improvisada na residência de uma professora, que atendia crianças de variadas idades e séries, todas ao mesmo tempo. Essa foi a minha experiência na educação infantil, compartilhada com uma das minhas irmãs, durante um ano. Ingressei, logo depois, na escola pública onde tive uma trajetória de sucesso, diferente da maioria das crianças do meu grupo social e étnico. O que sabia essa professora que a fez capaz de me alfabetizar em tão pouco tempo? Que condições foram oferecidas naquela casa-escola que me fizeram ler e escrever aos cinco anos de idade? Como, com quem, quando, em quais lugares se aprende a ser professora? Entre singularidades e transgressões, vinte anos depois, retorno para a escola pública com o desejo de aprender sobre a docência, nos anos iniciais da carreira: como professoras de Língua Portuguesa tornam-se professoras no exercício da profissão.

As minhas lembranças vão e voltam em um tempo de duração de quase quarenta anos, entre o final da década de 60 e a primeira década do século XXI, de modo que o que apresento são cenas dessa história de vida e de formação. Nela peço licença para falar de lugares de aprendizagem ao reconhecer as aprendizagens como experiências forjadas em meio a deslocamentos, face a múltiplas vivências, em diferentes situações e contextos sociais e pessoais[15].

Como toda história pessoal é também social, considero que, entrecruzando com as minhas lembranças, emergem outras dimensões históricas e outros atores sociais. Penso que a imersão nessa trama, complexa e singular, poderá ajudar-me a compreender os processos constitutivos de minha identidade pessoal e profissional. Compreender-me mulher, negra e educadora, sob os ditames e dilemas da contemporaneidade, dos quais emergem dilemas éticos, políticos, pedagógicos, reinscrevem a presente pesquisa na minha história[16], de onde tomo os fios da vida e da profissão.

---

[15] Essa é uma elaboração provisória para o termo lugares de aprendizagem, que me remete à idéia de itinerância, de processos de aprendizagem gerados no movimento.

[16] Estudos sobre docência, memória e gênero, realizados por Catani et all (2003) ancoram a discussão sobre os modos como a docência constituiu-se como profissão feminina, desvelando as construções ideológicas e historicamente construídas aí engendradas, e me ajudaram a caminhar para mim mesma.

1.1.1 Os sentidos da profissão na vida e da vida na profissão

Quando cursei Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, aprofundei os estudos e reflexões sobre as dimensões política, filosófica e sociológica da educação, face à concretização de um currículo de Pedagogia para a formação de pedagogos críticos, ainda que aportado na idéia da especialização[17]. Neste sentido, fui marcada, no contexto da formação inicial, mais pelo compromisso com a bandeira da democratização da escola pública, fundamentado na pedagogia crítico social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985) e na crítica à didática instrumental (CANDAU,1988), e menos pela construção de conhecimentos didáticos.

Fui conduzida, nos primeiros anos do curso, por um conjunto de professoras experientes e engajados nas atividades de ensino e de pesquisa. As professoras Stela Borges de Almeida, Eni Bastos, Adélia Portela de Magalhães, Regina Antoniazzi, entre outras, realizavam, sob a coordenação do professor Luiz Felipe Perret Serpa, o Seminário Livre de Pesquisa – grupo de estudos e pesquisas formado por professores e mestrandos - que funcionava como ancoragem para as pesquisas desenvolvidas no âmbito da discussão sobre ciência e historicidade[18]. Nesse grupo, atuei como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa "Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação na Bahia, de 1990 a 1993", quando publiquei o artigo *Prefaciando uma escuta sensível*, a partir da leitura de fotos de alunas do Instituto Feminino da Bahia – décadas de 40 a 50. Desse texto, destaco um fragmento para trazer-me, de modo singular: a estudante de Pedagogia, vinte e quatro anos atrás, e sua trajetória de vida, como aluna de escola pública:

> A incursão à educação privada na década de 40 é efetivamente mediatizada pela experiência de diversas ordens de quem percorre esse itinerário, onde prepondera a minha experiência discente. O cotidiano das décadas de 70 e 80, no qual me

[17] Ingressei na FACED – UFBA, em 1989, quando o currículo vigente já sofria críticas ferrenhas em favor da formação do professor no curso de graduação. A defesa era por um currículo que assumisse a docência como pilar e se organizasse em torno dela. Para aprofundar a discussão sobre esse movimento de renovação dos currículos dos cursos de Pedagogia, consultar Souza (2003) que apresenta uma cartografia histórica sobre a formação de professores.

[18] Em 1991, Serpa publica o livro Ciência e Historicidade, decorrente dos estudos e das pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, em torno da disciplina Análise Histórica da Educação Brasileira e dos seminários temáticos do Currículo do Mestrado em Educação sobre ciência, educação e história.

> localizo, faz-se presente, mais do que nunca, na medida em que me debruço sobre os álbuns do Instituto Feminino da Bahia. As recordações afloram...
> Estudante em potencial de escola pública, eu jamais seria aluna regular do IFBa. Mesmo não integrando a elite baiana, eu talvez pudesse estabelecer com ela algum vínculo, significativo e suficiente para permitir o meu ingresso como aluna bolsista. Essa era uma possibilidade plausível como relatou uma antiga colaboradora do Instituto ao justificar a sua presença na instituição:
> "...Pela gratidão por ela ter dado as bolsas de estudo às minhas duas filhas... As meninas não chegavam aqui para dizer estudo de graça. Dona Henriqueta fazia questão de me dar o dinheiro e eu chegar na tesouraria e pagar, pra que as meninas não ficassem humilhadas." (RIBEIRO, 1994, p. 77- 82)[19]

Ao buscar perspectivas para olhar as jovens mulheres da elite baiana, estudantes do Instituto Feminino da Bahia, vejo que retomo a minha trajetória estudantil, na qual a escola pública revela-se um importante lugar de aprendizagem. O que pode parecer uma digressão, tomo como um dos fios da vida para dar conta de tecer parte da minha história como educadora da escola pública, o que só viria a concretizar-se uma década mais tarde, com a minha inserção nas redes municipais da Região da Chapada Diamantina, trilha definitiva que me trouxe à pesquisa acadêmica.

A minha trajetória profissional, na fase inicial da carreira, circunscreveu-se em uma instituição particular de Salvador, na qual trabalhei e vivi a experiência de tornar-me coordenadora pedagógica. No exercício da profissão, elaborei dilemas profissionais concernentes à função do coordenador pedagógico na formação continuada de professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, relacionados à construção coletiva de um currículo sob os aportes do construtivismo escolar e a formação de uma equipe de trabalho. Galguei o lugar de coordenadora mais experiente, entrando numa fase de estabilização da carreira, de acordo com a categorização de Huberman (2000), ao analisar os ciclos de vida profissional de professores. Nesse cenário, aprofundei conhecimentos sobre a formação continuada de professores da educação básica, no âmbito da discussão sobre os saberes docentes e os dispositivos de formação, especialmente no segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Assumindo como dispositivo de formação docente a construção do currículo, sob as bases teóricas do construtivismo escolar (COOL,1997; BRASIL,1998; ZABALA, 1998), atuei, ao longo de alguns anos, na formação continuada de

[19] A sigla IFBa refere-se ao Instituto Feminino da Bahia, em Salvador.

professores recém formados, licenciados em História, Geografia, Inglês, Espanhol, Artes e Língua Portuguesa. A literatura sobre formação docente aponta que esses anos iniciais da carreira docente configuram um ciclo profissional que requer tutoria e apoio institucional diferenciado, tendo em vista as tensões, conflitos e aprendizagens concernentes ao trânsito da vida de estudante para a vida de professor. É o que preconiza Nóvoa ao afirmar que:

> [...] mais do que elaborar uma lista de 'competências' (conceito controverso, aliás) importa insistir em três pontos: primeiro na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo, na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, de aprendizagem do ethos e das rotinas da profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação (NÓVOA, 2003, p. 28).

Atitudes de inovação, de fato, marcaram o programa de formação institucional realizado com os professores iniciantes, bem como as práticas docentes. Destaco, entretanto, que o conhecimento pedagógico do conteúdo e a gestão da classe apresentaram-se como os principais campos de aprendizagem e também de tensões para esse grupo. Uma primeira incursão nas dimensões pessoal e profissional dos professores iniciantes, bem como a convivência cotidiana com os saberes docentes e os dilemas profissionais desses professores, configuraram-se em experiências constitutivas do meu eu profissional, à medida que me apresentaram desafios ímpares no campo da formação continuada. Com esses professores, vivi os dilemas de coordenadora co-responsável pelas práticas docentes e pela aprendizagem dos alunos, tentando fazer dialogar o tempo de que os professores precisavam para aprender e o tempo das instituições, quase nunca sincronizados.

Após cinco anos na função de coordenação pedagógica, ao tempo em que construí bases teórica e metodológica sólidas para a gestão da formação continuada e a gestão de processos de ensino e de aprendizagem, me vi distante do cotidiano da rede pública de ensino. Aproximações com a escola pública somente começaram a acontecer no final da década de 90, quando iniciei ações de formação em redes

municipais – Salvador, Brejões; Batalha[20], em Alagoas e na região da Chapada Diamantina, no âmbito da alfabetização inicial.

É, sobremaneira, com a inserção no Projeto Chapada, como formadora de coordenadores pedagógicos, que começo a realizar um antigo projeto de estudante engajada, o de ser educadora na escola pública. Passo a viver a experiência profissional de imersão nos contextos educativos e de co-responsabilidade pelas práticas de formação em municípios da Chapada Diamantina.

As minhas aprendizagens como formadora de formadores começaram na estrada, rumo à Chapada Diamantina, subjetivamente e literalmente. Em idas e vindas, sete anos foi o tempo capaz de fazer emergirem cenários e questões pessoais e profissionais concernentes à formação de leitores e escritores e à formação continuada de professores. Questões contextualizadas na problemática do analfabetismo que assola, de modo especialmente perverso, o nordeste brasileiro, região onde vivo.

A formação de leitores e escritores proficientes, marco de aprendizagem nacional para os alunos da educação básica, distancia-se cada vez mais das salas de aula brasileiras (SAEB, 2005). A avaliação realizada na Chapada Diamantina pelo IDECA[21], em maio de 2007, revelou que 15 % dos alunos que cursavam a 4ª série eram pré-alfabéticos, ou seja, ainda não tinham construído o sistema de escrita alfabético (IDECA, 2007). Outra avaliação realizada pela Secretária Municipal de São Paulo, (SME/SP, 2006), também revelou dados preocupantes. Dos estudantes matriculados no Ciclo II do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de São Paulo, 1,7% ainda não estavam alfabetizados e 25%, embora alfabetizados, apresentavam um baixo nível de alfabetismo.

Tais dados denunciam paradoxos da sociedade da informação e da comunicação: em pleno século XXI, crianças e adolescentes ingressam e permanecem na escola, mas não aprendem a ler e a escrever, de norte a sul do Brasil, mas, seguramente, com resultados agravados nas regiões desfavorecidas

---

[20] Realizamos no município de Batalha, durante oito meses, a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Projeto coordenado por Telma Weisz e promovido por um grupo de jornalistas da Editora Abril. No texto De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? de Weisz (2000) podem ser encontradas referências a esse trabalho de formação de professores.

[21] O IDECA avaliou 2.851 alunos, distribuídos em 127 escolas municipais de dez cidades da Chapada Diamantina, no contexto da avaliação do Projeto Chapada, realizada pela Natura. O instrumento avaliou competências leitoras e escritoras.

economicamente, a exemplo da Região Nordeste. A compreensão da gravidade dessa problemática norteou a decisão do Projeto Chapada de atuar na formação continuada, na rede regional, em 2000, tendo em vista formar coordenadores pedagógicos para atuarem na formação de professores em seus municípios, com foco na formação de leitores e escritores. Nesse contexto, entre 2000 e 2003, assumi a formação de coordenadores pedagógicos dos municípios de Lençóis, Souto Soares, Palmeiras, Novo Horizonte, realizando encontros mensais de dezesseis horas, ao longo desses quatro anos. Esse grupo, na sua maioria, era constituído por professores com formação em magistério.

A experiência miúda e consistente que vivi, como coordenadora pedagógica, na formação de professores, forjada no âmbito da construção de um currículo construtivista, com foco na leitura e na escrita, deu envergadura à minha ação como formadora de coordenadores pedagógicos. Ainda assim, do lugar de formadora iniciante, passei a enfrentar novos conflitos e a perseguir saberes inerentes à nova função[22]. Formar coordenador é diferente de formar professor: mudam-se os sujeitos da formação e os conteúdos também devem mudar, bem como os dispositivos de formação. Reflexões dessa ordem protagonizaram o mergulho nessa fase profissional.

Nesse novo cenário, as aprendizagens foram forjadas nas diferentes relações profissionais: com os pares, com os próprios coordenadores e com as supervisoras[23], no âmbito da reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). A produção sistemática de relatórios sobre a formação e as tematizações de registros da prática, mediaram a transformação de alguns dilemas profissionais em experiências formadoras e (auto)formadoras.

Aprendi, na estrada, a elaborar a saudade da família, a conviver com os medos – medo das viagens de ônibus, de assaltos; medo dos desafios profissionais, de não dar conta de reinventar processos de formação de coordenadores – e a (re)construir-me pessoal e profissionalmente. Os percursos Salvador/Seabra/Salvador e Salvador/Itaberaba/Salvador constituíram-se em trilhas

[22] Quem forma o formador? Essa questão é discutida por Perrenoud et all (2003) no livro *A profissionalização dos formadores de professor.* A partir dessa questão, faço uma analogia com a situação que vivenciei: quem forma o formador de formadores de professores?

[23] O nosso grupo de formadoras recebeu assessorias pedagógicas pontuais de Telma Weisz e Fátima Freire, sob a coordenação geral de Cybele Amado. Tais assessorias foram fundamentais para promover ajustes na formação e abrir outras possibilidades de aprendizagem.

costumeiras que marcaram a minha vida, pois, se a estrada era sempre a mesma, a viajante não.

As histórias de vida dos educadores da Chapada Diamantina, as diversidades pedagógicas e culturais, o enfrentamento contínuo dos discursos hegemônicos sobre o fracasso escolar, justificados pelas dificuldades de aprendizagem dos 'filhos de família pobre', ofereceram novas rotas para a construção do meu eu pessoal e profissional. Nessas viagens, caminhei ao encontro de mim mesma e vivi momentos de casulo e de borboleta, enquanto reafirmava a minha escolha de vida e de profissão: ser educadora em estado de gerúndio. A convivência com parceiras de trabalho no planejamento das oficinas, as leituras dos relatórios, as discussões sobre os dispositivos de formação para coordenadores, as noites recheadas de trabalhos e de conversas de mulheres, professoras, com filhos e maridos momentaneamente longe, compuseram rituais de aprendizagem, ao longo dos quatro anos, enquanto decorria a fase um do Projeto Chapada – de 2000 a 2004.

Se desfrutei pouco das paisagens exuberantes – montanhas e vales – da Chapada Diamantina[24], o certo é que pude (re)conhecer a beleza dos alunos nas estradas de chão empoeiradas, meninos e meninas que caminhavam, desde muito cedo, para chegar às escolas rurais. Pude também entristecer-me ao ver os dentes cariados das crianças quando sorriam para me dar bom-dia, uma formadora forasteira; ao testemunhar crianças e adolescentes multirrepetentes, com defasagem idade/série, analfabetos funcionais, na 5ª série; ao observar aulas de leitura de jornal dadas por professores que não sabiam ler um jornal, uma vez que não tinham acesso a tal portador. Face a essas realidades, pude retomar minha própria trajetória como estudante alfabetizada nos primeiros anos de escolaridade, cuja família anunciava o mesmo sonho profetizado pelas famílias da zona rural: "quero que os meus filhos estudem para que sejam alguém na vida"[25]. Esse é um sonho comum das famílias brasileiras: oferecer aos filhos a escolaridade que lhes foi negada.

Mas quem são as professoras de Língua Portuguesa, "formadoras de leitores e escritores", que recebem os alunos da 5as séries do ensino fundamental? Na seção a seguir, apresento as trilhas que me aproximaram das itinerâncias das

[24] Principalmente a partir da década de 80, a Chapada Diamantina foi descoberta como forte pólo turístico, principalmente para o turismo de aventura. (LACERDA, 2004)

[25] Fala de um pai da zona rural para um jornalista, quando da realização de uma matéria para o jornal Nacional, em 2006, sobre o Projeto Chapada.

professoras de Língua Portuguesa, no âmbito da formação de coordenadores pedagógicos para as escolas de 5ª a 8ª série e no contexto das jornadas pedagógicas municipais.

1.1.2 As professoras de Língua Portuguesa: primeiras aproximações

Em 2005, encerrei o ciclo profissional em escolas particulares e passei a atuar exclusivamente no Projeto Chapada, ampliando a minha ação de formação para coordenadores pedagógicos de 5ª a 8ª série e equipes técnicas municipais[26]. Ao tempo em que produzia a vida e a profissão, tecia outras trilhas que me conduziriam à academia. O meu desejo de transformar experiências de vida e de formação em problema de pesquisa, levaram-me, em 2003, a cursar, nos programas de Mestrado em Educação da UFBA e da UNEB, algumas disciplinas como aluna especial. Submeti-me à seleção para ingressar no Mestrado, como aluna regular, em 2005, e a aprovação até a etapa da entrevista, indicou-me caminhos para que eu ingressasse finalmente em 2006[27], no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, com o projeto originariamente intitulado *Os dispositivos de formação permanente de professores licenciados em disciplinas, em seus anos iniciais de carreira: como se tornam professores?*

Em 2006, efetivamente, iniciei, como formadora, uma aproximação com os professores da educação básica, haja vista a inauguração do programa de formação de coordenadores pedagógicos para atuarem no segmento de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. A maioria das escolas da rede Regional do projeto Chapada não dispunha de coordenador pedagógico e sofria com práticas pontuais e fragmentadas de trabalho colaborativo. A meta assumida por essa formação foi apoiar a implementação do trabalho coletivo nas escolas com professores da

[26] As equipes técnicas municipais são formadas por diretores pedagógicos e supervisores técnicos. Em 2005, o Projeto Chapada inaugurou a formação continuada desses educadores, em Seabra – encontros mensais de 16 horas. Sou formadora dessas equipes técnicas desde 2005 que compõem uma rede com vinte e seis municípios.

[27] No final de 2005 participei também da seleção para o Mestrado em Educação na UFBA, com aprovação até a etapa da entrevista. Logo depois, fui aprovada na seleção do Mestrado em educação e Contemporaneidade - PPGEduc, na UNEB.

educação básica, e assumir, como eixo da formação, as práticas de linguagens em contextos de estudo.

Com carga horária mensal de apenas oito horas, essa ação foi fecunda para instalar a necessidade de ampliação da formação continuada, nesse segmento, com objetivos mais largos. Em 2007, com a carga horária ampliada, foram realizadas duzentas e quarenta horas de formação presencial, para cerca de cento e vinte e cinco educadores, de vinte e cinco municípios, distribuídos em quatro núcleos – Seabra, Itaberaba, Morro do Chapéu e Ouriçangas.

Essa ação, ao ser guiada pelo pressuposto da formação articulada aos contextos de trabalho, elegeu as práticas profissionais dos professores como objeto de análise e reflexão teórica dos coordenadores, com ênfase para o acompanhamento dos professores de Língua Portuguesa, tendo como conteúdos da formação as práticas de leitura e de produção de texto. Neste sentido, por meio do acompanhamento da formação de coordenadores pedagógicos, através da leitura de relatórios e acesso às produções dos docentes - atividades, registros sobre a prática de ensino - bem como as produções de texto dos alunos, passamos a conhecer os professores de Língua Portuguesa “no papel”.

Inaugurei, desse modo, uma relação, ainda que mediada pelos coordenadores, à distância, com os professores de Língua Portuguesa. Essa mediação, sei, acontecia de modo desigual, pois a apropriação que cada coordenador fazia das referências teórico-metodológicas trabalhadas era singular, de modo que tais referências chegavam aos contextos de trabalho e voltavam para o contexto de formação de modo diverso. Ver os professores de Língua Portuguesa à luz das narrativas dos coordenadores pedagógicos constituiu-se em um fértil itinerário para a identificação de campos de tensões que atravessavam práticas docentes. Outras trilhas, no entanto, me levariam aos professores, face a face: as jornadas pedagógicas.

Iniciei uma primeira escuta das professoras de Língua Portuguesa no contexto das jornadas pedagógicas, nos municípios de Tapiramutá, Bonito, Itaetê e Palmeiras, ao realizar nove encontros entre 2006 e 2007. Nessas jornadas, minha atenção voltava-se para elas, agora como sujeitos diretos da formação, para além da mediação do coordenador pedagógico. Penso que tais encontros podem ser tomados como preâmbulos da presente pesquisa, face à escuta e às reflexões sobre os saberes docentes aí engendrados. De modo geral, as questões problemáticas

apresentadas pelos professores localizavam-se no âmbito dos saberes curriculares, aqueles concernentes ao programa da disciplina, que inclui os discursos, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, conforme a definição de Tardif (2002).

Nessas jornadas pedagógicas, a revisão de planos de ensino de Língua Portuguesa e a discussão sobre alternativas didáticas para ensinar os alunos a ler e a escrever apresentavam-se como mote dos trabalhos. As perguntas feitas pelos professores constituíam-se em indicadores preciosos dos saberes e não saberes deles no âmbito da docência. Questões de diferentes ordens ressoam na minha memória nesse movimento de relembrar essa experiência: "Queremos novidades. Como lidar com alunos que não querem nada? Essa idéia de não trabalhar com gramática, mas e, depois, como farão os concursos? Como trabalhar com leitura se não temos textos? Não sei se essa idéia de projeto dá certo".

A partir de depoimentos como esse, pude observar que alguns grupos estavam muito distantes de dominar os saberes pedagógicos e didáticos concernentes à elaboração de planos de ensino para além das práticas usuais. As práticas profissionais de leitura pareciam frágeis, face ao desconhecimento de referências teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo das oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O trabalho guiado pelo livro didático, a ênfase no ensino da gramática normativa tradicional, e a demanda por novas propostas de ensino, foram aspectos do trabalho docente evidenciados nas falas das professoras de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que esse trabalho inscreve-se em contextos escolares com altas taxas de reprovação e baixo desempenho dos alunos nas competências de leitura e de escrita (SAEB, 2005). Dados mais atuais, como os publicados pela avaliação do projeto Chapada, realizada pelo IDECA (2007), assinalam que parte significativa dos alunos ingressou na 5ª série, em 2008, sem saber ler textos informativos ou mesmo reconhecer diferentes gêneros textuais.

Entendo que o enfrentamento de tais realidades na escola de 5ª a 8ª série, remete, indiscutivelmente, para a dimensão da formação continuada de professores da educação básica, que devem responsabilizar-se pela formação de leitores e escritores, como reafirma Neves et all (1999). Sabe-se, contudo, que esse desafio é apresentado especialmente para os professores de Língua Portuguesa, de onde emergem campos de tensão e dilemas profissionais. Neste sentido, tomo a aprendizagem da docência em Língua Portuguesa como questão problemática, no

âmbito da qual passo a focalizar os saberes e dilemas desses professores em um tempo singular - nos anos iniciais da carreira, o que passo a tematizar na seção que se segue.

1.2. Construindo a problemática da pesquisa

Nesta seção, intento contextualizar a pesquisa sobre os dilemas e saberes docentes de professoras de Língua Portuguesa sob a âncora de estudos sobre formação docente e sobre ciclos profissionais desenvolvidos por Huberman, (2000), Nóvoa (1997, 2000) e Tardif et all (1991), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), por considerar que a identidade do professor é uma construção histórica e forjada nas teias das experiências de vida e de formação, por fim, que os anos iniciais de docência constituem-se em uma fase de trânsito profissional, período no qual é fundamental que os professores sigam aprendendo, com seus pares, sobre a profissão, no cotidiano escolar.

Desse quadro teórico, puxo fios constitutivos da problemática na qual se inscreve a pesquisa. O abandono e a solidão dos professores nos ciclos iniciais da carreira[28], a construção de saberes docentes e a emergência de dilemas profissionais no âmbito da docência em Língua Portuguesa, aliados à escassez de pesquisas sobre esse componente disciplinar[29], apresentam-se como tramas que forjam um campo de complexidades para o 'tornar-se professor' na contemporaneidade. Entendo que esses pontos de partida, ainda que provisórios, provocam-me na direção de uma perspectiva singular sobre o início da docência, enquanto situa este trabalho no campo das pesquisas sobre a carreira de professores da educação básica, nos seus anos iniciais, no âmbito das histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa.

[28] A discussão sobre como o sentimento de solidão e abandono parecem configurar as experiências iniciais da docência é abordada por Lima no capítulo Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam?, no livro *Sobrevivências no início da docência*, publicado em 2006.

[29] Tomo como referência o trabalho de Borges (2004) que investiga os saberes em relação à problemática dos componentes disciplinares que intervêm na formação e no trabalho dos professores da Educação Básica do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série.

1.2.1. A entrada na carreira: frente a frente com a profissão

Familiarizar-se com as rotinas da profissão e realizar as tarefas docentes, haja vista os diferentes papéis que a sociedade, a escola e os alunos lhes atribuem, somadas às suas próprias expectativas sobre a profissão, constitui-se em um conjunto de aprendizagens desafiadoras para os docentes nos seus primeiros anos de trabalho. O enfrentamento solitário dessa fase, lugar comum na história da profissão, pode acentuar o caráter ambivalente dessa experiência descrita por Pineau como:

> [...] de uma assincronia gigantesca entre as aprendizagens escolares e aquelas requeridas na vida profissional e quotidiana. [...] dolorosa e desconcertante experiência de descontinuidade, que faz mergulhar em uma zona cinzenta plena de incertezas, na qual desaparecem as referências anteriores sem que novas referências apareçam (1999, p. 335).

Nos ciclos iniciais de carreira, os docentes são desestabilizados pelas especificidades do "ethos" da profissão, pelas rotinas profissionais, que precisam dar conta, com algum sucesso, para ingressar, de fato, na comunidade professoral. Situações dilemáticas[30], dilemas afetivos, intelectuais e cognitivos (ZABALZA, 2004), são comumente vividas pelos professores, estruturadas a partir das representações que têm sobre a profissão, em confronto com as vivências iniciais no interior da escola. São matrizes engendradas no seio das biografias – trajetórias pessoais, escolares e profissionais desses educadores – agora evocadas e atualizadas nessa fase caracterizada por Huberman (2000) como de sobrevivência e de descoberta. Ainda que Nono e Mizukami (2006) e Nóvoa (1997) apontem esse ciclo como um período a ser acompanhado com especial atenção pelas agências formadoras e programas de formação continuada, no cotidiano escolar não é isso que acontece. As narrativas dos docentes revelam que os professores iniciantes são deixados, via de regra, à própria sorte frente aos desafios da prática educativa, aos conflitos pessoais e profissionais evocados por essa inserção inicial na profissão (TARDIF,

[30] Aqui utilizamos o termo dilema entendendo-o como conceitualizado por Zabalza (2004), quando diz que se refere ao conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento da sua atividade profissional. São situações problemáticas frente às quais os professores precisam tomar decisões, optar por um ou outro pólo do dilema.

2005). Além disso, a esses profissionais comumente são destinadas as turmas mais difíceis, os piores horários e as condições mais adversas de trabalho. As conversas de corredor, as parcerias, por conta própria, com professores mais experientes, as noites mal dormidas, muitas vezes, configuram-se nos caminhos trilhados por esses profissionais em seus inícios de carreira, não sem angústias e conflitos.

Tomo a classificação apresentada por Huberman (2000) sobre os ciclos profissionais como critério para compor o grupo de colaboradores da presente pesquisa – professoras com um a cinco anos de carreira. O autor, ao tematizar aspectos referentes aos ciclos profissionais na perspectiva da carreira, constrói categorias a partir das quais é possível estudar as trajetórias docentes, ao longo da vida, a saber: a entrada na carreira, a fase de exploração e a fase de diversificação, serenidade e desinvestimento. Huberman adverte, entretanto, para o risco dos ciclos serem tomados numa perspectiva seqüencial e linear, como sucessões previstas de acontecimentos recorrentes da vida professoral. O autor se contrapõe a essa perspectiva, ao colocar em relevo os modos particulares como cada professor vive experiências profissionais e constrói saberes.

Ao tomar o ciclo inicial da carreira profissional docente como um dos eixos do problema de pesquisa, as *seqüências de exploração*[31] e as saídas que os professores engendram nesse tempo de profissão – dentre as quais a *estabilização* é apenas uma delas – assumem centralidade. Intento investigar os modos singulares de ser professor em um ciclo, no qual os saberes docentes estão marcados muito mais pelas experiências escolares do que pela experiência da profissão recém inaugurada – os anos iniciais da carreira. É nessa direção que trago como unidades de análise a aprendizagem de adultos, os saberes docentes e os dilemas profissionais.

As primeiras aproximações com o espaço empírico da pesquisa[32], permitiram localizar a existência de uma quantidade significativa de professores iniciantes na docência de Língua Portuguesa: setenta e dois de um total de oitenta e quatro professores tinham entre um a cinco anos na carreira. Ao mapear a formação

[31] Segundo Huberman (2000), "a exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se essa fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de 'estabilização', ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho [...]" (p.37).

[32] No primeiro semestre de 2007, mapeamos em sete municípios da Rede Regional do Projeto Chapada o perfil de oitenta e quatro professores de Língua Portuguesa, realizando as primeiras aproximações formais com o *lócus* da pesquisa.

profissional desse grupo, foi possível identificar singularidades no perfil desses professores que agregaram novos elementos à problemática da pesquisa – de quarenta e oito professores iniciantes, apenas três eram licenciados em Letras. Tal dado impõe a revisão de uma das questões da pesquisa já apresentada, para agregar uma importante e nova característica: como professoras *não-licenciadas* constituem-se professoras no exercício da profissão?

É possível que a docência de professores não-licenciados acentue os campos de tensão vividos comumente nos anos inicias da carreira, ao considerar as lacunas produzidas pelo vazio da formação universitária e a defasagem dos conhecimentos socializados nesse espaço de formação, nomeados por Tardif (2002) como saberes das disciplinas. Selecionados pela instituição universitária e faculdades, integram os saberes docentes por meio da formação inicial e continuada dos professores, realizada no âmbito das licenciaturas. Ao focalizarem as áreas específicas do conhecimento, são chamados também de conhecimentos disciplinares e "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (TARDIF, 2002, p. 38).

Seja para licenciados, seja para não-licenciados, a iniciação da docência configura-se em uma fase de especial importância para o processo de construção da identidade docente. No prefácio do livro *Conhecimento de si,* Nóvoa (2006) enfoca a fertilidade do estudo realizado por Souza no âmbito da formação inicial de professores, quando afirma que:

> Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente (2006, p. 11).

É possível que, para esses professores, a escola se apresente como um labirinto, porém desprovido dos fios de Ariadne, dos novelos e das pistas de como viver as primeiras horas, os primeiros dias, os primeiros anos de docência. A ausência de um projeto educativo nas escolas, construído de modo colaborativo, e a ênfase no trabalho individual dos educadores, configuram contextos que pouco

favorecem a formação dos professores iniciantes. De acordo com Lima (2006, p. 95), em tais contextos "[...] as professoras sentem que a superação de suas dificuldades é responsabilidade integralmente sua, o que é, a meu ver, um absurdo".

Perrenoud (2000), Schön (2000), Tardif (2002), são unânimes em assinalar a importância da formação continuada como fator decisivo na refundação da escola. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (1997) propõe que a formação de professores se organize, tendo em vista o desenvolvimento da escola, da profissão e da vida do professor. Entendo que é decisivo assegurar aos professores o direito de seguirem aprendendo no exercício da profissão. Para tanto, é necessário realizar a formação continuada como um projeto de adesão radical aos contextos profissionais dos professores e à vida.

A trajetória da formação continuada dos professores nas últimas décadas, contudo, tem sido fortemente atravessada por uma concepção tecnicista do fazer pedagógico, pela banalização das especificidades e complexidades da prática docente. Essa formação tem como norte um currículo que prioriza o conhecimento teórico em detrimento da necessária articulação teoria/prática, rumo à sustentação ação-reflexão-ação. É nessa direção que Souza posiciona-se em favor da reconceitualização das práticas de formação, rumo à superação da racionalidade técnica como aporte dos dispositivos de formação de professores, ao afirmar que:

> Aproprio-me da trilogia construída por Nóvoa e amplio, no sentido de que investimentos nas dimensões pessoal – pessoa do professor – profissional – experiência da profissão – e, por fim organizacional – contexto da escola e seu coletivo – devem e podem ser contempladas como princípios axiológicos e formativos, não só na formação contínua, mas desde a formação inicial (2005, p. 22).

Ao contrário do que preconiza Souza, acerca da centralidade da escola nos dispositivos de formação, nas práticas usuais de formação continuada, diante das limitações da própria escola em gerir seu processo formativo, ganham lugar as formações tipo catálogo (GOMÉZ, 1992), sob a tutela de consultores externos à escola e mesmo ao sistema educativo. São cursos pontuais oferecidos aos professores sobre temas 'da moda' nos discursos educacionais, que, desvinculados da história institucional e das histórias de vida dos professores, pouco contribuem com a prática docente. Subjaz a esse contexto a concepção equivocada de *professor especialista*, professor que, se bem formado, sabendo os conteúdos de

ensino, estará preparado para o trabalho docente. Impera, nesse sentido, a concepção compensatória da formação, vinculando a formação continuada às deficiências da formação inicial. Os educadores acabam por atribuir aos dispositivos de formação contínua o caráter de "recuperação" dos docentes.

No enfrentamento de tal concepção, Huberman (2000) aponta os estudos sobre os ciclos de vida dos professores como uma alternativa fértil para contextualizar as práticas de formação "[...] permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções com que se depara o sujeito" (2000, p. 75). Entendo que essa perspectiva de reintegração pessoa e profissional, o individual e o social, o eu e os outros, insurge como uma das alternativas capazes de forjar espaços e tempos em favor da emancipação profissional.

Ao focalizar, nos ciclos de vida do professor, a careira docente como território de aprendizagem, emergem questões concernentes à relação entre docência, saberes e dilemas. Os saberes de base da profissão docente, as tensões e dilemas vividos pelos professores na construção do ser professor – conceito multifacetado e em trânsito – têm-se constituído, nas últimas décadas, em objeto de investigação (TARDIF, 2000; ZABALZA, 2004). Tais estudos podem indicar trilhas que, superando a visão tecnicista e sociologista[33] do conhecimento docente, incluam / fortaleçam a subjetividade do professor nos currículos de formação continuada, a partir do postulado de que "[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas" (TARDIF, 2002, p. 228). Investigar quais são esses saberes no âmbito da docência de Língua Portuguesa e como eles integram-se no compósito dos saberes docentes, poderá oferecer pistas para a formação continuada de professores de Português.

[33] Tardif realiza uma aproximação entre essas duas visões tecnicista e sociologista. Ainda que apresentem perspectivas bastante distintas sobre a natureza do conhecimento do professor, em ambas, o professor "não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito do seu trabalho ou é um brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir" (2000, p. 230).

1.2.2 Tornar-se professora de Língua Portuguesa: desafios e paradoxos

As questões da pesquisa, já explicitadas, desdobram-se em reflexões miúdas sobre contradições e paradoxos vividos pelas professoras de Língua Portuguesa. O que pensam as professoras de Língua Portuguesa sobre a profissão docente nos anos iniciais de carreira? Como se sentem ao perceberem que o que sabem mesmo é ensinar regras gramaticais quando lhes é cobrado ensinar práticas culturais de leitura e de escrita? Como explicam o fato de alunos, ao final da 8ª série, ou mesmo do ensino médio, serem classificados em níveis tão elementares de alfabetismo, como os apontados pelos exames nacionais como SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - ano a ano?[34]

As respostas a tais questões são atravessadas, inexoravelmente, pelos ditames das reformas educacionais, pelas expectativas que tem a sociedade frente à escola e aos professores, o que remete às construções identitárias. A identidade profissional é entendida por Nóvoa (2000) como espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, de modo que essas maneiras de ser professor são construções históricas. As imagens da profissão docente são fortemente engendradas em meio às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que caracterizam a contemporaneidade.

As profundas transformações sociais que aconteceram a partir da segunda metade do século XX, têm alterado substancialmente o papel da escola e dos professores. Estamos diante dos ditames da sociedade da informação e da comunicação. É nessa direção que Lyotard (2002) alerta para a mudança do estatuto do saber, a partir das décadas de 50 e 60, e seus impactos na função da escola e nas relações de aprendizagem no seu interior. Tradicionalmente, a escola assumia a responsabilidade pela interiorização do saber, no seio de uma relação desigual de saberes entre professores e alunos. No novo estatuto e com o crescente processo de informatização das instituições educativas – bibliotecas, museus, entre outros – o saber passa, cada vez mais, à condição de exteriorização. Diante disso, caberia à escola, agora, não mais ensinar conteúdos e sim, formas de acessar esses conteúdos.

[34]Para saber mais sobre os exames nacionais SAEB e ENEM, consultar o texto de Marcuschi (2006) O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio.

Ainda que controversa essa afirmação, pois entendo que a função docente encerra, sim, ensinar conteúdos, mas de natureza e com abordagens distintas da escola tradicional e conteudista, a análise do autor coloca em relevo a complexidade do ser professor na contemporaneidade, sob a emergência de novos contextos sociais, econômicos e tecnológicos. Assim, os processos constitutivos da identidade do professor precisam ser investigados face à complexidade planetária e à compreensão de que:

> [...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de conflitos [...]. 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, 2000, p. 16).

No âmbito da discussão sobre identidades profissionais, Abraham apud Nono e Mizukami (2006), ao estudar os diferentes perfis dos professores nos ciclos iniciais da carreira, caracterizou diferentes reações e sentimentos dos professores frente aos dilemas da profissão: alguns são tomados por sentimentos contraditórios, pela ansiedade; outros negam a realidade, apresentando uma aparente indiferença, ou mesmo um imobilismo; ainda há aqueles que apresentam condutas flutuantes; e, por fim, existem aqueles que aceitam o conflito, enfrentando-o de maneira singular e contundente. Considerando o entrecruzamento das dimensões individual e coletiva, pessoal e social, entendo que tal singularidade se dá face às subjetividades dos sujeitos, dos modos como cada um se apropria e elabora as experiências vividas nas trajetórias familiar, escolar e profissional.

No decurso do século XX, distintas concepções pedagógicas coexistiram nos discursos e nas práticas educativas brasileiras. Da escola jesuítica à escola construtivista, vivemos também os ditames da escola nova nos ideários de Anísio Teixeira, o discurso libertário e essencial de Paulo Freire que já trazia a bandeira da alfabetização sob o discurso de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Nessas décadas, os professores de Língua Portuguesa assistiram às propostas de mudanças nas mediações didáticas, de conteúdos a serem ensinados e, inevitavelmente, do papel do professor.

Uma breve incursão nas reformas educacionais no ensino de Língua Portuguesa pode revelar indicadores das transformações no “ethos” da profissão e

das representações dos professores de Língua Portuguesa sobre a sua própria profissão, no século XX. Aos professores foram sendo, gradualmente, demandadas competências distintas e cada vez mais complexas: de ensinadores da gramática normativa – até as décadas de 30 e 40 – são transformados em professores alfabetizadores, com a tarefa de formar leitores e produtores de texto, tendo em vista as práticas sociais de leitura e de escrita – nas décadas de 80 e 90.

De professores da elite brasileira, passam a professores do povo, muitos sem nome e sem teto, face ao importante, mas limitado, processo de democratização da escola pública. Assumem, assim, a co-autoria do fenômeno mais perverso produzido pela escola pública brasileira: o fracasso escolar. Os excluídos da escola de outrora passam a ser, na escola democrática, os excluídos de dentro que compuseram rapidamente a imagem do funil, fruto da eliminação dos alunos ao longo da escolaridade. Mudaram-se os alunos, mas, desafortunadamente, pouco foi alterado no currículo escolar e na concepção educativa.

Nas décadas de 60 e 70, as reformas curriculares de Língua Portuguesa propunham mudanças mais de cunho metodológico, que pouco alcançaram as necessidades de aprendizagem da grande massa de alunos recém chegada à escola, principalmente, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Foi mesmo a partir da década de 80 que se difundiram as propostas de mudança dos conteúdos e dos objetivos de ensino, como tentativa de enfrentamento da evasão e da repetência. Conforme afirma Carmi Santos (2002), de um ensino centrado na decodificação e na codificação, passou-se à proposição de um ensino centrado na comunicação e expressão, para, a seguir, assumir, como mote, a formação de leitores e escritores.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998), no final da década de 90, apresenta-se como um importante marco curricular, assumindo, pelo menos, duas frentes, ainda que de modo enviesado: a formação para a cidadania e a atenção à dimensão não apenas política, mas pedagógica da democratização da escola. Os PCNLP orientam, então, mudanças nos conteúdos de ensino, nos objetivos, no tratamento didático e na avaliação. Organizam os conteúdos em práticas de leitura, práticas de escrita e análise e reflexão sobre a língua, propondo, assim, a reconceitualização do ensino da gramática, para além da gramática normativa.

Para Lerner (2002), os professores precisam ser capazes de gerir processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos, que coloquem, no centro, propósitos didáticos e comunicativos. A perspectiva teórica construtivista assumida pelos PCNLP (BRASIL, 1998) implica a superação de aulas preponderantemente expositivas e orienta a prática docente, no sentido de promover as interações entre os alunos como fator de aprendizagem.

Ainda assim, os índices esdrúxulos de evasão escolar, de reprovação e de analfabetismo no Brasil, assinalam que há muito a ser feito, no que tange à democratização do conhecimento na escola pública. Infelizmente, se nos deixarmos guiar pela política neoliberal, assistiremos, cada vez mais, ao abandono e à paralisia do Estado frente às necessidades básicas da nação, com o pressuposto neoliberal de que é preciso existir pobreza e desemprego, fome, miséria e, certamente, analfabetos funcionais.

Nesse cenário, antigos e novos dilemas se tecem. O que se segue é desafiador, ao se apresentar como responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, principalmente, formar leitores, quando ele próprio tem acesso restrito aos bens culturais, aos acervos de livros e revistas, Internet, entre outros; formar produtores de textos, sendo, muitas vezes, ele próprio, um dos excluídos de determinadas práticas culturais de escrita. Cordeiro, ao discutir a temática da formação de leitores e leitoras no espaço escolar, destaca o papel do professor na mediação das práticas leitoras, ao afirmar que:

> Vivenciar os desafios de formar leitores em uma sociedade globalizada, que se move freneticamente num circuito de milhares de informações vindas de muitas fontes e lugares, já é suficiente para nos deixar atordoados. Como processar e selecionar aquelas leituras que mais nos tocam e nos dizem respeito, dentro desse espetaculoso cenário? Eis algo que, de partida, angustia esta geração, recaindo de forma ainda mais ruidosa na formação dos leitores que, no espaço escolar, encontram na figura do professor, ou da professora, o(a) mediador(a) da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza. (CORDEIRO, 2006, p. 64).

A autora anuncia a complexidade inerente aos saberes docentes enquanto saberes especializados. Evidenciam-se, deste modo, as competências em jogo quando se almeja formar leitores na escola, bem como o desafio a ser enfrentado pelas comunidades escolares para concretizar, no dia-a-dia, a formação de leitores.

A realização de projetos institucionais de leitura e de escrita, bem como de projetos didáticos, podem concorrer para isso.

No âmbito dessa questão, Paulino (2004) defende a idéia dos saberes literários como saberes da docência, para além do ensino de língua e literatura, ao afirmar que:

> Se, por enquanto, podemos ainda ver a literatura como uma mercadoria de luxo bem embalada para poucos, tentemos concretizar o dia em que ela possa chegar, em sua opulenta diversidade de gêneros, de formas de representação e de mundos construídos, para os professores em formação que a quiserem mais forte e conscientemente atuando em seu trabalho na sala de aula (PAULINO, 2004, p. 61).

Entre desejos, necessidades e realidades, tomo as falas de Cordeiro e Paulino, para também dizer da minha utopia, no que diz respeito à democratização da leitura, em termos de acesso aos portadores textuais e de desenvolvimento de comportamentos leitores pertinentes e necessários no século XXI, na escola. Ao reconhecer que a leitura é condição didática para a escrita, inscreve-se, também neste cenário, o desafio de formar produtores de texto.

Tornar-se professora de Língua Portuguesa na contemporaneidade parece ser uma aprendizagem labiríntica, um problema didático, pedagógico e, sobremaneira, político, pouco debatida nos centros de formação. Enquanto são numerosos os estudos sobre os ciclos iniciais da carreira docente[35], o mesmo não se aplica quando adentramos para a especificidade da docência na área de Língua Portuguesa. Realizada uma primeira revisão bibliográfica, não foram localizados outras pesquisas na vertente da formação de professoras de Língua Portuguesa nos anos iniciais da carreira[36], o que por si pode trazer para o presente trabalho possibilidades e limites.

Retomo, então, a idéia de que o início da docência marca um tempo de aprendizagem singular e que, se bem amparado por dispositivos de formação implementados no interior da escola, poderá constituir-se em um pilar para a carreira

[35] As pesquisas sobre os ciclos da carreira foram ampliados de modo significativo, a partir da década de 70 nos Estados Unidos e Europa, como apontam os estudos de Huberman (2000) e, no Brasil, a partir da década de 80, como aponta Bueno et all (2006) no artigo Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).

[36] Só para exemplificar, não encontramos trabalhos inscritos no Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, realizado em 2006, no Brasil, nem no Encontro de Pesquisa Norte e Nordeste – EPENN, realizado em 2007, em Maceió, no âmbito das Comunicações Orais e Pôsteres sobre essa temática. Tal levantamento restringiu-se à leitura dos títulos e resumos dos trabalhos.

do professor ao longo de sua vida profissional. Contrapondo-se a esse pressuposto, a realidade é que as escolas carecem de programas de formação continuada, que assumam os dilemas profissionais dos professores como conteúdos da formação, e os dispositivos de partilha como sustentáculos de redes de aprendizagem. Tirar proveito dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos professores, das experiências e diferentes competências que eles apresentam como mote de aprendizagem entre pares, parece uma realidade ainda distante da escola.

Finalmente, considerando que o *lócus* da presente pesquisa é a Rede Regional de Municípios do Projeto Chapada, apresento, no texto a seguir, a experiência desse projeto na formação continuada de educadores, e seus dispositivos pedagógicos para formar leitores e escritores na Região da Chapada Diamantina. A história do Projeto Chapada, além de trazer mais ricamente o cenário da pesquisa e suas problemáticas e, portanto, ajudar a justificar a escolha do *lócus*, no âmbito da relevância pessoal e social da pesquisa, poderá apresentar frestas pelas quais se possa atribuir outros sentidos para as histórias que serão contadas pelas professoras de Língua Portuguesa, quando falarão sobre a vida e a profissão, sobre saberes e dilemas. Além dessa intenção "etnográfica", apresento uma outra, de natureza epistemológica, ao intentar dar visibilidade à dimensão social dos saberes docentes, trazendo à baila a intrínseca relação entre os saberes docentes das professoras de língua Portuguesa e os contextos e conjunturas nos quais estão inscritas.

Assim, intento apresentar contextos das vozes das professoras iniciantes de Língua Portuguesa, ao entender que as narrativas docentes serão forjadas nos lugares e não-lugares de aprendizagem, de desaprendizagens e reapredizagens, os quais se constituem em territórios para viver, tecer e destecer a profissão docente.

1.3. Entrelaçando fios: a experiência do Projeto Chapada e os dispositivos de formação continuada

Escrever algumas cenas da história do Projeto Chapada, do qual participo como formadora desde o ano 2000, remeteu-me a deslocamentos pessoais e profissionais, bem como a leituras e releituras de textos públicos e privados, provocada e mobilizada pelo lugar inusitado de pesquisadora, que passei a assumir em 2007. Tomo, como referência inicial, os documentos de domínio público – os textos publicados na mídia escrita – e, em seguida, mergulho na leitura de documentos privados da rede regional – relatórios *Avaliação Externa do projeto Chapada 2000 – 2004 (2004*); *Avaliação de Resultados Parciais Chapada – Natura (2007); Planos de formação continuada, relatórios sobre as práticas de formação*, entre outros. O ritual de debruçar-me sobre fontes escritas favoreceu-me outras perspectivas de personagens e de cenários que compõem o Projeto Chapada, que intento cruzar nesta pesquisa sobre os saberes docentes e dilemas profissionais de Professoras de Língua Portuguesa, no ciclo inicial da carreira, das escolas públicas da Chapada Diamantina. Finalmente, busco fios nas narrativas das professoras colaboradoras para compor imagens do Projeto a partir da perspectiva das docentes, tendo em vista como abordam esse Projeto nos seus processos de formação e de (auto)formação, uma vez que são professoras na Rede Regional do Projeto Chapada. No texto que se segue, narro a trajetória do Projeto Chapada, sua fundação, objetivos, bem como sumario sua itinerância para implantar dispositivos de formação continuada para a formação de leitores e escritores nas escolas da Chapada Diamantina, na última década.

O analfabetismo, na região da Chapada Diamantina, foi o fenômeno que mobilizou doze municípios a se organizarem em uma rede regional, com atores diversos – poderes públicos locais, educadores, associações de trabalhadores rurais e organizações não-governamentais – para intentar assumir a bandeira pela educação de qualidade, com a criação do Projeto Chapada, em 2000.[37] O Projeto Chapada atua na formação continuada de educadores do ensino fundamental de vinte e seis municípios, na região da Chapada Diamantina e do Semi-Árido, desde o

[37] O Projeto foi aprovado pelo *Comitê Técnico do Programa Crer Para Ver* em julho de 2000, conforme informa o Relatório Avaliação Externa do Projeto Chapada 2000-2004.

ano de 2000. Tem como principais parceiros as prefeituras municipais e a Natura Cosméticos que substituiu, em 2007 a Fundação Abrinq pelos direitos da Criança. O Projeto é coordenado por Cybele Amado em conjunto com um grupo de representantes da rede regional – secretários de educação, representantes de associações locais e cidadãos interessados na causa da educação – denominado grupo gerenciador.

Este Projeto teve a sua gênese com a criação do P*rograma de Apoio e Auxílio ao professor: Agentes de Educação*, no final da década de 90, o qual teve como objetivo a formação de professores alfabetizadores em uma comunidade da zona rural, cuja maioria dos adultos, nativos, não lia e nem escrevia com proficiência. Face aos resultados alcançados pelo P*rograma* entre 1997 e 1999 – a evasão escolar foi reduzida em 70% e a repetência em 77,6% – o Programa Crer para Ver/Fundação Abrinq, na época, propuseram a ampliação da experiência na dimensão regional. Nasceu, desse modo, o Projeto Chapada, que, durante um ano – entre 1999 e 2000 -, foi construído coletivamente, por doze municípios, através de encontros itinerantes para diagnosticar as realidades locais. A formação de professores, circunscrita quase que à realização de jornadas pedagógicas, apontou a necessidade de se investir na formação continuada como direito dos educadores no cotidiano da escola. Assim, o programa definiu como estratégia a formação de coordenadores pedagógicos que passariam a atuar na formação de professores de 1ª a 4ª série.

O Projeto tem como missão a qualificação da escola pública e vem apoiando a implantação da formação continuada dos professores, dando prioridade para a formação de leitores e escritores, face ao quadro de fracasso que caracteriza os resultados acadêmicos das escolas. Os índices de repetência, de evasão escolar e as taxas de analfabetismo na região da Chapada Diamantina compunham, no final da década de 90, um grave quadro de fracasso da escola: a taxa de analfabetismo era 17,5% na zona urbana e 34,9% na zona rural, segundo dados do IBGE (2000) e do INEP (2000). É importante considerar que a precariedade da educação, nessa região, tem raízes históricas.

As disputas e conflitos pela terra – face à exploração de ouro e diamantes – configuraram o quadro econômico e político dessa região, no final do século XIX e início do século XX. Lacerda (2004) aponta que, na Rede do Projeto Chapada, a

taxa de analfabetismo é de 60,8%[38] na faixa etária a partir de sessenta anos. Tais dados denunciam que o analfabetismo é uma herança cultural que tem passado de pai para filho, e cuja origem pode ser relacionada à ausência de políticas públicas para a educação e à predominância da política dos coronéis na região[39].

Características sócio-econômicas e culturais da Chapada Diamantina revelam faces dessa região que recrudescem os desafios a serem enfrentados pelas intervenções educativas. A Chapada Diamantina é uma das quinze regiões que formam o Estado da Bahia e ocupa os últimos lugares nos índices de desenvolvimento econômico e social – 15º lugar em nível de saúde, de educação, em renda média dos chefes de família e em desenvolvimento social (SEI/BA 2002)[40]. Essa realidade "[...] aponta para a dificuldade de gerar uma demanda por competências típicas da cultura letrada, sem que as oportunidades para seu uso estejam presentes no cotidiano dos alunos." (LACERDA, 2004, p. 7). A precariedade e/ou ausência de bibliotecas públicas, bem como a carência de equipamentos culturais e de lazer, como teatros e cinemas, configuram o perfil dessa rede de municípios. Segundo Lacerda (2004), dos doze municípios que integraram o Projeto Chapada em 2001, apenas dois dispunham de teatro ou sala de espetáculo, e não havia cinema em nenhum deles.

Reportagens publicadas entre 2000 e 2007[41] revelam que a história do Projeto Chapada mescla-se e quase se confunde com a história de Cybele Amado, educadora que, nos últimos onze anos, tem fomentado e dado apoio à formação de redes de aprendizagem entre municípios da região em contextos de múltiplas referencialidades[42]. No final da década de 90, ao atuar como professora iniciante de

---

[38]É o que informa os dados sobre a taxa de analfabetismo por faixa etária - IBGE (Censo demográfico 2000) e INEP (Censo Escolar 2000), citados no Relatório de Avaliação Externa do Projeto Chapada 2000 – 2004.

[39] Esse índice de analfabetismo da população idosa é o maior entre os índices do Brasil, 7,3%, Nordeste, 15,2%, e Bahia com 12,7%. (LACERDA, 2004)

[40] Consultei a tabela Classificação da Região Econômica da Chapada Diamantina, segundo índices de desenvolvimento econômico e social – 2002, apresentado no Relatório Avaliação Externa do Projeto Chapada 2000 – 2004.

[41]Referências sobre a visibilidade do Projeto Chapada, no período de 2000 – 20004, são apresentadas por Lacerda (2004): o Caderno de Municípios do Jornal A Tarde noticiou a abertura pública do Projeto Chapada, em setembro de 2000. Houve visita de jornalistas de O Estadão, Jornal de São Paulo, com a realização de entrevistas, em outubro de 2000. Reportagem citando o Projeto Chapada foi realizada pelo Jornal Nacional da Rede Globo (2002). Reportagem no Jornal A Tarde (Bahia). Matéria na Folha de São Paulo sobre o lançamento do primeiro Vídeo institucional do Projeto Chapada.

[42]Segundo os estudos de Lacerda (2004), do conjunto dos doze municípios integrantes do Projeto Chapada, em 2000, Jacobina e Seabra eram os maiores em população, com 76.489 mil habitantes e 39.598 habitantes, respectivamente. Lençóis, Novo Horizonte e Palmeiras, os menores, com 9.059 mil habitantes, 8.313 mil habitantes e 7.560 mil habitantes respectivamente. Tal diversidade também pode ser identificada na caracterização geográfica e econômica da região.

Língua Portuguesa na zona rural, em Caeté-Açú, mais conhecido na região como Vale do Capão, enfrentou dilemas profissionais, no âmbito das práticas de formação de leitores e escritores. Tomo, a seguir, a voz da professora que vive conflitos e dilemas da profissão, na docência de Língua Portuguesa:

> No Brasil, a professora Cybele Amado de Oliveira também criou um projeto a partir das dificuldades de leitura e interpretação de seus alunos. Em 1992, ela dava aulas de Língua Portuguesa no distrito de Caeté-Açu, em Palmeiras, na Chapada Diamantina (Bahia). Seus alunos, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, tinham de 14 a 22 anos e, mesmo assim, não sabiam ler. "Eu me perguntava: Por que esse índice de analfabetismo funcional é tão alto no Brasil? Quem promove essa situação? A escola é a responsável", avalia (PACCOLA, 2005, p. 2).

Os questionamentos de Cybele circunscrevem-se no âmbito da problemática do analfabetismo no segmento de 5ª a 8ª série, enquanto tensiona questões vinculadas à aprendizagem da docência de Língua Portuguesa, em contextos rurais. É oportuno dizer que o Projeto Chapada traz na sua criação o enfrentamento de um dilema profissional: o que fazer quando os alunos não aprendem a ler e a escrever? Abandonam-se os alunos, pois estudar não é para todo mundo[43], ou corre-se o risco da refundação da escola, de escolas aprendentes da reinvenção de identidades profissionais e pessoais na busca da construção de cidades educativas, como conclamava Freire (2003).

Frente à complexidade dos processos de formação, concernentes à construção de práticas inovadoras de alfabetização, o trabalho desenvolvido ao longo dos quatro anos focalizou a construção de aportes teórico-metodológicos para as práticas de leitura e de escrita, nos ciclos inicias do ensino fundamental, por meio da edificação da função do coordenador pedagógico. Nesse período, instalaram-se os primeiros dispositivos de formação continuada, como o centrado na implantação do diagnóstico do sistema de escrita[44], institucionalizado em todos os municípios. Assim, garantiu-se que cada escola e todas as redes municipais soubessem quantos, quais e quem eram os alunos que não sabiam ler e escrever convencionalmente para encaminharem ações de acompanhamento pedagógico.

[43] Esse é um modo comum de abordar o fracasso escolar nas camadas mais pobres, inclusive, por vezes, pelas próprias famílias. No texto Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais, Nogueira (1998) oferece mais elementos para a compreensão das relações que a família estabelece com a escola, que classifica como contraditórias.

[44] Esse diagnóstico informa as hipóteses das crianças concernentes ao sistema de escrita alfabético, de acordo com a pesquisa sobre a psicogênese da escrita, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), e tornou-se uma cultura das escolas.

Desse modo, aportou-se a cultura de co-responsabilidade de todos os atores sociais da escola pelas aprendizagens dos alunos.

Entre 2000 e 2004, o Projeto realizou cerca de mil horas de formação presencial aos coordenadores pedagógicos, de acordo com os relatórios da formação continuada de coordenadores. Foram atendidas 1.200 escolas, 5 mil professores e 90 coordenadores pedagógicos[45] (LACERDA, 2004). Nessa fase, estabeleceram-se parcerias com programas federais – os PCN em Ação, o PROFA e o Bolsa Família. Os resultados alcançados nesse momento do programa, concernentes à alfabetização inicial, indicaram alterações substanciais nas práticas de alfabetização e nas aprendizagens dos alunos, ainda que concretizadas de modo desigual nas realidades educativas. Na 1ª série, por exemplo, o índice de crianças alfabéticas subiu de 33,2 % para 78,8%; e o índice de evasão que era de 15% caiu para 6,7% (PROJETO CHAPADA, RELATÓRIO ANUAL, 2004). Ainda assim, alunos chegavam ao final da 4ª série analfabetos, cerca de 6%, e outros tantos ingressavam na 5ª série, recém-alfabéticos.

Em 2004, efetivou-se a primeira avaliação externa do Projeto Chapada, realizada por Patrícia Lacerda, da empresa Nova Assessoria. Esta avaliação identificou "recursos estratégicos" que apontam os passos dados pelo Projeto Chapada: credibilidade e legitimação da coordenação e do grupo gerenciador, a formação de rede de parcerias, sinais de reconhecimento público externos, e mecanismos de empoderamento dos atores e aproximação escola-comunidade; constituição de um grupo de formadoras comprometidas, competentes e conhecedoras da realidade da educação nos municípios; valorização e apoio ao projeto pela maioria dos professores; novas práticas que configuram uma nova identidade e postura profissional incorporadas; conquista de horas coletivas de trabalho nas escolas e formação de grupos de estudo e apoio mútuo entre pares; consolidação da função de coordenador pedagógico como parte de funcionários públicos municipais (LACERDA, 2004).

[45] No período de 2000 a 2004 a formação de coordenadores pedagógicos realizada pelo projeto Chapada foi ministrada por Neurilene Martins Ribeiro, Maria Cândida Muzzio, Marjorie Rossi e Elizabete Regina Monteiro, sob a coordenação geral de Cybele Amado de Oliveira. Nesse período esse grupo recebeu assessorias pontuais de Telma Weisz e periódicas de Fátima Freire no campo das questões teórico-metodológicas da formação continuada. (PROJETO CHAPADA, RELATÓRIO ANUAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2004)

Com a continuidade da ação de formação, questões teórico-metodológicas referentes à formação de coordenadores e de professores de 1ª a 4ª série, com foco na leitura e escrita, para além da alfabetização inicial, mostraram-se desafiadoras. Lacerda (2004) aponta a complexidade crescente concernente às práticas de formação no nível da leitura. Como avaliar as competências leitoras e escritoras para além da aquisição do sistema alfabético? Questões referentes aos marcos curriculares e à avaliação, na área de Língua Portuguesa, compõem esse cenário pedagógico. Confirmou-se a necessidade de reconceitualizações nos planos de formação continuada, nas estratégias formativas, bem como o aprofundamento sobre a concepção de alfabetização[46], para melhor ajustar a formação ao contexto de trabalho dos educadores.

Ao aprovar o projeto de continuidade do Projeto Chapada 2005 -2006, o Programa Crer para Ver reconheceu a complexidade do trabalho realizado na Chapada Diamantina e os resultados alcançados na articulação política e na alfabetização inicial, mas teceu considerações para a continuidade do programa de formação continuada[47], ao recomendar o tratamento da educação na especificidade das escolas rurais, afirmando que:

> [...] convergente com as concepções de educação para a sustentabilidade na forma de pensar e estruturar a escola respeitando as especificidades e condições locais.[...] o Projeto Chapada pode contribuir para que o Programa dê visibilidade à educação no campo, colocando esse projeto na pauta nacional. (PROGRAMA CRER PARA VER, 2004).

Tal parecer vincula-se ao perfil das escolas atendidas – a maioria na zona rural: das 29.879 matrículas iniciais na rede municipal no ano de 2003, 21.206 foram efetuadas na zona rural, de sorte que a gestão de classes multisseriadas e a discussão sobre a educação rural configuram-se como elementos da complexidade das práticas pedagógicas e de formação de professores na região. No que tange ao quadro de professores de Língua Portuguesa da região, essa característica se

[46] Tendo em vista tais desafios, no final de 2004, o Projeto passa a contar com a assessoria pedagógica da Educadora Regina Scarpa para a formação das formadoras, condição assegurada desde então.Além de assessora do ICEP, ela é coordenadora pedagógica da Revista Nova Escola, o que tem favorecido ao Projeto dialogar com outras experiências de formação continuada realizadas no Brasil, na América Latina, no âmbito da pesquisa sobre a didática da leitura e da escrita.

[47] Carta do Programa Crer para Ver com parecer do Comitê Técnico para a continuidade do Projeto. São Paulo, 04 de outubro de 2004.

repete, ao identificar, por exemplo, que em Palmeiras todas as classes de 5ª a 8ª série do Ensino fundamental localizam-se na zona rural, enquanto no município de Ibitiara, há uma escola na sede e as demais estão todas localizadas na zona rural. Do conjunto de professores iniciantes de Língua Portuguesa, colaboradoras da pesquisa, apenas uma atua na sede. Esse dado é relevante para ajudar a compor os espaços, tempos e territorialidades, as dimensões da vida e do trabalho dos professores colaboradores.

A partir de 2005, o programa se amplia e inclui a formação de equipes técnicas municipais, formada por diretores pedagógicos e supervisores técnicos[48], no sentido de se co-responsabilizarem pela formação continuada na rede municipal e realizarem a formação direta de coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Essas novas ações visaram apoiar a progressiva autonomia dos municípios em gerir a formação continuada. Nessa fase, de acordo com os planos de formação disponibilizados pelo Projeto Chapada, o trabalho favoreceu o aprofundamento teórico-metodológico sobre a formação continuada a partir das idéias de Lerner (2002), Scarpa (1998), Schön (2000), ao aportarem estudos concernentes aos princípios da formação continuada, a saber: a formação articulada aos contextos de trabalho, a articulação da formação com o projeto político pedagógico da escola e o conhecimento didático como eixo da formação. Nesse sentido, a tematização da prática figurou como metodologia, ao assumir a reflexão teórica sobre a prática profissional como suporte para a pesquisa na sala de aula e para a apropriação do conhecimento didático[49] e sobre a formação docente. Há, claramente, uma adesão às idéias de Schön (2000) acerca da natureza prática do conhecimento docente e dos níveis de conhecimento no âmbito desses saberes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os planos de formação (PROJETO CHAPADA, 2007) apontam para o uso de estratégias formativas vinculadas ao planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas e didáticas. Figuram, nessa direção, os diagnósticos de escrita realizados trimestralmente, propostos como dispositivos de formação, bem como o trabalho com projetos didáticos e institucionais de leitura e de escrita, a partir das idéias de Lerner (2002).

---

[48] A formação direta com os coordenadores de 1ª a 4ª série seguiu sendo realizada com os dezesseis municípios novos.

[49] Conhecimento didático é aqui entendido como saber didático construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino (LERNER, 2002).

Foi somente a partir de 2007, que o Projeto passou a incluir a formação de coordenadores pedagógicos com atuação no segmento de 5ª a 8ª série, quando, então, ganhou centralidade a formação de professores de Língua Portuguesa. A produção textual, as práticas de leitura e a análise lingüística, além da abordagem da leitura e da escrita como compromisso de todas as áreas, são definidos como conteúdos da formação de coordenadores pedagógicos e de professores de 5ª a 8ª série. A partir de 2008, o programa começou a construir dispositivos de acompanhamentos das aprendizagens dos alunos por meio de diagnósticos de produção de texto e de leitura, os quais estão sendo realizados em toda a rede regional.

Em 2007, o IDECA realizou uma nova avaliação do Projeto Chapada 2000 – 2007, encomendada pela Natura Cosméticos e publicada no documento *Avaliação de resultados parciais do Projeto Chapada – Natura.*[50]. De acordo com essa avaliação, o Projeto Chapada alcançou seus objetivos referentes à alfabetização inicial dos alunos, fato que pode ser constatado no resultado dos alunos da 4ª série: 84,7 alfabéticos, em maio de 2007. Realçou a força do Projeto como organismo articulador, fomentador de redes de aprendizagem e de políticas públicas de educação, o que pode ser visto na implantação da função do coordenador pedagógico e na legitimidade da formação continuada de professores nos municípios atendidos. Diante do quadro já conhecido de desfavorecimento econômico e social da região, o IDECA apontou a precariedade na formação inicial dos professores, que, na rede de educadores, são os menos qualificados, seguidos pelos diretores escolares, depois pelos coordenadores, que são os mais bem qualificados do ponto de vista da formação em nível superior. O perfil etnográfico dos professores de Língua Portuguesa aponta também para essa realidade e mostra que é recente a entrada, nessa região, dos professores na universidade, pois a maioria dos graduados são recém-saídos das faculdades, além daqueles que estão nos últimos semestre dos cursos de Pedagogia, Turismo e uma minoria em Letras. A formação em magistério no ensino médio constitui-se na bagagem profissional da maioria dos professores, quando ingressaram na docência de Língua Portuguesa,

[50] O IDECA trabalhou com uma amostra de dez municípios, de um universo de vinte e seis, e utilizou questionários, entrevistas, grupos focais e provas de leitura e de produção de texto aplicada a um conjunto de 2.851 alunos da 4ª série do ensino fundamental. Ouviu professores, diretores escolares, pais, coordenadores pedagógicos, supervisores técnicos, diretores pedagógicos, formadores, secretários de educação, prefeitos e a coordenação geral do Projeto Chapada.

concomitante a docência de 1ª a 4ª série. Neste contexto, a avaliação recomendou investimentos em políticas públicas para a formação inicial de professores[51].

Do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, a agência avaliadora pontuou que, confirmando os resultados do SAEB (2005), os baixos níveis de alfabetismo dos alunos na 4ª série indicam que é preciso garantir a progressão das aprendizagens dos alunos alfabéticos, que saem do ciclo, ao mesmo tempo em que é preciso apoiar os alunos que chegam à 5ª série, com defasagens de aprendizagem na leitura e na escrita. Por outro lado, os dados das escolas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental revelam que é nessa série que se identifica o maior índice de evasão e de repetência, como pode ser visto nos dados do município de Ibitiara (SME/IBITIARA, 2007).

Seguindo as recomendações da avaliação externa e as metas definidas na parceria com o Programa Crer para Ver de desenvolvimento e de sustentabilidade, foi criado, em 2007, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, que inclui ações vinculadas ao Projeto Chapada, mas estende-se a outras ações na esfera da educação, incluindo a pesquisa. Se muito já foi transformado, como pode ser visto nessa experiência do Projeto Chapada, muito há que ser feito para que a alfabetização plena seja uma realidade para todos. A precária circulação de portadores textuais na escola e de acervos literários, de enciclopédias, revistas, jornais, limitaram as intervenções didáticas, ao tempo em que restringe o acesso de professores e alunos à cultura letrada e a determinadas práticas culturais de leitura e de escrita. Desafios políticos somam-se aos pedagógicos e didáticos no percurso a ser seguido pelo Projeto Chapada e por outros centros de formação de professores na Chapada Diamantina, uma vez que a formação continuada não dá conta de transformar realidades educativas adversas sem a devida garantia de condições estruturais para a prática educativa. Mas, nesse cenário, o que é exemplar é a construção de uma rede regional que, progressivamente, vai se transformando em uma comunidade de aprendizagem. Emerge, desse contexto, a poesia do trabalho coletivo e a crença na possibilidade de autorias e invenções: da vida, da profissão e da escola pública.

Nas narrativas das professoras de Língua Portuguesa, o Projeto Chapada é citado reiteradamente como disseminador de práticas de formação nas redes

[51]Essa mesma questão é apontada no relatório de avaliação do Projeto Chapada 2000-2004, quando a rede compunha-se de 16 municípios.

municipais, com atuação privilegiada no segmento de 1ª a 4ª série. É significativa a alusão feita no excerto da narrativa da professora Júlia[52], ao Projeto Chapada e à figura do coordenador pedagógico, quando reflete sobre os desafios que enfrenta nas aulas de Português.

> O que pega mais é na parte de gramática porque quando você ensina no primário você tem a formação do Projeto Chapada com os coordenadores. Você, naquela parte de texto, já se sai melhor, mas com a gramática eu me peguei com um obstáculo muito grande, porque eram assuntos que eu havia estudado há mais de doze anos atrás, lá na 5ª à 8ª série. Comecei a lecionar com matemática também até o ano passado. Mas, às vezes, eu me sentia muito perdida, às vezes não tinha segurança de estar passando aquela matéria para o aluno, aquele conteúdo, às vezes, eu corria na minha coordenadora "ah como é que eu vou fazer? Como é que eu vou dar esse assunto de uma maneira contextualizada? Porque é muito difícil, a gente fala trabalhar a gramática contextualizada e, às vezes, eu recorria a ela. Me ajudou muito e me ajuda ainda. Mas é muito difícil, senti muita dificuldade. E espero, assim, que tivesse um curso para os professores de Língua Portuguesa onde a gente aperfeiçoava mais, cada vez mais, seria melhor (Júlia)

Essa reflexão oferece pistas úteis para apreender o alcance do Projeto Chapada na formação de professores de Língua Portuguesa. Dados iniciais da pesquisa ratificam o que sugere a narrativa da professora Júlia sobre o relativo impacto das ações desse Projeto nas escolas de 5ª a 8ª série, quando foi possível identificar que a formação se dá ainda de modo desigual: em um mesmo município, há escolas que são assistidas pelo coordenador pedagógico, enquanto em outras os professores carecem de acompanhamento pedagógico e não dispõem sequer de horas para o trabalho coletivo.

É possível observar que saberes e dilemas profissionais da docência, em Língua Portuguesa, nos anos inicias da carreira, são anunciados pelas narrativas da professora Júlia, que retomam, de modo singular, a problemática da pesquisa enquanto remete-me para as questões norteadoras da investigação. O que sabem as professoras de Língua Portuguesa nos anos iniciais da carreira quando ensinam? Como se tornam professoras no exercício da profissão? Para empreender essa investigação no enquadre até aqui apresentado, defini como metodologia as histórias de vida e como objeto da pesquisa as narrativas de professoras iniciantes de Língua Portuguesa, de modo que ao longo de um ano e meio, entre 2007 e 2008,

[52] Júlia é professora concursada do município de Ibitiara, atuou durante doze anos como professora de Matemática e atualmente está no primeiro ano da carreira como docente de Língua Portuguesa. Para consultar o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa, consultar da página 104 a 109.

realizei a pesquisa de campo com a respectiva coleta de dados. Mas, por que ouvir as vozes das professoras? Quais fontes utilizar na pesquisa? Quem são as colaboradoras? No capítulo a seguir, apresento a cartografia da pesquisa no âmbito da qual discuto questões de natureza epistemológica e metodológica.

CAPÍTULO 2

NARRATIVAS E VOZES DE PROFESSORAS:

questões epistemológicas e metodológicas

[...] É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstancias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio e fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significante em cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida.

Chistine Delory-Momberger (2006)

A explicitação da opção epistemológica e metodológica de um estudo acadêmico apresenta-se como caminho obrigatório para o pesquisador, principalmente, quando se vive tempos de fundação de outros paradigmas para a produção do conhecimento científico, em confronto com a forma hegemônica de produzir conhecimento, sob a égide da ciência moderna. Se, por um lado, a pesquisa desvencilhou-se e libertou-se das amarras preconizadas pelas normas positivistas, por outro lado, e por isso mesmo, ela precisa de forte ancoragem teórica, cujos pressupostos demandam ser nomeados e tematizados antes, durante e depois da pesquisa.

É nesse sentido que Nóvoa, ao comentar o crescente interesse acadêmico pela produção de pesquisas no âmbito das histórias de vida e a fertilidade das histórias de vida no âmbito da formação e da pesquisa, alerta para o risco do modismo e da produção de pesquisa com frágeis bases teóricas. Cita Pineau para referir-se

> [...] a existência de um verdadeiro movimento sócio educativo em torno das histórias de vida, com uma enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não em uma ótica normativa e prescritiva . É importante que esse movimento socioeducativo continue a enriquecer-se em termos de acção, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas (NÓVOA, 2000, p. 19).

É na esteira de tais reflexões, e no âmbito do *esforço* a que o autor se refere, que apresento, neste capítulo, as referências epistemológicas e metodológicas da presente pesquisa, ao assumir como objeto de estudo as narrativas das professoras iniciantes de Língua Portuguesa, sobre suas trajetórias de vida, de formação e sobre as suas práticas profissionais. Entendo que a inserção no espaço empírico, a construção do contrato da pesquisa com as colaboradoras, bem como a realização da coleta e da análise de dados, deverão ser guiadas pela reflexão sistemática acerca de tais pressupostos.

Organizo a tematização dessas referências a partir de três tópicos, a saber: a) Ouvir a voz de professoras: alguns pressupostos; b) À guisa de uma escuta

sensível: as narrativas orais e escritas; c) As fontes da pesquisa: cartas, grupos focais[53], entrevistas narrativas e relatórios sobre a prática docente.

2. 1 Ouvir a voz de professoras: alguns pressupostos

Embalada pelo tema – mulheres que narram – no âmbito da investigação sobre formação de professoras nos ciclos inicias da carreira, fortuitamente, sou tragada pela sedução da literatura e permito-me uma deliciosa digressão para trazer outras histórias.

A história de uma bela sultana – Cheherazade - que narra para não morrer, na obra árabe *As Mil e uma Noites*[54]*,* provoca a minha escuta e escrita. Contos instigantes, interrompidos a cada noite, em fases de desfecho da trama, acabam por seduzir o sultão Chahriar, que de algoz passa a amante, enfeitiçado pela presença forte da mulher narradora. Voz, boca, tom, Cheherazade escolhe o que contar, como contar, quando interromper a narrativa. Ao narrar, transforma a si e ao sultão e, assim, embalados pelas longas noites de histórias envolventes, tornam-se, depois de mil e uma noites, protagonistas de histórias de amor. Encontramos em Bauer e Jovchelovitch uma acepção sobre o contar histórias como arte milenar da humanidade, para além da literatura, como uma prática cotidiana, ao afirmarem que:

> Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós a encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu; colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos possíveis que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (2007, p. 91).

[53] Reconheço, no grupo focal, uma técnica de recolha de dados fértil para fomentar experiências de (auto)formação na perspectiva das histórias de vida, ao aproximar-se da dinâmica dos Ateliês Biográficos de Projeto, propostos por Delory-Momberger (2006), nas etapas em que as narrativas são tomadas como objeto de reflexão e socialização.

[54] As histórias das mil e uma noites podem ser encontradas em dois volumes, na 14ª edição da obra organizada por Antonio Galland e apresentada por Malba Tahan, publicada em 2001.

É na perspectiva anunciada pelos autores que retomo recordações familiares e construo novos sentidos para cenas da minha infância, muitas delas tecidas pelas tramas e enredos de histórias inventadas[55]. A primeira cena que emerge é a da minha avó-mãe Maria contando as histórias da família – dos nascimentos, das mortes, das façanhas de personagens familiares e desconhecidos – envolvendo meus pais, tios, bisavós e pessoas emblemáticas da época como *Seu Lau*, médico leigo, com seus diagnósticos e '*beberagens'* - histórias que conta até hoje, com noventa anos[56].

O enredo vai se desdobrando com a lembrança da minha mãe nos contando uma história intitulada *A Moça da Pedra Fina*, da qual não esqueço, ainda que não saiba exatamente por que[57]. Como não havia livros de literatura em nossa casa, nessa época, é forte a presença das narrativas orais na minha infância. Trago, então, as minhas memórias como mãe, para encontrar a cena de leitura[58]: a das histórias lidas cotidianamente ao pé da cama, histórias que embalaram o sono e os sonhos de minhas filhas na primeira infância[59]. Penso que os sentidos dessas experiências para nós mulheres dessas quatro gerações – bisavó, avó, mãe e filhas - podem ser buscados nas dimensões multifacetadas das nossas existências.

Tomada pelo valor afetivo e formativo de tais lembranças, retorno para o caminho que deve conduzir-me às histórias de vida das professoras colaboradoras, enquanto fortalece a idéia de que essas narrativas possuem tramas singulares e

---

[55] O poeta Manoel de Barros publicou a obra autobiográfica Memórias Inventadas: infância (2003), optando inusitadamente por uma prosa poética. Tomo dele esse título para trazer a dimensão da invenção que atravessa as nossas narrativas. Afinal, não falamos do que aconteceu tal e qual aconteceu, mas de como sentimos o acontecido. Assim, é possível que as mulheres das quatro gerações da minha família tenham construídas versões distintas para os mesmos acontecimentos – a minha avó, a minha mãe, eu e minhas filhas.

[56] Bosi (1979), ao discutir a memória social e dar visibilidade a lembranças de velhos, aponta o lugar dos idosos como guardadores da memória familiar. Tal discussão reverbera nas minhas lembranças familiares e contextualiza afetiva e intelectualmente as narrativas da minha avó, uma exímia contadora de histórias, a quem sempre ouvimos com decoro. Vemos que essa tradição vem sendo herdada de modo tímido pelas novas gerações. Somos menos contadores de nossas próprias histórias, como assinala Bosi.

[57] Não sei se por ter sido essa situação de ouvir histórias contadas pela minha mãe uma passagem inédita, ou se ela aconteceu em um momento mais especial da infância, o certo é que sinto que a recordação é prazerosa e marcante.

[58] Cenas de leitura é o título do texto de Cordeiro (2006), pesquisadora da área de literatura e leitura, no qual dialoga com os professores sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola e aborda os desafios engendrados na formação de leitores. Tomo o título e dele o tom afetivo e respeitoso com o qual a autora inclui e convida o leitor professor a refletir sobre a temática para evocar os contextos afetivos das minhas experiências formadoras com a leitura, especialmente com as narrativas na infância.

[59] Desafortunadamente, leio menos hoje para Gabriela e Mariana, minhas filhas de sete e doze anos. Sentimos falta dessas narrativas. Essa pode ser uma das trilhas após a conclusão da pesquisa.

tessituras complexas. Assim, ao caminhar para elas, precisarei investir na construção de uma escuta sensível, bem como escolher possíveis fios invisíveis para a sustentação da pesquisa: a ética na abordagem dos acervos pessoais e profissionais das colaboradoras e a vigília por uma postura de pesquisadora atenta e disciplinada, em face às âncoras teórico-metodológicas, no âmbito das histórias de vida, férteis para a recolha e análise das fontes.

Experiências discentes e docentes com narrativas (auto)biográficas em contextos de formação, mediaram a minha aproximação com as dimensões formativas e (auto)formativas das histórias de vida. A escrita do Memorial Rascunhos de Mim e a orientação de uma classe de estudantes de pedagogia na elaboração de seus próprios Memoriais[60] possibilitaram-me ter perspectivas singulares do efeito formador da escrita de si – na figura de narradora e na figura de *balseira*. Nesse sentido, percebo a importância da recomendação de Pineau, ao dizer que "[...] apenas um frente a frente com sua própria vida permite abordar o frente a frente com a história com os outros e efectuar um caminho formador com eles" (PINEAU, 1999, p. 347). O autor traz essa idéia ao discutir sobre *como abordar a bagagem experiencial de aprendizagem dos adultos com a abordagem das histórias de vida*[61], para a qual lista quatro condições, a saber: ter feito a sua história de vida antes de acompanhar outros a fazê-lo; estabelecer um contrato com as pessoas sobre a abordagem da pesquisa que não deve ser imposto, mas negociado; a produção permanece propriedade do produtor em um jogo de sentidos compartilhados com o pesquisador; a interpretação visa ser mais instauradora que redutora, com vistas a lançar o sujeito para frente, para novos projetos[62]. Encontro, nesse leque de novas recomendações, subtemas para uma reflexão necessária sobre a ética na pesquisa, sobre a natureza do contrato a ser construído entre mim e as colaboradas para a realização da pesquisa.

---

[60] Escrevi o memorial Rascunhos de Mim no âmbito da Disciplina Abordagem (Auto)biográfica, Formação de Professores e de Leitores, que cursei no Mestrado de Educação e Contemporaneidade em 2005. Orientei alunos na escrita de si, no contexto da disciplina Prática Pedagógica IV, ao fazer Tirocínio Docente sob a supervisão do professor Elizeu Clementino de Souza, no Departamento de Educação na UNEB. Em tais experiências, pude sentir e testemunhar as reverberações da escrita de si na vida pessoal e profissional de educadores em formação.

[61] Pineau discute essa questão no texto Experiências de aprendizagem e histórias de vida, organizando a reflexão em três eixos: a) Acto cognitivo em situação de formação? b) Modo operativo de formação prática? C) Movimentos de transição paradigmática. (PINEAU, 1991, p.328/330)

[62] O autor refere-se, nessa passagem, à diferenciação entre formação e terapia a partir das categorias prospecção e retrospecção. Essa diferenciação poderá ser buscada na obra de Josso (2004)

Considero importante trazer para o cenário metodológico da pesquisa a dimensão (auto)formativa dos processos (auto)biográficos. Entendo que as professoras de Língua Portuguesa, ao assumirem o lugar de narradoras de suas vidas, ao se pensarem, se contarem, se dizerem, poderão elaborar, de modos singulares, a própria existência. Atualizam-se, portanto, questões teóricas, epistemológicas e metodológicas, concernentes à pesquisa qualitativa, face ao necessário enfrentamento da racionalidade técnica, sob os ditames do positivismo, tendo em vista a predominância dos estudos descritivos e caracterizados como investigação experimental.

Santos contrapõe-se à racionalidade técnica, ao afirmar que "o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido" (2004, p. 53). O autor coloca-se, desse modo, em favor da produção de um "conhecimento prudente para uma vida decente", indicando a emergência, não só de um novo paradigma científico, como também de um paradigma social. Entendo que, ao assumir as histórias de vida como metodologia dessa pesquisa, urge empreender esforços na direção de reconceitualizar, não somente métodos e procedimentos de coleta de dados, mas, ainda, visões de mundo no âmbito de questões ontológicas.

Nesse sentido, tomo como referência trabalhos realizados no Brasil e em outros países, em diferentes tempos, sobre a formação de professores, por entender que os mesmos apresentam construções teóricas, epistemológicas e metodológicas representativas das reconceitualizações dos modos de produzir conhecimento científico em educação, com traços da contemporaneidade: Huberman (2000), com as pesquisas sobre a vida dos professores em diferentes etapas da carreira; Tardif (2002), com os estudos sobre os saberes docentes; Zabalza (2004), com as investigações sobre dilemas profissionais no trabalho com um grupo de professores-alunos do curso de Didática; Souza (2003, 2006a, 2008), com a pesquisa sobre histórias de vida e formação de professores estagiários em um curso de pedagogia; Catani et all (2003), com estudos sobre docência, memória e gênero realizados na parceria com professoras e estudantes de pedagogia da FEUSP; e Lima (2006), com a pesquisa sobre os dilemas dos professores no ensino fundamental[63].

[63] Faço referência à pesquisa de LIMA (2006), Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes, Universidade Estadual da Bahia.

Reconheço tais trabalhos como exemplares das possibilidades de produção de pesquisas em educação sob a égide de novos paradigmas, os quais incluem as complexidades planetárias e as pessoas nas suas singularidades, contextos sociais e individuais. As distintas entradas metodológicas que podem ser vistas em tais trabalhos, no que concerne às singularidades que apresentam - objetivos teóricos, práticos ou emancipatórios, com foco privilegiado em diferentes dimensões, pessoa do professor, práticas profissionais ou na profissão; destinados à investigação, formação ou investigação e formação[64] – apontam para a fertilidade do uso das histórias de vida como metodologia de pesquisa e de formação.

Diante do número expressivo de pesquisas realizadas a partir da década de 80, no âmbito das histórias de vida, com diferentes entradas metodológicas, podem ser identificadas distintas categorias, tipificações e vertentes teóricas. Tomo de Pineau (1999) a tematização das categorias biografia[65], autobiografia, relato de vida e história oral, e de Souza (2006a), a discussão sobre a polissemia do conceito de história oral – (auto)biografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação – com vistas à compreensão do contexto teórico, no qual se inserem as pesquisas com (auto)biografia para, finalmente, situar a presente pesquisa no âmbito das *histórias de vida,* por ser esta*,* como afirma Souza*:*

> [...] uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2003, p. 27).

[64] Tomamos como referência o quadro com a categorização das abordagens auto(biográficas) organizado por Nóvoa (2000, p. .20), o qual cruza objetivos e dimensões privilegiadas nas pesquisas, a saber: objetivos - essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; essencialmente práticos, relacionados com a formação; essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação. São dimensões da pessoa do professor, das práticas e da profissão.

[65]O autor cita a tipificação biografia educativa, biografia formativa e biografia profissional, contextualizando as duas primeiras na vertente dos estudos realizados por Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé.

A *tomada da palavra* a que se refere o autor confere um novo estatuto ao professor nas pesquisas sociais, enquanto remete ao sentido da tese proferida por Santos (2004) de que todo conhecimento é (auto)conhecimento[66], pois todo processo de conhecer a "coisa"[67] implica em conhecer quem conhece a "coisa". Vejo inaugurar-se uma perspectiva pós-moderna de produção de conhecimento científico que se ancora na relação entre sujeitos, não apenas na relação entre sujeito e objeto. Nessa perspectiva, entendo ser importante considerar como a idéia de integração, em lugar da idéia de dicotomização, tem reverberado no âmbito da pesquisa, que pode ser vista no esforço empreendido pelos pesquisadores em buscar a inteireza da integração pessoa / profissional; individual / social; local/global.

O que nos revelam a história da educação e as pesquisas sobre saberes docentes e construção da identidade profissional, conforme os estudos de Tardif et all (1991), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (1988, 1997, 2000), Alarcão (2001), Gómez (1997) e Schön (2000)[68], entretanto, são imagens e representações de professores destituídos de face, voz e saberes. Assim, tomar as narrativas das professoras iniciantes de Língua Portuguesa sobre seus saberes e dilemas implica em dispensar alguma atenção e tecer considerações, mesmo que breves, sobre os docentes e suas histórias com as políticas de produção de conhecimento e com as políticas públicas de educação, uma vez que a investigação circunscreve-se no âmbito da formação docente, no ciclo inicial da carreira e entrecruza as dimensões da *pessoa do professor, das práticas dos professores e da profissão de professor* (NÓVOA, 2000).

O alerta dado por Lawn é que "os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como 'elementos neutros', uma massa imutável e indiferenciada" (LAWN, 2000, p. 67). Tal invisibilidade é reproduzida, também, no contexto da produção de conhecimento científico, quando as universidades ignoram os saberes dos professores e realizam pesquisas sobre o

---

[66] Faço referência a uma das quatro teses explicitadas por Boaventura de Sousa Santos (2004), para apresentar o paradigma emergente em face da crise de conhecimento da ciência moderna: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa construir-se em senso comum.

[67] Uso o termo coisa no sentido usado por Chizotti, ao se referir ao objeto de pesquisa: "[...] O que são as coisas ou os objetos sobre os quais se detém uma investigação[...] (CHIZZOTI, 2006, p. 25)

[68] Esses autores apontam e contrapõem-se à influência da racionalidade técnica nas práticas docentes, uma vez que a mesma tem como pressuposto a simplificação e banalização do trabalho do professor. Apontam para a complexidade do fazer docente e discutem trilhas para a formação de professores reflexivos, autores de suas práticas e portadores de saberes.

ensino, desconhecendo o professor como produtor de conhecimento. Neste caso, reafirma-se o papel do professor como aplicador de conhecimentos construídos por outros, geralmente representantes das Universidades, das Secretarias de Educação e de outros centros de poder. Tardif denuncia a dicotomia teoria/prática subjacente a esse contrato de produção, ao afirmar que:

> A principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas. Conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamentos em atores e em sua subjetividade.
> Ao mesmo tempo, em compensação, essa ilusão nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos do seu trabalho. Noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. [...] (TARDIF, 2002, p. 236).

Tal assertiva, concernente ao lugar do professor nas pesquisas universitárias, evidencia que a sua imagem como narrador, construtor e detentor de conhecimentos profissionais - temática atual, em relevo nos estudos sobre a epistemologia da prática (TARDIF, 2002; TARDIF et all, 2005) - tem frágil concretização social. Esta imagem está sendo construída sob a emergência de novos paradigmas para a profissão docente e pode ser identificada mais na perspectiva teórica e menos nas políticas e práticas de formação docente. Ao comentar os estudos realizados por Ball e Goodson e Woods, no final da década de 80 e início da década de 90, Nóvoa destaca que todos esses trabalhos referem-se:

> [...] aos anos 60 como um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação [...] (NÓVOA, 2000, p. 15).

Esse breve sobrevôo na história da profissão docente remete a faces políticas, pedagógicas e didáticas que consolidaram, no final do século XX, a crise de identidade do professor. Coloca em relevo a compreensão de que a construção da identidade docente é atravessada por interesses do Estado, que, ao sabor de suas metas, vai reconfigurando a imagem e a função da profissão como um

mecanismo de controle (LAWN, 2000). Nessa direção, Souza, ao discutir aspectos concernentes à identidade e profissionalização da docência na década de 90, afirma que:

> [...] as identidades e os mecanismos de controle são explicitados nas políticas de formação e de certificação, as quais configuram modelos de competências, de uma cultura da excelência e na diversidade de imagens e representações de professores que são engendrados pelos diferentes modelos de escolarização [..] (2006, pp. 40/1).

É na direção da análise realizada por Souza que identifico a ampliação da formação inicial de professores no cenário nacional – caracterizada pelo 'aligeiramento' na realização dos cursos, pela proliferação de propostas alternativas de formação com redução dos tempos e programas – como estratégia das políticas neoliberais. Escamoteadas sob o discurso da qualidade para a educação, tais políticas de formação visam atender mais a interesses econômicos hegemônicos, ligados, por exemplo, às políticas do Banco Mundial, do que à profissionalização do professor. No âmbito de tais interesses, Maués assinala que:

> [...[as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado (MAUÉS, 2003, p. 94).

A tônica de tais políticas e reformas, na perspectiva da formação de professores, é a de certificar o maior número de profissionais, em menor tempo, com o menor custo. A ordem parece ser a idéia de progresso, ainda que a custo da simplificação de uma profissão de alta complexidade: a profissão docente. Quem é o professor? Qual a sua função social? Qual a importância dessa profissão e da pessoa do professor na sociedade contemporânea: aplicador de conhecimentos produzidos por outros? Animador de processos de aprendizagem ao sabor de interesses e ritmos individuais? Reprodutor das ideologias dominantes? Mediador de processos de ensino e de aprendizagem?

Em distintos momentos históricos no Brasil, foram produzidos discursos diversos para responder a tais perguntas, haja vista as teorias pedagógicas vigentes – escola Nova, libertária, libertadora, crítico-social dos conteúdos, construtivista -, no entanto, o certo é que a hegemonia da racionalidade técnica preponderou no ideário

e na concretização da escola do século XX. A simplificação de processos de ensino e de aprendizagem, a redução da escola a um espaço de reprodução de conhecimentos alheios a sua dinâmica e a sua historicidade, forjaram o professor silenciado por sólidas estruturas de poder: do Estado, das políticas públicas de formação e das políticas de produção de conhecimento.

Ao considerar a crise de identidade profissional docente, face às tramas históricas e políticas vigentes, a idéia da escuta às professores parece figurar como revolução na maneira de abordar a profissão, realizar a educação e produzir conhecimento científico. Catani et all tematizam a questão da docência destituída de voz e de saberes ao dizerem que:

> [...] numa modalidade própria da modernidade, a professora tornou-se personagem no qual vivência e palavras se encontram profundamente cindidas. [...] Não se tolera, ainda mais na linguagem escrita, que uma professora se coloque, em relação ao conhecimento, como partícipe ou personagem. A professora apenas ensina, e ao fazê-lo retira o seu próprio ser para o reinado das sombras (2003, p. 29).

Recoloco essa imagem da docente e da docência, trazida pelas autoras, no contexto do duplo processo de feminização e de desvalorização do magistério ocorrido no Brasil, nas últimas décadas do século XX. A submissão, a domesticidade, a maternidade e a pouca habilidade intelectual, características usualmente atribuídas às mulheres da época, passaram a ser atributos do magistério, compondo um jogo ideológico, o qual, progressivamente, concorreu para a proletarização do magistério.

Vendo e vivendo esses lugares e tempos de contradições e conflitos como educadora da escola pública, entendo que é premente desvendar na professora a pessoa e vice-versa, ao identificar que a identidade profissional é construída concomitantemente ao desenvolvimento pessoal e profissional, conforme afirma SOUZA (2001). Desse modo, o desenvolvimento de uma escuta sensível às narrativas das professoras e o entrecruzamento das dimensões pessoais e profissionais para realizar uma aproximação das singularidades e complexidades da aprendizagem da docência, figuram como desafio metodológico.

Ao invés de dar voz às professoras, preciso ouvi-las. Rumo, então, na direção de participar da construção de uma polifonia de discursos, de uma teia de quereres, saberes e fazeres de pesquisadora e de professoras colaboradoras.

2.2. À guisa de uma escuta sensível: as narrativas orais e escritas

Goodson enfatiza a importância da escuta aos professores no processo de formação, uma vez que "necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o 'desenvolvimento" (2000, p. 69). Ao entender também que é preciso ouvir os professores para aprender com eles sobre a profissão docente, destaco a necessidade de, desde o começo, considerar e trabalhar na pesquisa-formação, a partir das subjetividades e saberes desses sujeitos.

Dessa perspectiva teórico-metodológica, trago, por um lado, a imagem da professora-narradora, contadora de 'causos' e, por outro, a imagem da formação como âncora para os percursos do lembrar, contar, criar novas versões e projetar a vida. É nessa direção que localizo a experiência realizada por Delory-Momberger (2006) com *Ateliês Biográficos de Projeto* para pensar a formação de professores, a partir de dispositivos de formação de adultos profissionais, tendo em vista o conceito de *dispositivo pedagógico* cunhado por Larrosa: "qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo" (LARROSA, 2005, p. 57).

Os Ateliês Biográficos de Projeto têm como objetivo favorecer a construção de um projeto pessoal, a partir da biografização e a heterobiografização. Neles as narrativas (auto)biográficas são tomadas como objeto de reflexão e socialização. Realizam-se em grupos pequenos, no máximo, doze pessoas, com duração em torno de seis meses, desenvolvendo-se em seis encontros. No entrelaçamento entre o passado, o presente e o futuro, espera-se que o sujeito se projete naquilo que quer ser e proponha a si, em um espaço e tempo definidos, um projeto pessoal profissional. A elaboração da (auto)biografia em sessões de produção individual/socialização/reescrita/socialização, propostas nesse ateliê, visa promover a escrita de si na dialética eu/outros/eu. Tais procedimentos convocam os

participantes aos papéis de narradores de suas trajetórias de vida e de formação, de ouvintes e de interlocutores da história de si e do outro.

Assim, nesse espaço formativo, a produção de conhecimento sobre si, com o outro, revela-se uma ação prospectiva, pois os sujeitos, ao atribuírem sentidos ao vivido, alimentam uma projeção de si para o futuro, no aqui e no agora, apostando na incompletude e potencialidade do ser sendo. Segundo Pineau (1999), esse movimento mais marcadamente prospectivo e menos retrospectivo é o que demarca a natureza formativa do trabalho com as histórias de vida, o que estaria na base da diferenciação entre formação e terapia. Sobre essa perspectiva formadora e (auto) formadora, Delory-Momberger assinala que:

> As histórias de vida situam-se, com certeza, ao lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formado com o saber e a formação. As histórias de vida não formam nada que seja da ordem de um corpo de saber constituído, de uma competência instrumental específica, de um dispositivo procedimental ou conceitual determinado. As histórias de vida não formam nada além da *formabilité,* isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua 'história' considerada como 'processo de formação'. (DOMINICÉ apud DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Essa abordagem, que toma as histórias de vida como metodologia de formação de adultos profissionais, pode ser também identificada nos trabalhos precursores de Josso (2004), dos quais destaco os seminários biográficos, e de Bueno et all (2003), inscritos no Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da USP - GEDOMGE – FEUSP, com professores da rede pública.

Neste sentido, penso que, na ambiência da presente pesquisa, as professoras de Língua Portuguesa poderão aprender sobre si, bem como apreender diferentes dimensões da docência nos anos iniciais de carreira, da língua, do ensinar, da profissão e da formação, ao realizarem o exercício da recursividade e da criação de memórias sobre a aprendizagem da docência nos começos da profissão: entre saberes e dilemas.

Caminhamos na contramão da visão social hegemônica acerca dos saberes docentes, uma vez que "no imaginário social, as professoras não têm história porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante décadas de sua carreira profissional" (CATANI

et all, 2003, p. 30). Confronto com essa visão tecnicista e reducionista da natureza do trabalho pedagógico, ao entender que, se quisermos construir conhecimentos sobre o que sabem as professoras de Língua Portuguesa quando ensinam – a partir da tematização de situações dilemáticas da profissão - precisaremos, minimamente, ouvi-las no intuito de construir sentidos compartilhados sobre a docência nos anos iniciais da carreira.

Captar cenas do passado, a vida no presente e perspectivas de futuro que engendram o ser professora - a pessoa e a profissional na contemporaneidade - implica em ler as imagens da vida de professoras, as cenas do cotidiano, recriadas por quem as viveu e vive. Para mediar tais reconstruções / desconstruções, é importante considerar que:

> [...[somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar processos culturais. (FONTANA, 2005 p. 50).

Entendo que a invenção de si, subjacente ao processo descrito pela autora, tem, nas narrativas autobiográficas, caminhos férteis. Diferentes níveis de conhecimento podem ser acionados nessa aventura de buscar a si e enfrentar a vida na sua complexidade[69]. Se o processo de aprendizagem está relacionado à capacidade de incorporar nossas próprias formas de aprender[70], as questões como as que se seguem - *como aprendo, em quais espaços e tempos, com quem* -, parecem ser pertinentes para ancorar a evocação e reflexão sobre experiências formadoras e (auto)formadoras.

Tendo em vista tal cenário teórico-metodológico, intento apreender os processos constitutivos da docência, engendrados pelas e nas experiências formativas, cujas tramas serão buscadas nas trajetórias pessoais e profissionais das professoras. Sigo tal itinerário rumo à evocação, reflexão e explicitação das experiências que marcam a existência, por compreender que:

---

[69] Josso (2004) assinala que nas etapas do trabalho biográfico são acionados vários níveis de conhecimento: evidência do processo de formação, evidência do processo de conhecimento e evidência dos processos de aprendizagem.

[70] Tomo como referência a fala de Christine Delory-Momberger, na palestra realizada no Simpósio Memória, (Auto)Biografia e Diversidade, na mesa sobre (Auto) biografias, diário de formação: práticas de representação, realizado pelo GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral), UNEB, outubro de 2007.

> falar das próprias experiências formadoras, é pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e sócio-culturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade do nosso ser psicossomático. Contudo é um modo de dizermos que, nesse *continuum temporal*, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p.48).

Na esteira desse pensamento, é pertinente tematizar a relação entre vivência e experiência, ao considerar que nem toda vivência transforma-se em experiência, uma vez que as trajetórias pessoais e profissionais são caminhos singulares e subjetivos, que cada um trilha com sua bagagem pessoal, profissional, cognitiva, afetiva, diferente do que apregoa o enfoque racionalista na formação de professores.

Para mediar a escuta das mulheres professoras, definimos, inicialmente, como fontes da pesquisa, as cartas, os grupos focais, as entrevistas narrativas e os registros de aula, haja vista os objetivos da pesquisa: compreender os dilemas vividos pelos professores de Língua Portuguesa em seus anos iniciais de carreira, como eles os nomeiam e o que fazem frente a esses dilemas; investigar o que sabem os professores iniciantes de Língua Portuguesa - sobre a profissão e sobre as práticas de ensino - quando ensinam; analisar o lugar do conhecimento didático da leitura e da escrita - nos dilemas profissionais das professoras; analisar as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades dos professores de Língua Portuguesa , nos anos inicias de carreira.

Reapresento, a seguir, tais objetivos relacionados com o conjunto de procedimentos metodológicos de recolha de dados.

Quadro 1 – fontes da pesquisa e objetivos

Fontes da pesquisa	Objetivos
- As cartas - Grupos focais com professores	- Compreender os dilemas vividos pelos professores de Língua Portuguesa em seus anos iniciais de carreira, como eles os nomeiam e o que fazem frente a esses dilemas. - Analisar o lugar do conhecimento didático da leitura e da escrita nos dilemas profissionais das professoras.
- Entrevista narrativa - Registros de aulas de Português.	- Investigar o que sabem os professores iniciantes de Língua Portuguesa - sobre a profissão e sobre as práticas de ensino - quando ensinam; - Analisar as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades dos professores de Língua Portuguesa, nos anos iniciais de carreira.

Ainda que o presente quadro relacione os objetivos da investigação a cada conjunto de fontes da pesquisa, é importante considerar duas questões de natureza metodológica: a) O percurso da investigação em uma abordagem qualitativa é marcado pela emergência e pelos acontecimentos, o que atribui aos procedimentos de recolha e análise de dados um caráter dinâmico e flexível. b) A triangulação de dados originados de diferentes fontes pode enriquecer o trabalho do pesquisador ao favorecer a emergência de novas unidades de análise, ou favorecer o aprofundamento de determinadas dimensões do objeto da pesquisa.

No que concerne às etapas da pesquisa, o trabalho foi desenvolvido, a partir de quatro movimentos que se interrelacionaram: mapeamento dos professores de Língua Portuguesa da rede de municípios; primeiros contatos com as colaboradoras por meio de cartas; realização de grupos focais; e, por fim, o trabalho com as entrevistas narrativas e com os registros sobre as aulas de Português.

Considero relevante compartilhar que, no itinerário da investigação, orientada pelos pareceres do Exame de Qualificação da pesquisa[71], fiz ajustes no plano metodológico na direção de reconfigurar as fontes da pesquisa, do ponto de vista da definição de fontes principais e fontes de apoio, no âmbito da triangulação dos dados. Nessa direção, face ao andamento da pesquisa e aos objetivos propostos, priorizei o grupo focal e a entrevista narrativa na leitura interpretativa das fontes e declinei da decisão de seguir com o uso das cartas ao longo da pesquisa, como previ inicialmente. Como pesquisadora iniciante, essa foi uma aprendizagem relevante e uma decisão pertinente, uma vez que, ainda que tenha ajustado a abrangência das fontes, trabalhei com um *corpus* expressivo: cento e setenta e oito laudas de transcrições de narrativas produzidas nos grupos focais, oitenta laudas de transcrições de narrativas produzidas nas entrevistas narrativas, quatro cadernos com registros de aulas de Português, realizados no período de um mês de aula.

No primeiro movimento, para elaborar o perfil etnográfico dos professores de Língua Portuguesa da Rede Regional do Projeto Chapada, enviei, para os vinte e seis municípios da rede, uma ficha (ver Anexo I) para o mapeamento do quadro de docentes, o que resultou no levantamento de dados de um conjunto de oitenta e

[71] A professoras Dra. Maria Roseli Gomes de Sá, Dra. Verbena Maria Cordeiro e Dra. Maria da Conceição Passeggi compuseram a Banca para o Exame de Qualificação realizado em 17/04/2008.

quatro professores e de sete redes municipais[72]. Esse mapeamento informou sobre a faixa etária, gênero, a formação profissional - no ensino médio e no ensino superior - o tempo na carreira como professor e o tempo como professor de Língua Portuguesa. Foram identificadas, nessa fase, as colaboradoras da pesquisa. Do conjunto de oitenta e quatro professores pesquisados, setenta e cinco são mulheres e setenta e duas são docentes com um a cinco anos de carreira em Língua Portuguesa, no tempo da pesquisa.

No segundo movimento, de posse de tais dados, passei, então, para a fase de comunicação com as Secretarias de Educação, com vistas a viabilizar a composição do grupo de professoras para a realização do grupo focal, e garantir as condições essenciais para o trabalho: adesão inicial do professor ao convite para a pesquisa, deslocamento das professoras de suas cidades para Seabra, cidade sede dessa etapa da pesquisa; liberação dos professores das atividades docentes em seus municípios no tempo do grupo focal. Considerando como critério primeiro essa adesão ao convite e o atendimento às condições descritas, busquei formar um grupo de professores egressos de municípios variados, e com diferentes perfis, tendo em vista o tempo na carreira e a formação profissional. Nesse mesmo tempo, realizei os primeiros contatos com os professores iniciantes através de cartas (ver Anexo II), para apresentar as intenções da pesquisa, quase que concomitantemente com o início dos grupos focais. Compôs-se, entre combinados e imprevistos, o grupo focal com a participação de quatro municípios da Rede Regional do Projeto Chapada: Palmeiras, Lençóis, Iraquara e Ibitiara. O encontro com professores iniciantes de diferentes municípios, possibilitou e ampliou o debate em torno das questões da identidade profissional, dilemas, saberes docentes e experiências formativas.

Após a realização de duas sessões com o grupo focal, no final de 2007, ao receber o mapeamento da equipe de professores de Língua Portuguesa do Município de Ibitiara, identifiquei que a maior parte dos docentes era professor no ciclo inicial da carreira. Emergiu o desejo e a oportunidade de compor um novo grupo, configurando-se, assim, os grupos focais A e B, com os quais realizei quatro sessões, com duração média de duas horas e meia com cada um. O primeiro grupo focal realizou-se com um número de participantes que variou entre 10 e 5; e o

[72] Ao longo do tempo da pesquisa recebi novos dados referentes ao perfil de professores de Língua Portuguesa dos Municípios de Ouriçangas, Irará, Ibitiara, mas para efeito da produção de dados para a pesquisa mantive aqueles levantados até outubro de 2007.

segundo, com um número que variou entre 11 e 9 participantes. Após ajustes referentes ao perfil das professoras e seus tempos para a pesquisa, compôs-se o grupo de colaboradoras da pesquisa - dezesseis mulheres professoras de Língua Portuguesa, com um a cinco anos na carreira.

No terceiro movimento da pesquisa, em 2008, passei à recomposição do grupo para a realização das entrevistas narrativas, a fim de apreender o objeto da pesquisa em outra dimensão, a da narrativa oral individual[73]. Para compor esse "bordado", convidei quatro professoras egressas da etapa de trabalho com os grupos focais, considerando os seguintes critérios: variação do tempo na carreira, variação na formação profissional, variação na experiência profissional – ter iniciado a docência como professora de Língua Portuguesa, como professora de 1ª a 4ª série, como professora de outras disciplinas do currículo do segmento de 5ª a 8ª série, e, finalmente, a atuação na zona rural. Este último critério emergiu da itinerância da investigação, pois, das dezesseis professoras colaboradoras, quinze atuavam na zona rural, no tempo da pesquisa. Assim, seguiram para as entrevistas narrativas Edna, Júlia, Cleide e Maiara, professoras, respectivamente, dos municípios de Lençóis, Ibitiara e Palmeiras. Essa fase da pesquisa ancorou uma abordagem em profundidade do trabalho docente, o que favoreceu uma aproximação mais miúda das situações dilemáticas e dos saberes dos professores quando ensinam, com ênfase nas dimensões e trajetórias de vida-formação.

No quarto movimento, as quatro professoras produziram, cada uma, um registro de quatro semanas de aula, entre os meses de maio e junho de 2008. No entrecruzamento com as demais fontes da pesquisa, nessa fase, focalizei os rituais das aulas de Português e o tratamento dado aos conteúdos curriculares. A seguir, passo a tomar as fontes da pesquisa como objeto de estudo e de reflexão, buscando tematizar aspectos teóricos e metodológicos sobre a pesquisa (auto)biográfica.

[73] Informo que iniciei as entrevistas narrativas no mesmo tempo em que realizava as últimas sessões de grupos focais. Lidar com essa simultaneidade de tempos da pesquisa apresentou-se como um desafio para mim, e constituiu-se em um campo de aprendizagens significativas. Noto que iniciei a pesquisa com uma crença em tempos mais lineares e seqüenciados. Diferente disso, diante do movimento e do ritmo da pesquisa de campo, dos imprevistos e emergências, precisei aprender a lidar com tempos plurais, simultâneos, numa teia de sentidos sincrônica e diacrônica.

2.2.1 As fontes de pesquisa: cartas, grupos focais, entrevistas narrativas e registros de aula

Busco tematizar as fontes da pesquisa, no que concerne aos aspectos teórico e metodológico, que presidem o uso de cartas, grupos focais e entrevista narrativa, no âmbito das histórias de vida. É fundamental, entretanto, sublinhar que, em meio às conceitualizações e rituais metodológicos para a recolha de dados, é preciso "escutar" as idiossincrasias dos contextos, dos colaboradores, do pesquisador e da própria pesquisa. Desse modo, as prescrições metodológicas precisam ser constantemente avaliadas e, por vezes, redimensionadas, em favor da pesquisa e das pessoas que a constroem, sem, contudo, perder o rigor, característica fundante para a pesquisa qualitativa.

2.2.1.1. As cartas: um estatuto novo para antigas correspondências

Mas, para que se escrevem cartas? Tomo a cena da personagem Dora escrevendo cartas ditadas por adultos analfabetos, imigrantes na cidade do Rio de Janeiro, no filme Central do Brasil[74], para reconhecer a carta na dimensão da vida privada. A cena dos narradores transeuntes na estação do metrô, submetidos ao poder da escrevinhadora de cartas, evidencia os sentidos que podem ser atribuídos às cartas, inclusive por adultos que não sabem ler e escrever: esse enredo reapresenta a função social da carta como recurso para aproximar pessoas distantes ou ausentes.

Sigo ainda na seara das cartas íntimas e passo a referir-me ao meu acervo pessoal de correspondências. Entre fotos, cartões e bilhetes, localizo um conjunto de quarenta e sete cartas que recebi da minha família ao longo dos primeiros quatro anos em que morei em Salvador – de 1989 a 1993 - tempo no qual cursei Pedagogia

[74] Central do Brasil, filme lançado em 1998, foi premiado internacionalmente, com a direção de Walter Salles. Tem como protagonistas a atriz Fernanda Monte Negro e o ator Vinícius de Oliveira, engraxate selecionado nas ruas do Rio de Janeiro. O enredo desse filme deixa ver a gravidade do analfabetismo no Brasil, cujo índice é de 8% na população adulta, entre 15 a 64 anos, segundo dados do INAF (2005).

na Faculdade de Educação/UFBA e morei na Casa do Estudante de Itamaraju, fundada na capital[75]. A distância e a saudade foram minimizadas pelos diálogos presentes nas cartas, que foram capazes de acolher-me e apoiar-me frente às experiências inicias da vida longe da família e em uma cidade, até então, desconhecida.

Para além dessa importante dimensão afetiva, aponto a relevância dessas cartas como portadoras da minha história familiar, das trajetórias individuais e coletivas, das transformações sociais e afetivas pelas quais passamos individual e coletivamente. Entender que "escrever cartas, antes mesmo de ser uma reconhecida forma de se comunicar produzindo interação social, é uma ato intrinsecamente ligado à memória e, como tal, também ligado ao arquivamento do eu" (PAIVA, 2006, p. 27) pode alterar o status da carta e localizá-la no âmbito dos estudos com histórias de vida.

Esse acervo de idéias e percepções sobre a função da carta indicou caminhos para sustentar decisões de cunho metodológico no contexto da presente investigação. Quando escolhi, como espaço empírico da pesquisa, a Rede Regional de Municípios do Projeto Chapada, assumi uma agenda de viagens a ser cumprida na fase da pesquisa de campo[76]. Percebi, entretanto, que as cartas poderiam mediar outras comunicações para além das realizadas nos encontros presenciais. Essa intenção se fortaleceu ao confirmar a inviabilidade da comunicação via e-mail, uma vez que o acesso à rede de comunicação eletrônica é ainda precário nessa região[77]. Desse modo, a inclusão da carta no conjunto de procedimentos metodológicos da investigação favoreceu a comunicação entre mim e as colaboradoras da pesquisa, que moram na região da Chapada Diamantina. Além disso, entendo que o uso de cartas na fase inicial da pesquisa pode alicerçar processos de reescritura e revisão

[75] É inexorável o movimento que faço nessa sessão de escrita ao driblar o tempo exíguo para remexer na minha antiga caixa de correspondências. Vejo a menina interiorana de 18 anos, ao longo das cartas enviadas, principalmente por minhas irmãs, transformando-se em uma jovem estudante adaptada e com projetos de vida para além daqueles que deixara na cidade natal. Ao mesmo tempo, vejo a família em metamorfose com as notícias referentes à chegada dos sobrinhos, às mudanças econômicas, sociais e afetivas da vida familiar. Em uma carta, fico mais tempo: naquela que marca o meu primeiro natal longe de casa, em 1988.

[76] Sobre a localização geográfica dos municípios que integram a rede regional do Projeto Chapada - Palmeiras, Novo Horizonte, Ibitiara, Iraquara, Jacobina, Mucugê, Piatã, Boninal, Boa Vista, Seabra e Souto Soares, Itaetê, Utinga, Andaraí, Itaberaba, Iaçu, Bonito, Cafarnaum, Morro do Chapéu, Umburanas, Piritiba, América Dourada, Miguel Calmon, Tapiramutá, Ouriçangas e Irará - ver o mapa político da região da Chapada Diamantina e do semi-árido.

[77] Em alguns municípios, a internet é acessada apenas em órgãos municipais vinculados às prefeituras. Além disso, a realidade na zona rural, onde trabalha um número significativo de professores, é ainda mais precária.

do projeto de pesquisa, ao oferecer ao pesquisador outros fios e tramas para a problemática, bem como, na continuidade, oferecer pistas para a construção de sentidos na dinâmica e movimento da pesquisa.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, defini, como eixo norteador para a escrita das cartas, os dilemas profissionais das professoras: que desafios enfrentam para serem professores de Língua Portuguesa? Quais conflitos e dilemas vivem cotidianamente no exercício da profissão? Como se colocam frente a eles? Encontro âncora para essa decisão metodológica no trabalho de Moraes (2000) que utiliza cartas na investigação sobre a história de leitura de professoras de Paratins.[78] Ao justificar o uso de tal metodologia, ela revela motivos próximos aos que apontei: para aproximá-la do contexto da pesquisa e viabilizar o percurso que a levaria às etapas subseqüentes da investigação. Este é o testemunho da autora, ao narrar parte de sua história de pesquisadora:

> Pelo cronograma da pesquisa, a coleta de coleta de dados estava prevista somente para 1997. Até lá eu estaria cumprindo créditos e a distância geográfica tornaria bem concreta a separação espaço/tempo que me afastava do contexto da pesquisa Paratins/AM. Ah! Como encurtar essa distância? Este era, para mim, naquele momento, o maior desafio [...]
> [...] Sabia que, somente por telefone, ficaria um pouco inviável uma aproximação mais fiel/concreta com o contexto da pesquisa. [...] Minha intenção inicial era usar as cartas como um recurso que me possibilitasse uma espécie de um primeiro achegamento com os sujeitos da minha pesquisa, uma necessária (re)aproximação com essas professoras (ex-alunas), antes de poder estar com elas pessoalmente para realizar a entrevista (MORAES, 2000, p. 95).

No contexto dessa pesquisa, ao longo de um ano, foram enviadas treze cartas pelas três professoras colaboradoras e dezesseis pela pesquisadora, produção suficiente para apontar desafios à pesquisa com fontes epistolares. Moraes (2000) afirma que o uso da carta implica na habilidade do pesquisador em apoiar a construção de um outro contexto comunicativo para a interlocução que é de fórum íntimo, mas também acadêmico, ainda que carregado de subjetividades. Os colaboradores não escrevem para amigos, para compartilhar novidades cotidianas, escrevem para um pesquisador. Desse ponto, emerge outra demanda: a do

[78] A pesquisadora Ana Alcídia de Araújo Moraes realizou esse estudo no âmbito do doutoramento em Educação, na Universidade Federal de São Carlos, na década de 90.

pesquisador fomentar uma atitude responsiva[79] no grupo de colaboradores, atitude de quem se sente mobilizado para dialogar com o pesquisador, respondendo às provocações e os questionamentos.

Por sua vez, outros desafios são colocados aos sujeitos da pesquisa: o que colocar nas cartas, pois "tendo em vista uma série de acontecimentos e experiências pessoais, aquele que escreve vê-se diante da difícil tarefa, que envolve começar o diálogo. O que dizer? Que acontecimentos merecem ser citados?" (PAIVA, 2006, p. 36).

No contexto da presente pesquisa, como as cartas não têm a função de reaproximar, mas de aproximação com professores de uma rede regional, esse desafio é realçado, pois as professoras são convidadas a escrever para uma interlocutora da academia e desconhecida. Foi possível observar a preocupação de Eliane[80], uma das professoras de Língua Portuguesa da rede regional do Projeto Chapada, na primeira carta que me enviou, com o *para quem se escreve* e, portanto, com *o que escrever,* revelado na forma como começa e termina a carta. O vocativo utilizado "Cara pesquisadora Neurilene" e a finalização da carta " Desculpe, sei que não consegui colocar exatamente o que você queria. Estou passando por momentos difíceis" remete a, pelo menos, duas questões clássicas do contexto do trabalho com narrativas. A primeira questão diz respeito à compreensão de que o texto produzido também é construído a partir das representações que os colaboradores têm do pesquisador, do que ele quer saber, do que pode ser dito, ou não, no seio do 'contrato' já estabelecido entre tais sujeitos. A segunda questão refere-se à dúvida inicial dos colaboradores: se eles têm mesmo uma história para contar que valha a pena ser escutada por um pesquisador da universidade, se as narrativas de pessoas comuns têm mesmo estatuto de fonte de pesquisa? No âmbito das cartas, essas questões metodológicas tendem a se acentuar, uma vez que o pesquisador assume o lugar formal de interlocutor da narrativa produzida.

Advertida de tais questões e guiada pelos objetivos e natureza da pesquisa, escolhi as cartas como fonte de pesquisa por entender que este texto "pode, nas circunstâncias da pesquisa, abrir um diálogo entre a pesquisadora e as

[79] Termo a que Moraes (2000) se refere, citando Bakhtin, para trazer a dimensão do diálogo no contexto das cartas entre pesquisador e colaboradores, o que faz com que eles respondam e alimentem a continuidade das narrativas ao longo de um tempo.

[80] Eliane é professora do município de Iraquara, está entrando no sexto ano da carreira como professora de Língua Portuguesa e é estudante do curso de Letras, da FTC. Carta enviada em 22 de dezembro de 2007.

colaboradoras da pesquisa, estabelecendo-se também como uma entre outras fontes de informações na investigação que se utiliza das narrativas" (MORAES, 2000, p. 98) [81]. Ao seguir essa trilha, pude constatar que o uso da carta como estatuto de informação, ainda que seja um procedimento metodológico de uso recente, como afirma Moraes (2000), encerra possibilidades fecundas para o pesquisador interessado no trabalho com histórias de vida. A escrita de carta pode constituir-se em um espaço-tempo singular de conhecimento de si, quando o sujeito toma a própria trajetória como conteúdo a ser contado.

No excerto da carta da professora Júlia[82], é possível perceber que ela reflete sobre os dilemas que enfrenta no âmbito da avaliação certificativa, quando precisa tomar decisões sobre a vida escolar dos alunos: aprovar ou reprovar. Nessa narrativa, é possível identificar pistas, marcas, da emergência de processos de (auto)formação: a professora vai negociando consigo mesma justificativas que parecem levá-la, preferencialmente, para um dos pólos do dilema, o de aprovar o seu aluno.

> Me vi novamente no dilema mais difícil de minha profissão, decidir a vida escolar de um aluno. Reter o educando, fazendo se sentir incapaz e consequentemente levá-lo a evadir ou dá oportunidade de se desenvolver mostrar que é capaz, já que a aprendizagem é um processo e ele terá vários anos pela frente. Nesse aspecto, seguí meu coração de educadora e alguns teóricos que afirmam que não devemos reter o aluno e sim procurar uma maneira para que desenvolva.
> Sei que em relação à aprendizagem desses alunos eu tenho a minha parcela de culpa, devia ter usado outros métodos além dos já utilizados para que eles avançassem, mas como na vida somos eternos aprendizes estou aprendendo para que nesse ano eu mude minha prática, alguns métodos para mudar esse quadro, para que meus alunos construam com a minha ajuda a sua própria aprendizagem e melhorar assim o índice de aprovações da Escola Manoel Pedro.
> Sei que a minha missão como educadora é muito importante, a de ajudar as crianças a aprenderem a ler, escrever e construir sua cidadania, porque minha tarefa como educadora não é só preparar o aluno para a escola, mas sim para a vida (Júlia).

A explicitação de dilemas profissionais, como é possível ser visto na carta da professora, pode oferecer pistas para a investigação sobre como os professores se

[81] Identifico, em alguns trabalhos recentes realizados na Universidade Estadual da Bahia, o uso de cartas como metodologia de pesquisa e de formação, nos estudos de Cerqueira (2007), ao discutir a temática saberes literários e docência, no âmbito do Mestrado em Educação; e nos trabalhos realizados por Cordeiro (2008), na formação inicial, quando a escrita de cartas por estudantes da graduação sobre as experiências pessoais de leitura figura como estratégia fecunda de formação e (auto)formação de professores.
[82] Carta enviada em 03/01/ 2008.

constituem professores no exercício da profissão, o que sabem quando ensinam: com quem, quando, onde, como aprendem a ser professores de Língua Portuguesa.

É no contexto dos estudos literários, entretanto, que identifico certa tradição no uso de cartas como fonte de pesquisa, principalmente para tratar da vida de escritores de profissão, suas obras e contextos históricos. Ainda que esse não seja o recorte metodológico da pesquisa, considero relevante apreender com outras abordagens de investigação, perspectivas e possibilidades concernentes ao estatuto da carta na pesquisa (auto)biográfica.

A década de 70 foi fertilizada pela propagação e organização de centros de documentação sob a tutela de universidades que passaram a interessar-se pelos arquivos pessoais e a favorecer a organização de arquivos literários e pesquisas a partir de tais fontes. Tomo os estudos de Paiva (2006) e Viotti (2007)[83] por entender que os mesmos consubstanciam reflexões de ordem teórico-metodológica sobre o uso de cartas na pesquisa acadêmica, referentes ao estatuto da carta, aos procedimentos de leitura e análise de dados, à ética no tratamento dos documentos e à dimensão (auto)biográfica das cartas. Paiva (2006) debruça-se sobre o acervo pessoal de cartas da poetisa[84] Henriqueta Lisboa e Viotti (2007) realiza um estudo epistolográfico para apreender "o perfil intelectual do escritor e seu percurso biográfico" (VIOTTI, 2007, p. 12), no conjunto de cartas escritas por Guimarães Rosa aos tradutores de suas obras[85].

Paiva (2006), ao tematizar questões concernentes ao estatuto da carta e suas configurações, destaca as multifaces do texto epistolar e as variedades de configurações que este texto pode apresentar, caracterizando-a como um gênero em prosa difícil de ser enquadrado. Ilustra esse aspecto com a caracterização das cartas de Carlos Drummond, Mário de Andrade e Cecília Meireles, ao afirmar que:

> [...] ora são páginas confessionais que contam histórias de vida e relatam angústias e alegrias, assemelhando-se a diários íntimos, ora aproximam-se pelo conteúdo a

[83] As pesquisas Histórias de vida e amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa (PAIVA, 2006) e Encenação do sujeito e indeterminação do mundo: um estudo das cartas de Guimarães Rosa e seus tradutores,(VIOTTI, 2007), apontam trilhas úteis para os trabalhos com textos epistolares.

[84] Face à grande quantidade de cartas recebidas por Henriqueta Lisboa ao longo de sua existência, a autora recorta para a o estudo as cartas de Mário de Andrade, Carlos Drummond e Cecília Meireles para flagrar a convivência dos escritores no seio da pesquisa Histórias de Vida e amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa, no programa de Pós-Graduação em letras da UFMG.

[85] Os interlocutores de Rosa são Harriet de Onís, Curt Meyer-Clason e Edoardo Bizzarri.

> entrevistas que revelam projetos literários e informações biográficas. Outras vezes confundem-se a uma espécie de memorial que arquiva as etapas criativas do texto literário (PAIVA, 2006, p. 35).

Diante de tal caleidoscópio, evidenciam-se desafios metodológicos iniciais para a investigação: o que olhar nas cartas? Para enfrentar essa primeira fase, é indispensável construir uma base teórica consistente para a ancoragem da análise de dados. Não se deve adotar o procedimento de hierarquizar as informações contidas nas cartas inicialmente, uma vez que o pesquisador precisa estar atento às categorias que emergem e se impõem ao longo do estudo, como recomenda Viotti (2007).

Ao lado dessa questão, outra se impõe: o que é permitido e o que não é permitido publicar? Nota-se o aumento crescente no mercado editorial de publicações de coletâneas de cartas de pessoas ilustres, enquanto instalam-se discussões concernentes ao público e o privado no âmbito do tratamento de cartas. Para tematizar tal aspecto, Paiva (2006) comenta a questão público/ privado no contexto das cartas do escritor Mário de Andrade:

> A correspondência assinada por Mário de Andrade talvez seja o melhor exemplo brasileiro para se discutir essa questão '[...] declaro solenemente, em estado de razão perfeita, que quem um dia publicar as cartas que possuo ou cartas escritas por mim, seja em que intenção for, é filho da puta, infame, canalha e covarde. Não tem noção da própria e alheia dignidade' (MORAES apud PAIVA, 2006, pp. 32/3).

Essa solicitação *enfática* de Mário de Andrade não foi atendida de todo, uma vez que, em 1958, Manoel Bandeira publicou um conjunto de cartas que recebeu do amigo Mário de Andrade, utilizando-se, no entanto, do artifício de omitir informações comprometedoras em nome do pedido do autor das cartas (PAIVA, 2006). O recurso da omissão de nomes dos autores das narrativas também tem sido usado em pesquisas, como estratégia para se preservar a imagem dos colaboradores. A questão de fundo é que:

> [...] o direito à propriedade material, ou seja, ao objeto-carta, é do destinatário. Entretanto, a propriedade imaterial, o conteúdo, pertence ao autor. Um terceiro sujeito ainda pode ter direito sobre o conteúdo da carta; isto ocorre quando a missiva diz respeito à sua vida privada. Neste caso, o direito material do destinatário e o imaterial do autor ficam limitados diante do direito de segredo do terceiro envolvido (PAIVA, 2006, p. 31).

Em tal enquadre, evidencia-se a relevância de se firmar com os colaboradores, de modo transparente e documentado, o contrato concernente às finalidades da pesquisa e ao uso que será feito das cartas produzidas, de modo que eles discutam sobre essas questões e decidam sobre elas. Por exemplo, se autorizam ou não a identificação de seus nomes na publicação de textos acadêmicos; se o texto produzido pelo pesquisador terá seus sentidos construídos de modo colaborativo.

As cartas, em última instância, parecem apresentar frestas que deixam ver a dinâmica da vida das pessoas, sob diferentes nuances: pessoais, profissionais, sociais, por exemplo. Essas características ressaltam a idéia da carta como um texto de cunho autobiográfico, quando permite aos sujeitos escreverem sobre si em um projeto de memória de si, "ainda que dotado de peculiaridades óbvias que o diferenciam de imediato dos diários ou das memórias" (VIOTTI, 2007, p. 16/17). A narração de experiências vividas, indexalizadas em diferentes espaços e tempos, que pode ser encontrada nas cartas, reapresenta esse documento como revelador da memória social e individual de tempos remotos e contemporâneos.

Ainda que tenha reduzido a abrangência do uso de cartas na pesquisa, para garantir a devida triangulação dos dados, circunscrevendo-o ao tempo inicial da pesquisa[86], essa fonte foi substantiva para prefacear a escuta mais larga das professoras, o que se deu no movimento dois da pesquisa, com a realização de grupos focais.

2.2.1.2 Os grupos focais: as mulheres tecelãs

Os grupos focais constituem-se em fonte de pesquisa fecunda quando se quer fomentar discussões e debates sobre temas, questões ou acontecimentos. A explicitação e o confronto de opiniões e pontos de vista que são explorados nesse tipo de abordagem metodológica, constituem-se na principal contribuição dessa

[86] No movimento um e dois da pesquisa, recebi sete cartas, mas não estabeleci uma continuidade na comunicação como pretendi inicialmente, uma vez que essa fonte foi reconfigurada na metodologia da pesquisa, perdendo o lugar de fonte principal. Essa decisão foi pertinente, principalmente, ao considerar as transações entre o "tempo da pesquisa" e o "tempo das cartas", que, nesse caso, não estavam tão sincronizados. Penso que fica o desejo de, em outro momento, potencializar mais o uso de cartas como fonte de pesquisa.

técnica para a pesquisa. Nela, valoriza-se a emergência de um texto singular, tecido nas linhas e entrelinhas dos discursos do grupo. Gatti (2005) discute aspectos teórico-metodológicos do uso do grupo focal, a partir dos quais organizo as recomendações a seguir: a) realizar o grupo focal com participantes que não se conhecem ou que tenham pouca familiaridade; b) realizar grupos focais com participantes que não conheçam o pesquisador, c) organizar grupos com cinco a doze componentes; d) realizar intervenção inicial para acolher e integrar o grupo; e) preocupar-se em garantir um ambiente confortável, amistoso, no qual os participantes possam se animar para a discussão e o debate. Parto dessas idéias e de outras apresentadas pela autora, para tematizar a trajetória com grupos focais na presente pesquisa.

Sendo um espaço prioritário para interlocução entre os sujeitos com características distintas, o grupo focal produz textos que interrogam os colaboradores e fomentam a emergência de novos discursos elaborados no jogo de construção de sentidos singulares, que inclui silêncios, falas, expressões e gestos. A emoção de um, por exemplo, pode fazer emergir uma nova reflexão no grupo, ou mesmo, o abandono de uma determinada abordagem[87]. O excerto da discussão realizada no grupo focal pelas professoras Maiara e Eliene[88] sobre a avaliação escolar revela a pertinência do grupo focal como técnica potente para a emergência de narrativas, que se entrelaçam em pontos e contrapontos, dimensão que se perde quando o trabalho se dá exclusivamente no âmbito de narrativas individuais.

> [...] E, é sempre eu falo no conselho de classe na escola, que eu não acho justo reprovar esse meu aluno que todos os dias estão na escola, saem de casa com todas as dificuldades e no final do ano professor reprovar só porque ele não foi bem em tal prova/avaliação, que avaliação é essa? Então eu, sempre nas reuniões, eu sempre tô falando isso, que eu não acho justo reprovar este tipo de aluno. Então eu aprendi muito com essa questão da dificuldade que eles enfrentam e, mesmo assim, eles estão ali todos os dias. É difícil, quando eu faço a chamada, ter uma falta na minha aula de Língua Portuguesa. Ônibus assim, bem acabado mesmo, sem nenhuma segurança, sem extintor, sem nada e mesmo assim eles estão lá todos os dias, correm risco mesmo nas viagens, é muito complicado (Maiara).
>
> Eu acho que é, que vai depender muito né. Se o aluno ele tiver dificuldade de aprendizagem apenas em uma disciplina, eu acho que ele não deve ser reprovado

[87] É recomendado evitar o tratamento de questões delicadas de fórum íntimo, segundo Gatti (2005). O grupo focal não é propício para a abordagem de questões dessa natureza.
[88] Maiara reside em Seabra e é professora do município de Palmeiras. Estudante de Letras, vive o primeiro ano da docência.

> por isso. Agora se a dificuldade dele for em todas, eu acho que não pode ir passando esse aluno, porque no futuro isso vai, é prejudica ele, porque, se ele não souber, se ele não der conta dessas coisas que deve ser para aquela série? Acho que não é bom adiantar, nós temos muitos alunos que não têm condições de tá na série, que estão lá porque passa "vem de longe, é sofre muito pra chegar até aqui na escola, o irmão dele perdeu o ano passado". É, têm essas coisas no conselho de classe, sempre têm, mas eu não concordo. Eu não vejo que isso é bom pro aluno. Nós temos alunos que no ano passado, ele faltou muito dias e foi aprovado. Esse ano tá lá com quase, já tem o que? Um mês de aula e apareceu duas vezes na escola (Eliane).
> Não, mas tem aquele aluno que tá lá na escola todos os dias, participa da aula, faz atividade. Aí vai, faz uma avaliação de Matemática, ai ele perde numa unidade, aí, quando chega lá no final, no conselho de classe, os professores resolvem reprovar esse aluno porque ele não foi bem. Aí eu acho que isso não é justo com esse aluno que tá na escola todos os dias. Faz bem Língua Portuguesa, outras disciplinas...Sabe esse aluno não pode ter oportunidade no próximo ano a aprender o conteúdo? Que sempre tem essa revisão, tudo que você vê na quinta, sexta, sétima e oitava, você vê no primeiro, segundo e terceiro ano também, eu acho que esse aluno merece sim uma outra oportunidade (Maiara).

Diante do dilema aprovar X reprovar, as professoras optam por pólos distintos e juntas constroem um campo fértil para a investigação sobre os saberes docentes e as práticas de avaliação. Essa construção polissêmica lembra a metáfora da Moça Tecelã, apresentada por Marina Colasanti (2004), quando o movimento da artesã, em alguns momentos, é o de tecer, noutros, é o de destecer para formar uma imagem na qual ela se reconheça, Para isso, faz uso de fios e cores com matizes e espessuras diversas. É nesse sentido que aponto a fertilidade do grupo focal para apoiar a construção coletiva de memórias e histórias, uma vez que comporta a arte de lembrar e criar versões das experiências de vida e de formação, ao considerar que a palavra de uns provoca e é provocada pela(s) palavra(s) do(s) outro(s). Assim, o texto é elaborado por meio de pontos e contrapontos, o que me faz retomar a metáfora da tecelã no âmbito das pesquisas qualitativas.

Essa técnica de pesquisa destaca-se e diferencia-se da entrevista - individual ou grupal. Especificamente, no que se refere à entrevista coletiva, uma das diferenças é que no grupo focal não interessa o que cada um diz sobre determinada questão, mas como a questão apresentada é abordada por diferentes ângulos e perspectivas, com a explicitação de diferentes dimensões e níveis de discussão. O que toca aquele grupo? O que o mobiliza? O que o faz calar? O que indicam os silêncios/ pensamentos? Saturação? Tensão? Esses são textos que interrogam o pesquisador ao favorecer inúmeras leituras.

No que concerne à seleção de participantes para o grupo, é preciso considerar os objetivos da pesquisa, tendo em vista garantir uma boa composição. Para tanto, essa composição pode ser ancorada na variação de determinadas categorias, tais como: idade, profissão, nível social, gênero, renda familiar, número de filhos, formação acadêmica, local onde reside, formação profissional, estado civil, só para citar alguns.

Ao considerar os objetivos da presente pesquisa e as peculiaridades dessa técnica, elegi as seguintes categorias para formar o grupo de trabalho: a) profissão – professor; b) disciplina que leciona – Língua Portuguesa; c) gênero – mulher; c) tempo de atuação profissional – de um a cinco anos de carreira. Desse conjunto de características, foi composto o perfil *professoras de Língua Portuguesa com um a cinco anos de carreira*. A partir dele, inclui novos critérios para favorecer a diversidade no grupo, a saber: *município, formação profissional, região de atuação* (zona urbana ou rural) e *tempo de atuação profissional*. Trabalhei com dois grupos focais. O grupo A, com professoras de Lençóis, Palmeiras, Ibitiara e Iraquara; e grupo B, com professoras de Ibitiara.

A decisão de formar o grupo B emergiu do próprio percurso da pesquisa, frente ao perfil do município de Ibitiara, cujo quadro de professores compunha-se, em sua maioria, por professores no ciclo inicial da carreira. Intuí que esse poderia ser um fértil caminho para a pesquisa e arrisquei abrir mão de dois critérios já definidos anteriormente: compor uma rede de municípios e formar grupos nos quais os participantes não se conhecessem. Sobre esse último critério, pude observar que nas sessões do grupo focal A emergiram mais contrapontos entre as professoras do que no grupo focal B, o que pode ser visto no pequeno debate travado entre as professoras Maiara e Eliene sobre avaliação escolar, citada anteriormente. Mantive nos dois grupos a variação interna com as categorias *formação acadêmica*- professoras de magistério, com licenciatura em Letras, com outras licenciaturas, professoras estudantes de graduação em Letras e estudantes de graduação em outras habilitações – *tempo de docência* e *zona de atuação,* se rural ou zona urbana.

Sobre a mediação do grupo focal, algumas competências são demandadas do pesquisador como, por exemplo: iniciar o encontro retomando os objetivos do trabalho, bem como firmando com o grupo os acordos acerca da produção e usos dos dados do grupo focal; realizar uma intervenção inicial de acolhimento; animar o

grupo para introduzir a conversa inicial que deve evoluir, progressivamente, para a discussão e o debate. Essa mediação deve ter, como objetivo, favorecer as interações entre os sujeitos para não correr o risco de encaminhar o grupo focal como uma entrevista coletiva.

Essa performance demanda que o pesquisador se empenhe em animar os sujeitos para a conversa, atentando-se para os objetivos da pesquisa e para as narrativas do grupo, como, por exemplo: o que já foi suficientemente tematizado pelo grupo para aquele momento? Que foco precisa ser ainda explorado? Quais são os pontos de conflito? Por outro lado, é preciso evitar o uso de perguntas tendenciosas, tais como: quem é contra ou a favor? Em lugar disso, proceder com questões de outra natureza, por exemplo: Vocês pensam assim também? Há alguma coisa a mais para dizer sobre isso? Outros já viveram experiências assim? Há algo mais a ser dito sobre isso? Outro aspecto importante nessa mediação é não deixar que questões preexistentes do grupo ocupem a pauta de discussão. Avalio que, de modo geral, estive atenta a tais recomendações e, no âmbito da pesquisa, mediei de modo pertinente as sessões dos grupos focais.

Pude observar que a parte introdutória do trabalho tende a ser mais morna, com menos contrapontos, pois o grupo parece estar ainda construindo certo contrato de confiança. Percebi, também, que muitos colaboradores ficam algum tempo elaborando os sentidos para o próprio encontro, ao considerarem, como algo inédito, ser colaborador de uma pesquisa acadêmica. Conduzir a discussão, de modo a favorecer que os colaboradores falem, ainda que de modo desigual, é um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo pesquisador. É importante evitar o monopólio da fala por parte de alguns mais desinibidos. No grupo focal que realizei em Ibitiara, com dez professoras e um professor, identifiquei uma professora que falava muito pouco. Dirigi-lhe uma questão pertinente ao assunto que estava sendo discutido, o que foi suficiente para que ela compartilhasse sentimentos de desconforto diante da distância que via entre a realidade dela e das demais colegas – a professora não se identificava com a profissão.

Algumas limitações são apontadas no uso de grupos focais, diante das quais o pesquisador precisa se antecipar, ou mesmo considerá-las como imprevistos da pesquisa de campo. O empenho em reunir pessoas no mesmo tempo e espaço precisa ser grande e, nem sempre, resulta na participação de cem por cento dos colaboradores agendados. Dificuldades no deslocamento, imprevistos familiares, e o

surgimento de outras agendas de trabalho, são alguns dos fatores que podem ocasionar ausências no grupo, nem sempre dando para precisar a quantidade de participantes do grupo focal. A realização de encontros seqüenciados também pode ser outro elemento dificultador, pois não há como assegurar a continuidade de todos os componentes no grupo, até a finalização do trabalho.

Na realização dos encontros do grupo focal A, dos seis municípios confirmados para participarem do encontro, compareceram quatro. Os municípios de Irará e de Souto Soares enfrentaram problemas com o transporte que faria o traslado das professoras para Seabra, local do encontro. Na terceira e quarta sessões, ainda do grupo A, registrei a falta de duas professoras, enquanto recebia uma nova professora de Iraquara, descontinuidade também identificada no grupo focal B. Assim, a opção pelo grupo focal para a recolha de dados pode encerar surpresas e imprevistos. Além disso, pela própria característica da técnica, pode também excluir pessoas com determinado perfil, a exemplo de pessoas com restrição de tempo, de deslocamento, com problemas de saúde, entre outros, diferentemente da entrevista individual na qual o pesquisador é quem se desloca no espaço e adapta-se ao tempo do entrevistado.

O percurso que vivi na realização dos grupos focais testemunha alguns desses aspectos. Reunir professoras de municípios diferentes em uma outra cidade sede, Seabra, demandou inúmeras articulações com as Secretarias de Educação e com as equipes técnicas municipais. A mobilização das professoras para a viagem, o traslado, a liberação de suas agendas e o apoio logístico – organização da sala, lanche, almoço, recursos para a gravação da sessão, além do meu deslocamento Salvador/Seabra - compuseram um conjunto de ações e providências que precisei dar conta para fazer acontecer os grupos focais.

Com o grupo B, a façanha foi reunir onze professores da rede municipal na sede, sendo que dez trabalhavam na zona rural. Viajei até Ibitiara e, dessa vez, eu era a desconhecida. Fui muito bem recebida no município, que ofereceu todas as condições para que o encontro acontecesse. Diferente do que previ, ainda que as professoras fossem do mesmo município, elas não apresentaram o grau de familiaridade capaz de comprometer o ritmo do grupo focal, uma vez que aquele grupo não tinha uma rotina de trabalho comum, nem tão pouco de formação. Durante dois tempos de três horas, trabalhamos em uma confortável escola, com direito a “cuscuz” e a formulação de um contrato mais claro acerca da realização da

pesquisa, bem como os acordos com eles próprios. Conversamos sobre a carta de cessão e sobre o tratamento das narrativas produzidas por eles. Em princípio, todos autorizaram a divulgação de suas identidades na pesquisa e se animaram com a idéia de virem a Salvador, quando do exame final da pesquisa.

Assinalo, por fim, a dimensão (auto)formativa do grupo focal, ao apresentar-se como espaço de socialização e confronto de experiências pessoais e profissionais. Tematizações sobre aspectos da profissão, discussão sobre os dilemas profissionais foram conteúdos dos encontros em Seabra e Ibitiara. A avaliação positiva dos professores, ao comentar a relevância daquele momento, falava sobre encontro e partilha. Vi que havia se formado uma clareira para um grupo de mulheres professoras que, juntas, puderam se encontrar para falar de si, discutir sobre os dilemas cotidianos do trabalho e sobre as imagens da profissão.

Esse segundo movimento da pesquisa marca o tempo e os movimentos peculiares de escutar a voz das professoras e revela uma pesquisadora mais segura diante dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Vejo que, nesse tempo, começo, de fato, o mergulho nas narrativas docentes, que se enfatiza no terceiro momento da pesquisa – as entrevistas narrativas.

2.2.1.3 A entrevista narrativa: a arte de contar histórias

Considero significativa e peculiar a experiência que vivi, como pesquisadora, ao fazer duplamente a opção de ouvir a voz das professoras colaboradoras, do ponto de vista metodológico e técnico. Na entrevista narrativa, literalmente, a arte do pesquisador é deixar emergir o narrador que existe no colaborador, com seus enredos, tempos e personagens; silêncios e inquietações. A primeira referência a essa fonte foi trazida nos bastidores da academia pela professora Verbena Maria Cordeiro[89], que destacou a fertilidade da técnica para as pesquisas no âmbito das histórias de vida. Embalada pela idéia promissora de realizar uma entrevista menos dirigida, busquei construir as bases teóricas para incluir a entrevista narrativa como fonte da minha pesquisa.

[89] Verbena Maria Cordeiro é docente do Mestrado de Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC e do PPGEL/ENSINO - UNEB.

Encontro nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2007) referência teórico-metodológica substantiva para prosseguir na recolha de dados. Ao apresentarem a entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa, os autores caracterizam-na como "uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas" (p. 95). Eles tomam a produção de Shutzen apud Jovchelovitch e Bauer (1977), manuscritos sobre a técnica[90], para, a partir deles, sistematizar algumas orientações e características da entrevista narrativa.

Essa técnica apresenta-se como uma fértil metodologia de recolha de dados, uma vez que tem como objetivo provocar e fazer emergir o contador de histórias no informante. Um informante que narra a história de um acontecimento, do qual participou, com o mínimo de interferência do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria do informante, pois "comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos que são à sua experiência e ao seu modo de vida" (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007, p. 91). Assim, fica a cargo do informante tomar decisões, no campo das dimensões cronológica e não cronológica da história. Ele se apresenta como autor do enredo da narrativa, o que permite que se explicite o nível de racionalização de acordo as conceitualizações do informante, pois, segundo Jovchelovitch e Bauer:

> é através do enredo que as unidades individuais (...) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas a listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los , tanto no tempo quanto no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de sentido do enredo (2007, p. 92).

Assim, não cabe ao entrevistador dirigir a entrevista com uma lista de perguntas, definindo tópicos, temas e seqüências das falas, nem trazer para a entrevista termos e linguagem diferentes daqueles usados pelo informante, procedimentos que são usualmente realizados pelos pesquisadores, quando utilizam a entrevista como técnica de geração de dados da pesquisa. A entrevista narrativa

[90] Como esses manuscritos não foram publicados, apresentam-se como literatura não oficial, mas de relevância para as pesquisas realizadas na década de 80 na Alemanha (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007)

distingue-se das demais técnicas, ao assumir, como compromisso, ouvir a voz do informante com o mínimo de interferência do entrevistador.

Alguns excertos da entrevista que realizei com a professora Edna oferecem pistas sobre os as transações que foram necessárias realizar, entre a pesquisadora e a colaboradora, para dar conta de transcender representações que temos sobre as entrevistas no âmbito de pesquisas acadêmicas, enquanto revelam sentimentos e inquietações que compuseram a cena.

Primeira cena - para mobilizar a narradora na colaboradora, propus que Edna desse um título para a sua história profissional, pensando nos cinco anos que tem na docência de Língua Portuguesa. Vamos, então, ao começo.

> Hoje é dia 20 de maio, mês das noivas e das mães. Estou aqui com Edna que é professora do município de Lençóis e a gente vai começar a escutar a história cujo nome é... tem um nome a história da professora Edna: "Ensinar a ler e a escrever, história de vida e de profissão da professora Edna" (pesquisadora)
>
> Podemos conversar um pouquinho? (Edna)
>
> Podemos ficar a vontade, só somos nós duas mesmo (Pesquisadora)
>
> Bom... Neurilene....(Edna)
>
> A história é sua (risada) (Pesquisadora)
>
> Queria saber exatamente o que quer, você quer saber (Edna)
>
> A história é sua...(Pesquisadora)
>
> É mais ou menos voltado pra aquela que a gente fez no último encontro? (Edna)
>
> Ensinar a ler a escrever dentro da sua história de vida e de profissão. (Pesquisadora)

Segunda cena - em meio à narrativa de Edna, insurge o silêncio.

> Deu um branco mesmo. Parei porque eu não consigo falar, assim, o tempo todo, entendeu?(Edna)
>
> Bom, você tá fazendo aqui uma linha do tempo né?!(Pesquisadora)
>
> Eu tô tentando né, ta difícil. (Edna)
>
> Estamos conversando, a gente pode gravar de novo depois se você quiser. Bom você está no tempo, nesse começo. (Pesquisadora)
>
> Assim você quer detalhes... da forma como eu ensino (Edna)

> O que quiser falar... (Pesquisadora)
>
> Pode ir e voltar no tempo?(Edna)
>
> É, pode ir e voltar no tempo né?! (Pesquisadora)
>
> É porque eu não me preparei assim. Se eu soubesse que era, que você ia me deixar à vontade... Eu achei que era uma entrevista de pergunta e resposta. Liz também não me adiantou nada então, ta difícil pra seguir a linha, até como você falou né?! (Edna)

Terceira cena – focalizo nesse excerto o diálogo final, na última entrevista, quando parece ter emergido com plenitude a professora narradora.

> Você já está outra contando as suas histórias! Vamos! Se for contar todas vai tagarelar a tarde toda (Pesquisadora).
>
> Porque agora eu tô olhando mais pra sua cara. Tô contando pra você. Que eu não tô nem lembrando que você tá gravando. Mas no início a gente fica tensa mesmo. Depois a gente vai relaxando. Pois é, e a maior dificuldade de ser professora de Língua mesmo é o variado perfil de alunos na mesma sala. Acho que isso é muito trabalhoso e é o que se tem pregado lá, é variar no máximo as turmas. Porque pensa-se que, assim, aquele mais avançado pode ajudar o mais fraco (Edna)

Os diálogos entre pesquisadora e narradora revelam-se momentos formadores das entrevistas: no início, vê-se o estranhamento “tenho uma história para contar?”. No percurso, surgem os desafios para manter o enredo e desdobrá-lo no tempo e no espaço - “não consigo falar direto assim”. Mais na frente, testemunha-se a emergência da narradora “eu esqueci que você está gravando”. Participar dessa cena como pesquisadora, apresentou-se como uma experiência marcante na minha itinerância, no âmbito dessa investigação, face à construção de conhecimentos metodológicos “alternativos” e à emergência de processos (auto)formadores, quando as histórias de mulheres professoras de Língua Portuguesa viraram tramas da educação nordestina.

A seguir, sistematizo as etapas da entrevista narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2007).

Quadro 2 - Entrevista Narrativa: fases e procedimentos

Fases	Regras
Preparação	Elaboração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar pelos sinais de finalização
3. Fase da pergunta	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por que" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por que'". Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

O entrevistador, na primeira fase da pesquisa, assume a função de ouvinte atento que age para convidar o informante a contar uma história vinculada aos interesses da pesquisa e a encorajá-lo a seguir, construindo um enredo com início, meio e fim: gestos e pequenas falas – *sei, é mesmo, hum* – marcam essa fase. Nela, o papel do informante é o de contar uma história completa explicitando os sentidos possíveis para ele. Só depois de encerrada a narrativa, o pesquisador inicia a fase seguinte da entrevista, com perguntas chamadas imanentes, cujo objetivo é completar as lacunas que o entrevistador pôde identificar na história contada pelo informante: *o que aconteceu antes de, depois de*, são questões que servem a essa fase de explicitação de novos dados à história contada. Nesta fase, o entrevistador deve ser capaz de transformar as questões da pesquisa – presentes no esquema para a entrevista – em questões elaboradas com a linguagem usada pelo informante, denominadas questões imanentes. O léxico utilizado deve encerrar a forma de dizer do informante, embora nem sempre haja uma relação entre as questões exmanentes – do pesquisador – com as questões imanentes – as questões do informante.

Considero formidável essa busca do pesquisador pelo universo lingüístico do narrador-colaborador, que se revela uma atitude metodológica respeitosa, enquanto confronta, de certo modo, a prepotência acadêmica que, por vezes, tende a marcar a relação pesquisador/colaborador. Vale ressaltar, contudo, que esse enquadre apresenta desafios peculiares ao pesquisador, pois, durante as entrevistas, precisei empreender esforços intelectuais e éticos para buscar articular o que as professoras estavam contando, como teciam esse discurso, com as minhas questões, as questões exmanentes, para, então, elaborar a minha entrada naquele discurso. Como resultado desse empenho, avalio que, ao longo das entrevistas, apresentei diferentes mediações, ora mais centrada nas recomendações, ora transgredindo-as. Penso que esse desempenho decorreu de, pelo menos, dois eixos: a apropriação pessoal que realizei da técnica que encerra aprendizagens e conflitos e as idiossincrasias das colaboradoras, com suas diferentes bagagens existenciais e perfis de narradoras.

Jovchelovitch e Bauer (2007) alertam para essa complexidade ao dizerem que, diante da fertilidade da entrevista narrativa para a explicitação dos posicionamentos dos informantes, encontramos desafios concernentes à competência do pesquisador que precisa, ao tempo em que ouve o informante, ir tomando decisões sobre as questões que devem ser feitas na segunda fase da pesquisa, à luz do texto desse informante. Na última etapa, na fase de conclusão, sem o recurso da gravação, segue uma etapa mais informal da entrevista, na qual cabem perguntas do tipo *por que*. Finalmente, recomenda-se a realização de registro imediato do pesquisador em um protocolo de memórias, que deverá ajudá-lo a qualificar a transcrição das gravações e a análise de dados.

No terceiro movimento da pesquisa, das narrativas das professoras Maiara, Cleide, Edna e Júlia, emergiram histórias marcadamente distintas: enquanto os relatos de Maiara são marcados pela miudeza da vida da escola rural, as histórias de Edna são fontes de informação sobre as trajetórias de vida e de estudo dos alunos, suas subjetividades e conflitos; por sua vez, as narrativas de Júlia são palco dos casos de ensino, quando a professora dilematiza-se frente ao que é ser boa professora na sua prática profissional; finalmente, os relatos de Cleide vão oferecer frestas para ver a professora na sua vida privada. Em um jogo complexo que inscreve subjetividades e identidades, pessoais e profissionais, escutei, transcrevi e

interpretei histórias de professoras de Língua Portuguesa, que no seu conjunto revelam também regularidades, traços da memória social da educação.

O quarto movimento constituiu-se na leitura de registros sobre as aulas de Português, realizados pelas quatro professoras ao longo de quatro semanas de aulas. A partir desse zoom na sala de aula, pude relacionar dados coletados por meio das narrativas orais com registros escritos, os quais figuraram como importantes fontes secundárias para a confirmação de informações sobre as práticas de ensino, saberes e dilemas das professoras.

2.2.1.3 Registros de aula: a docência em movimento

Entre a escrita de si na vida privada e a escrita de si na dimensão pública, diários íntimos e blogues apontam para as funções e usos de diários na vida cotidiana, em tempos atuais. Parto deste ponto para buscar apreender os sentidos que o registro pode ter ao se inscrever na vida do professor como dispositivo de formação, quando se aposta, dessa vez, na dimensão formadora e (auto) formadora da escrita de si no trabalho docente. Nesse âmbito, o professor parece poder olhar para os movimentos e deslocamentos que realiza na aprendizagem da docência, e, especialmente, mirar os seus saberes e dilemas quando ensina. Deste modo, esse olhar retroativo pode permitir uma percepção privilegiada do professor sobre si, nas relações que estabelece consigo próprio, com os outros, principalmente com os seus alunos, cujas transações constituem-se em fios e tramas da sua formação.

Nesse sentido e entre outros, inscrevem-se os registros de aulas, que Zabalza (2004) define como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (2004, p.13) e que são comumente denominados de diários de classe. O autor aponta para as diferenciações que marcam os usos de diários e suas funções na prática social, a exemplo das funções jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva e criativa poética, para, então, focalizar a fertilidade do uso dessa fonte nas pesquisas didáticas, sob o enfoque dos dilemas profissionais.

Enquanto as subjetividades e pessoalidades são características comuns a diários íntimos, blogues e diários de classe, as dimensões institucional e profissional,

parecem diferenciar, em principio, esse subgênero dos demais. A vida e a profissão, o pessoal e o profissional, o eu e os outros, marcam as funções que podem ser atribuídas ao diário para o autor e para a instituição na qual trabalha. A imagem de uma bricolagem representa bem a configuração complexa e multireferencial a qual se pode atribuir aos diários de classe como caleidoscópios do trabalho docente, em movimento.

Com funções e estruturas diversas, os diários cumprem uma função dupla: prestam-se ao importante papel de documentar a prática docente e, por isso mesmo, favorecer aos seus autores a reflexão sobre seu estilo de ensinar e como ele vai evoluindo ao longo do tempo. Na presente pesquisa, os registros de aula foram abordados do ponto de vista de qualificar a leitura interpretativa do *corpus*, no esforço da triangulação de fontes. A inclusão dessa terceira fonte permitiu vislumbrar os saberes e dilemas das professoras na trilogia conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). O excerto da narrativa de Júlia indica que a professora, ao escrever sobre o seu trabalho, explicita um campo fértil de representações sobre os seus saberes que vejo revelados nessa trilogia.

> Se na classe da 8ª série consegui atingir meus objetivos. Na classe da 6ª série!!!!, A aula foi não muito agradável, pois muitos educandos ainda precisam de um trabalho mais sistêmico com a oralidade. Na aula ficou claro que muitos educandos não leram, chegando a dizer que haviam esquecido, isso me deixou muito triste, fazendo com que refletisse ainda mais minha prática em sala de aula. Percebendo que as estratégias tinham que ser totalmente diferentes com essa turma, fazendo com que recorresse aos outros educadores de como é as aulas de leitura em suas disciplinas e alguns deles relataram que os educandos quase não expõem suas opiniões, mesmo eles estando intervindo com os mesmos.
> Diante disso ficou claro para mim que estratégias tenho que usar com a turma de 8ª série e a turma da 6ª série, para que em uma eu possa ampliar o gosto pela leitura e na outra despertar o gosto pela leitura (Júlia)

Nota-se que, nos registros, as professoras descrevem o que fazem, revelam as suas motivações e os diferentes sentimentos amalgamados nesse tornar-se professora. Nesse sentido, a escrita de si em contextos de trabalho pode figurar como fértil dispositivo de formação e (auto)formação, ao fazer dialogar as dimensões da vida com as da profissão, característica singular no âmbito da formação de professores. Do ponto de vista da pesquisa, os diários impõem aos centros acadêmicos considerar as subjetividades que forjam as identidades profissionais e o

os modos de ser e estar na profissão. Por meio dos cadernos, pude ver um pouco mais a aula de Português das professoras Cleide, Júlia, Edna e Maiara, que, se tomados por mais tempo, poderiam oferecer uma visão sincrônica e diacrônica das aprendizagens docentes, ao longo de um tempo.

2.3 Perfil etnográfico das professoras de Língua Portuguesa

Quem são os professores de Língua Portuguesa da Rede Regional do Projeto Chapada, na região da Chapada Diamantina? Essa questão norteou a realização do mapeamento dos docentes, tendo em vista as categorias *gênero, idade, formação profissional* e *tempo de docência*. A realização dessa etapa da pesquisa atendeu ao objetivo de traçar o perfil etnográfico dos docentes de Língua Portuguesa para identificar, nas redes municipais, os professores iniciantes, com um a cinco anos de carreira, enquanto constituiu-se na primeira aproximação formal do lócus da pesquisa.

No primeiro semestre de 2007, recolhi dados de oitenta e quatro professores oriundos de sete municípios, de um total de vinte e seis, que formam a Rede Regional do Projeto Chapada, a saber: Irará, Iraquara, Palmeiras, Lençóis, Utinga, Souto Soares, Tapiramutá. Não fiz uma seleção prévia de municípios, uma vez que previ o mapeamento de toda a Rede Regional, embora tal abrangência não pressupusesse questões concernentes à quantificação e freqüência de eventos, características inerentes à pesquisa quantitativa.

Alguns fatores, entretanto, alteraram a proposição inicial e, de uma rede de vinte e seis municípios, levantamos os dados do professor de Língua Portuguesa em dez municípios. A mobilização apresentada pelas equipes técnicas municipais, ao conhecerem o projeto de pesquisa[91], não resultou necessariamente no envio de dados solicitados, pois não havia dados sistematizados dos professores nos municípios. Eles precisaram coletar e organizar informações sobre esses professores.

[91] Apresentei o projeto de pesquisa Histórias de Professoras de Língua Portuguesa, Saberes e Dilemas da profissão nos anos iniciais da carreira nas formações do ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa - em Seabra e em Itaberaba, no início de 2007, para coordenadores pedagógicos, diretores pedagógicos e supervisores técnicos.

Além da ausência de documentação nos municípios sobre seus profissionais, avalio que, inicialmente, cumpri de modo parcial os rituais para a formalização da pesquisa na rede, o que pode ter influenciado a dinâmica da recolha de dados. Enviar cartas para todas as Secretarias de Educação para apresentar o projeto de pesquisa no início de 2007, ou ainda, apresentá-lo no encontro bimestral, realizado pelo ICEP com esse público, em Seabra, são exemplos de ações que serviriam bem a esse fim: ritualizar e formalizar a entrada da pesquisa e a minha entrada como pesquisadora, na perspectiva das secretarias. A familiaridade e o acesso que tenho com o espaço empírico trouxeram perdas e ganhos, o que contabilizo no seio das minhas itinerâncias e errâncias como pesquisadora iniciante.

Tendo em vista a elaboração do perfil etnográfico dos professores que trabalham com Língua Portuguesa, foram encaminhadas fichas (anexo II) para os vinte e seis municípios da rede regional do projeto Chapada, com a mediação das equipes técnicas municipais - diretores pedagógicos, supervisores técnicos e coordenadores pedagógicos. Contatos presenciais com essas equipes, realizados mensalmente, bem como comunicações regulares por e-mail, foram necessários para mobilizar e animar o grupo a investir tempo e esforço no levantamento dos dados.

O município de Souto Soares foi o único no qual levantei os dados sobre o perfil dos professores pessoalmente. A convite da secretaria de educação, estive em Souto Soares, em agosto de 2007, para realizar uma formação sobre práticas de ensino de ortografia. Nesse encontro, vivi uma experiência singular de aproximação com o lócus da pesquisa e com os colaboradores. Guardo desse encontro memórias preciosas, as quais compartilho a seguir.

Na abertura do trabalho, como estratégia para acolher o grupo - o que faço geralmente com leituras literárias -, escolhi, dessa vez, um vídeo de um balé Chinês. Ao terminar a exibição, uma das professoras produziu o seguinte texto em tom de apreciação: “por um momento eu me esqueci que sou uma lavadeira e passadeira de um povoadozinho distante daqui. Pensei que a gente nunca pudesse ver essas coisas”[92]. A sensibilidade e a dureza dessa fala calaram-me fortemente e evocaram outras dimensões da existência que estão imbricadas na vida das professoras da Chapada Diamantina, atravessada, inexoravelmente, pelos contextos políticos,

[92] Formação de professores de Língua Portuguesa em Ortografia, realizada em Souto Soares, por Neurilene Martins Ribeiro. Notas de caderno, agosto/2008.

culturais e econômicos da região. Vi, na narrativa da professora, uma trama que misturava certa consciência de estar à margem de um capital cultural valorizado na contemporaneidade, e, ao mesmo tempo, a condição de se dizer, de se contar com toda a complexidade da sua existência: filha do povo simples, mulher, educadora, professora não-licenciada e atuante na zona rural.

Reflexões sobre os contextos e as conjunturas dos professores de Língua Portuguesa na região da Chapada Diamantina emergiram com a força de um gigante dentro de mim. Percebi que nem sempre se tem um fio de Ariadne na mão e que o percurso da escuta dos professores pode ser mesmo labiríntico. A emblemática professora de Língua Portuguesa, *lavadeira* e *passadeira,* tocou-me com a força e a delicadeza de uma pétala de rosa. O que sabem as professoras de Língua Portuguesa quando ensinam? Quais dilemas enfrentam? Como aprendem? Todas essas questões atualizaram-se em minhas reflexões, enquanto guiavam-me para as trajetórias de vida e de formação das professoras de Língua Portuguesa.

Ainda nesse encontro presencial, segui escutando o grupo, com a mediação da pauta de ortografia, sobre as suas práticas pedagógicas e suas trajetórias profissionais. O grupo compunha-se de professores com formação profissional bastante variada: professora que iniciou sua trajetória como professora leiga, tendo galgado o Ensino Médio por meio de programas de aceleração; professores somente com formação em magistério; professores licenciandos em Matemática, Letras e Pedagogia, licenciados em Pedagogia e Letras. Sobre a entrada na carreira como docente de Língua Portuguesa, as falas de apresentação de si e as histórias contadas ao longo da formação revelaram que, em alguns casos, ela se deu de modo pouco planejado, quase circunstancial, relacionando-se com decisões tomadas no âmbito das Secretarias de Educação. Essas decisões podem mudar – como testemunharam - ano a ano, face ao quadro disponível de professores e às configurações das escolas. Pude constatar que as formas de recrutamento dos professores para lecionar Língua Portuguesa pouco tem a ver com a formação profissional, inclusive porque são poucos os docentes licenciados em Letras.

Retornei desse encontro com uma fotografia dos professores tirada no cenário da pesquisa – delicado e complexo. No texto que se segue, intento apresentar o perfil etnográfico dos professores de Língua Portuguesa, com base nas informações coletadas em sete municípios da rede regional. Reconheço nele traços

de incompletude e o que trago são algumas faces de um grupo multifacetado e diverso, sob o ponto de vista do gênero e da formação profissional.

Na rede regional de municípios do Projeto Chapada, é preponderante a presença das mulheres no exercício da profissão docente, em Língua Portuguesa. De um universo de oitenta e quatro professores, encontramos apenas nove homens. Esse dado remete ao processo de feminização da profissão docente no Brasil, cuja origem remonta ao início da República, quando as mulheres já eram maioria nas escolas normais, como mostram os estudos de Catani (2003). Considerar como a ideologia dominante matizou tal processo de feminização, importando para a profissão docente visões da condição feminina pouco privilegiada historicamente, é fundamental para quaisquer leituras a serem realizadas desse cenário educacional. O quadro explicitado a seguir apresenta a distribuição dos professores, por gênero, em cada município.

Quadro 3 – Professores por Gênero

Dados	**Souto Soares**	**Iraquara**	**Tapi-ramu tá**	**Lençóis**	**Palmeiras**	**Irará**	**Utinga**	**T**
Nº. Prof.	18	16	12	06	09	15	08	84
Homens	03	04	---	------	------	01	01	09
Mulheres	15	12	12	06	09	14	07	75

Fonte: Dados da pesquisa de campo 2007

Em Tapiramutá, Lençóis, Palmeiras, os homens estão ausentes da *cadeira de Língua Portuguesa. Fica entre um e quatro o número de homens atuando como professor de Língua Portuguesa na rede. Em contraste com essa realidade, encontramos em Sobrinho e Carvalho (2006) referência à preponderância de homens na docência em Física[93], quando não foram identificadas mulheres nessa área. Tais contrastes sugerem que a relação entre gênero e docência requer uma cuidadosa abordagem histórica.

Enquanto a feminização do magistério, identificada nesse grupo, é largamente tematizada nos estudos sobre a profissão docente, passo a abordar uma outra categoria que marca o perfil dos professores da região e carece de maior

[93] Essa pesquisa foi realizada com 17 professores participantes de um curso de aperfeiçoamento em Física, patrocinado pela Capes/SEMTEC/SICCT SEED-PI, do programa de melhoria do Ensino de Ciências na Universidade Estadual do Piauí. Nesse grupo, 11% são professores do magistério e 35,30% são graduando em outras áreas.

atenção pelos centros de formação e de pesquisa: a formação profissional da qual se deriva a atuação de professores de Língua Portuguesa não-licenciados.

Tomo a categoria *formação profissional para* organizar os professores em quatro agrupamentos: *professoras com formação em magistério*; *graduandas em cursos diversos* – Pedagogia, Turismo, História, Matemática; *graduandas em Letras;* e *professoras licenciadas em Letras,* conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Professores e a formação profissional

Dados	Souto Soares	Iraquara	Tapiramutá	Lençóis	Palmeiras	Irará	Utinga	Total
Nº. prof./ Formação	18	16	12	06	09	15	08	84
Com formação em magistério	06	04	03	03	1	_____	03	20
Estudante de Letras	------	07	02	------	04	11		24
Licenciado em letras	------	04	05	-----	02	01	01	13

Fonte: Dados da pesquisa 2007

Em média, um terço dos professores da rede pesquisada tem formação em Magistério no ensino médio e, portanto, não freqüentou ainda a universidade; outro terço está cursando a licenciatura de Letras; e um sexto é licenciado em Letras. Apenas 15 % dos professores de Língua Portuguesa estão habilitados para lecionar a disciplina, como rege a Legislação nacional vigente. Como exemplo disso, identifico que, em Lençóis e em Souto Soares, não há professores licenciados em Letras, segundo dados de 2007. Pesquisa realizada pelo IDECA (2007) com professores que atuam no segmento de 1ª a 4ª série revela que, dentre os educadores entrevistados – diretores escolares, coordenadores e professores –, ficam com os professores os níveis menos qualificados da formação profissional, realidade que parece perpetuar-se no ensino fundamental II.

Evidencia-se a precariedade das políticas públicas de formação de professores no interior da Bahia, especialmente na Chapada Diamantina, região que, até a década passada, não tinha acesso a cursos de ensino superior. Essa problemática revelou que a democratização do ensino superior precisa constituir-se em bandeira da sociedade civil e em pauta para ação dos poderes públicos locais,

estaduais e federais. Tais dados enriquecem e interrogam[94] a problemática da pesquisa por incluir questões concernentes às políticas públicas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, e à docência de professores não licenciados, realidade preponderante nessa região.

O mapeamento do grupo de professores em formação, licenciados, indica a ampliação de cursos de licenciatura à distância, semi-presencial e presencial na região, na última década. Identifico a presença de faculdades, como UNOPAR, FACS, além de campos da UNEB – em Itaberaba e Seabra – extensões da UEFS, como a instalada em Itaetê e Ouriçangas. Percebe-se um número expressivo de pedagogos formados e em formação, egressos de tais instituições de ensino superior, alguns inclusive atuando como professores de LP, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 5 - Outras licenciaturas

Souto Soares	Iraquara	Tapiramutá	Lençóis	Palmeiras	Irará	Utinga
Pedagogia, Letras, Historia, Normal Superior, Biologia, Matemática	Letras e Pedagogia	Normal Superior, História e Letras	Normal Superior, História e Turismo	Letras e Pedagogia	Pedagogia e Letras	S/d

Fonte: Dados da pesquisa 2007

A ampliação de cursos de graduação nesse cenário e nas modalidades alternativas analisadas, enquanto revela esforços e investimentos pessoais e institucionais, provoca reflexões sobre as contradições que emergem dos contextos de democratização do ensino superior, sob a égide do aligeiramento e da onda da certificação, bem ao sabor das políticas neoliberais. Maués (2003) aborda essa questão e alerta para as políticas neoliberais que tendem a corroer mais e mais a profissão docente. Finalmente, para concluir a caracterização do perfil dos professores de Língua Portuguesa da Rede Regional do Projeto Chapada e focalizar o cenário da pesquisa, inscrevo a categoria ciclos inicias da carreira.

[94] Vejo a necessidade de realizar um levantamento sobre as universidades e faculdades que atendem a região da Chapada Diamantina - presencial, semi presencial - em regime público ou privado, que oferecem a licenciatura em Letras.

2.3.1.1 Professoras iniciantes

Viver os primeiros anos da carreira constitui-se uma experiência pessoal e profissional desafiadora: são conflitos, expectativas, desilusões e descobertas, que marcam o corpo dos professores de modo singular. Ao focalizar a pesquisa nos ciclos iniciais da carreira de professoras de Língua Portuguesa, a aprendizagem da docência nessa transição profissional é destacada como dimensão fundante da investigação. Desse contexto, algumas questões impõem-se: quais são os desafios que as professoras enfrentam nessa fase? Com quais saberes? E, por fim, quem são os professores iniciantes dessa rede?

85% dos professores de Língua Portuguesa de sete municípios pesquisados são professores iniciantes, com um a cinco anos de carreira: são (72) setenta e dois professores. Entretanto, como explicitei no capítulo I, essa rede apresenta uma configuração peculiar. Desses (72), 48 professores já possuem experiência anterior, porque lecionam ou já lecionaram em outro segmento de ensino, ou mesmo outra disciplina; (21) vinte e um não têm licenciatura em Letras, e apenas (3) três professores são licenciados nesta área. Esses dados revelam, também, a rotatividade de professores na gestão das disciplinas curriculares. Este evento é freqüente e tem firmado um outro 'contrato' para a enturmação dos professores. É comum que, somente no início do ano letivo, os professores tenham confirmada a sua agenda anual de trabalho, o que acontece, muitas vezes, durante a Jornada Pedagógica[95], às vésperas de começar o ano letivo.

Em suma, do ponto de vista da formação profissional, os docentes da Rede Regional do Projeto Chapada apresentam um perfil diverso daquele considerado pelos estudos clássicos, que usualmente trabalham com colaboradores recém saídos da universidade. É possível afirmar que as nossas colaboradoras poderão nos interrogar de outros modos.

Passo, então, a apresentá-las: dezesseis professoras que têm de um a cinco anos de carreira, no tempo da pesquisa.

---

[95] Realizando jornada pedagógica em um dos municípios da rede, em fevereiro de 2008, com os professores de 5ª a 8ª série desse município, pude testemunhar o grau de irritação de uma das professoras de Língua Portuguesa ao saber, na véspera de começarem as aulas, que iria ensinar Religião. "Isso é um desrespeito, fazerem isso sem me consultar. Eu não gosto de religião, como eu vou passar isso para os alunos?". Esses rituais são recorrentes nesses tempos, quando diretores escolares e secretários de educação estão finalizando a enturmação dos professores nas escolas.

2.3.1.1.1 Colaboradoras da pesquisa

Adriana Brandão, Adriana Sousa, Aparecida, Cleide, Edna, Eliane, Elizete, Josemary, Júlia, Luana, Lucilene, Luciana, Maiara, Maria Selene, Raquel e Rosane, são as mulheres colaboradoras da pesquisa, professoras de Língua Portuguesa, com um a cinco anos de carreira, sendo que, dentre elas, sete professoras estão no primeiro ano da carreira, duas no segundo ano, duas no terceiro e cinco no quinto ano da docência em Língua Portuguesa, como mostra o quadro 6.

Quadro 6 – Professoras colaboradoras/tempo na carreira

Tempo na carreira	**Professoras colaboradoras**
Primeiro ano	Lucilene, Maria Selene, Adriana Brandão, Maiara, Júlia, Luana, Rosane.
Segundo ano	Raquel e Aparecida
Terceiro ano	Josemary e Cleide
Quinto ano	Eliane, Edna, Adriana Sousa, Elizete e Luciana

Dados da pesquisa 2007

A maioria das professoras tem experiência anterior à docência em Língua Portuguesa, tendo atuado, principalmente, no segmento de 1ª a 4ª série ou/e lecionado outras disciplinas do currículo de 5ª a 8a série, no tempo de um a doze anos, a exemplo de Aparecida e Júlia que têm exatamente doze anos na carreira. Desse grupo, apenas as professoras Maiara e Adriana Teixeira iniciaram o magistério com a docência em Língua Portuguesa. Elas compõem o grupo de professoras iniciantes “legítimo”: Adriana atua também no ensino médio, é estudante do curso de Letras e tem 26 anos, enquanto Maiara é a professora mais jovem do grupo, é a única que não é concursada. Ela é estudante do curso de Letras e tem 21 anos.

O grupo de professoras que está no primeiro ano da carreira e tem experiência anterior à Língua Portuguesa é formado por Luana, professora na

educação infantil e no ensino médio, estudante do curso de Pedagogia, que tem 22 anos; e por Rosane que é estudante do curso de Letras e tem 27anos.

O grupo com um ano de carreira, que atua, simultaneamente, no segmento de 1ª a 4ª série, é formado por Júlia que já lecionou Matemática, é estudante do curso de Pedagogia e tem 36 anos; Lucilene que é estudante do curso de Letras e tem 28 anos; Maria Selene que é estudante do curso de Pedagogia e tem também 28 anos.

No segundo ano da carreira, encontram-se as professoras Aparecida que atua também como diretora, tem experiência anterior com a docência em Matemática, é estudante do curso de Letras e tem 31 anos; e Raquel que atua na educação infantil, tem experiência na docência com outras disciplinas, é estudante do curso de Letras e tem 22 anos.

O grupo de professoras no terceiro ano da carreira é composto por Cleide que ensina no segmento de 1ª a 4ª série, é estudante do curso de Pedagogia, tem 25 anos; por Josemary que é estudante do curso de Letras e tem 28 anos. Ambas têm experiências anteriores com outras disciplinas.

O grupo de professoras com cinco anos na carreira é formado por Eliane que ensina no segmento de 1ª a 4ª série, é estudante do curso de Letras e tem 33; Edna que atua como vice-diretora, tem experiência na docência de outras disciplinas do currículo do segmento de 5ª a 8ª série, tem 37 anos e é estudante de Turismo; Adriana Neves que já atuou como coordenadora em 2006, tem experiência na docência de outras disciplinas, é estudante do curso de Letras e tem 30 anos; Elizete ensina no segmento de 1ª a 4ª série, é estudante do curso de Pedagogia,e tem 26 anos; Luciana tem experiência na docência de outras disciplinas, é a única que leciona na escola da sede, é estudante do curso de Pedagogia e tem 27anos.

As professoras trabalham nas redes municipais de Ibitiara, Iraquara, Lençóis e Palmeiras, cidades localizadas na Região da Chapada Diamantina, como informa o quadro 7.

Quadro 7 – Professoras colaboradoras / por município

Municípios	Professoras colaboradoras
Ibitiara	Cleide, Aparecida, Lucilene, Luciana, Maria Selene, Rosane, Raquel, Luana, Júlia, Elizete,
Iraquara	Adriana Sousa, Eliane, Josemary
Lençóis	Edna
Palmeiras	Maiara, Adriana Brandão,

Dados da pesquisa 2008

Tomo, como referência, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2007 para caracterizar brevemente esses municípios. O IDEB é calculado a partir do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, relacionado com os índices de reprovação das escolas. Para tanto, são realizadas provas na 4ª série, na 8ª série do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em todo o território nacional, por amostragem. Vale ressaltar que esse cálculo é realizado considerando apenas as escolas localizadas na zona urbana. A média nacional alcançada, em 2007, foi 4,2 para os anos iniciais, 3,8 para os anos finais e 3,5 para o ensino médio (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007).

Dentre os quatro municípios pesquisados, Ibitiara alcançou os maiores IDEB com 4,2 e 4,4 nas séries iniciais e finais, respectivamente, superando, inclusive, a média nacional no segmento de 5ª a 8ª série. O município de Iraquara tem 21 mil habitantes, 5.600 alunos na educação básica e 42 escolas, sendo que apenas cinco estão na zona urbana. Para o cálculo do IDEB, foram tomadas quatro escolas e o município ficou fora do plano de ações emergenciais do governo, com as médias 3,5 e 3,6 nos anos iniciais e finais respectivamente (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007). Já o município de Palmeiras tem cerca de 8.000 habitantes e atende 1.269 alunos na zona rural e 346 na zona urbana (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007). Fora do índice do IDEB, juntamente com mais 156 municípios excluídos das estatísticas oficias, Palmeiras assinou o Plano de Ações Articulados (PAR), que estabelece metas para a melhoria da educação básica e apóia os municípios para melhorar os seus resultados (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007) revista . Lençóis, por sua vez, com uma população de 9.617 habitantes, 1.564 matrículas no ensino fundamental, 15 escolas e 68 professores (IBGE, 2007), alcançou a média de 2,7 nos anos

iniciais. Dados sobre o desempenho desse município nos anos finais não estão disponíveis (INEP, 2007).

Reafirmando o traço de ruralidade apresentado por esses municípios, identifico que das 21.500 escolas do estado da Bahia, 65 % estão localizadas na zona rural, portanto é pertinente afirmar que os resultados dos IDEB da Bahia refletem, precariamente, as realidades da maioria das nossas escolas. Situação semelhante se dá na dimensão regional, quando 62% das escolas da região Nordeste são rurais (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007).

No que diz respeito à faixa etária das professoras colaboradoras, elas apresentam as seguintes características. Nascidas entre 1971 e 1987, têm entre vinte e um e trinta e sete anos: são (13) treze professoras com idade entre vinte e um e trinta anos, (3) três professoras com idade entre trinta e um a quarenta anos, o que especifico no quadro 8.

Quadro 8 - Professoras por faixa etária

Faixa etária	Professoras
21 – 30 anos	Elizete, Adriana, Rosane, Luciana, Cleide, Raquel, Luana, Lucilene, Josemary, Adriana Neves, Maria Selene, Maiara,
31 – 40 anos	Edna, Júlia, Aparecida,

Dados da pesquisa 2008

Identifico, no grupo, o predomínio de professoras mais jovens exercendo a docência em Língua Portuguesa, com idades entre 21 e 28 anos. Informo, a seguir, a formação inicial dessas professoras, que, no tempo da pesquisa, estavam cursando as licenciaturas em Letras, Pedagogia e Turismo, como mostra o quadro 9.

Quadro 9 - formação inicial / licenciatura

Docentes	*Graduações*	*Universidades*
Adriana Neves	Letras	FTC
Adriana Teixeira	Letras	UNEB
Aparecida	Letras	ULBRA –EAD
Cleide	Pedagogia	UNIFACS-EAD
Edna	Turismo	UNOPAR EAD
Eliane	Letras	FTC
Elizete	Pedagogia	UNIFACS-EAD
Júlia	Normal superior/Pedagogia	UNOPAR EAD
Luana	Pedagogia	UNIFACS-EAD
Lucilene	Letras	UNOPAR EAD
Luciana	Pedagogia	UNIFACS-EAD
Maria Selene	Pedagogia	UNOPAR EAD
Maiara	Letras	UNEB
Josemary	Letras	FTC
Raquel	Letras	UNEB
Rosane	Letras	UNEB

Dados da pesquisa 2007

Esses dados revelam que, no conjunto das dezesseis professoras colaboradoras, não há docentes licenciadas em Letras, quadro que tende a ser alterado nos próximos três anos nessas redes municipais, com exceção de Lençóis, tendo em vista que oito professoras estarão, nesse tempo, concluindo essa licenciatura. Ao considerar que é, no âmbito das licenciaturas, que os professores têm acesso aos saberes disciplinares, os quais se integram ao trabalho do professor por meio da formação inicial e continuada (TARDIF, 2002), é possível prever uma progressiva qualificação do trabalho docente com a democratização do ensino superior, fenômeno que se inicia na Região da Chapada Diamantina, mas que precisa seguir sendo ampliado com qualidade.

É preciso, entretanto, ter clareza da relação problemática que se estabelece entre docência e saberes, a qual a formação inicial, seguramente, não tem dado conta de abarcar. Entendo como Pineau (1988, 1999, 2003) que os estudos sobre a aprendizagem da docência precisam inscrever-se à escala da vida e assumo a perspectiva de Tardif (2002) que buscou ouvir os professores sobre a constituição de seus saberes quando ensinam. Neste âmbito, identificou um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres de natureza distinta e, tendo como referência as

fontes dos quais se originam, o autor classificou-os em *saberes da formação profissional*, *saberes das disciplinas*, *saberes curriculares* e *saberes da experiência*.

É nessa trincheira, quando se buscam saídas para a formação docente, inicial e continuada, que reinscrevo as questões da pesquisa: quais representações têm as professoras iniciantes de Língua Portuguesa sobre a profissão e sobre os saberes docentes? De que natureza são os dilemas vividos pelas professoras iniciantes de Língua Portuguesa e que dimensões pessoais e profissionais são mobilizadas? Como o conhecimento didático da leitura e da escrita configura-se nos dilemas profissionais das professoras de Língua Portuguesa? Que experiências de vida e de formação são evocadas pelas professoras, frente às situações dilemáticas, nos anos iniciais de carreira? Quais processos parecem favorecer as professoras de Língua Portuguesa, formarem-se no exercício da profissão, nos anos iniciais de carreira? Frente a tais interrogações que me parecem pertinentes para se pensar a educação de qualidade que deve se concretizar na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, no capítulo a seguir, tomo as aprendizagens docentes, na configuração de dilemas e saberes como objeto de reflexão e de aprofundamento teórico.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: girando o caleidoscópio

---

Aula de Português

A Linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
E de entender

A linguagem na superfície estrelada das letras
Sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe
E vai desmatando
O amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas
Atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia
Em que pedia para ir lá fora,
Em que levava e dava pontapé.
A língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima.

O Português são dois, o outro mistério.

(Carlos Drummond de Andrade, 1979)

Os caleidoscópios são instrumentos que brindam a visão do leitor com sucessivas imagens, sempre inéditas, face às mudanças de cores, configurações e rearranjos dos elementos, a cada movimento que se faz com eles. Isso se explica porque "há fragmentos móveis de vidro colorido, os quais, ao refletirem-se sobre um jogo de espelhos dispostos longitudinalmente, produzem infinitas combinações de imagens" (Aurélio, 1988, p. 88). Quer pela beleza e multifaces apresentadas pela nossa língua, quer pela complexidade e variedade de elementos que compõem as problemáticas nas quais se inscreve o ensino da Língua Portuguesa, quer, ainda, pelas diferentes perspectivas nas quais se situam as práticas de formação de professores de Língua Portuguesa, inicio esse capítulo pela apreciação da língua portuguesa como se fora um caleidoscópio.

Esta apreciação já foi anunciada e iniciada com a leitura do texto de Drummond, *Aula de Português,* poesia na qual o autor, enquanto denuncia que no meio do caminho do ensino de Língua Portuguesa tem pedras, o faz com palavras que fazem lembrar, rir e, quem sabe, chorar. Conta sobre coisas da sua vida e nos anima a contar/evocar/rememorar as nossas histórias, cujos enredos emergem das trajetórias escolares, nas quais as imagens de professores parecem ser sempre guardadas, seja pelas vias do carinho, seja pelas vias de algum desafeto. Fala-nos, sobretudo, de um Português da vida, vivo enquanto interroga acerca de um outro, que se faz desconhecido.

Provocam-me a fala - a narrativa de Drummond e as imagens do caleidoscópio – sobre a identidade do professor de Língua Portuguesa, suas práticas, saberes e dilemas. Uma fala que se concretiza em interrogações acerca da formação desses profissionais na sociedade da tecnologia e da informação, a qual avança velozmente sem, contudo, democratizar o conhecimento da leitura e da escrita para a população brasileira, em pleno século XXI. Isto ocorre, comumente, em instituições escolares que, após dez, doze anos de escolarização, assistem aos seus alunos concluírem a 8ª série do ensino fundamental com sérios comprometimentos na autonomia leitora e escritora; em salas de aula que, dia após dia, vivenciam os rituais infecundos do ensino de nomenclaturas e classificações da gramática normativa, como conteúdo fundante da área de Língua Portuguesa[96];

[96] A discussão sobre a infertilidade e permanência do ensino da gramática, entendida como um conjunto de nomenclaturas e classificação, pode ser aprofundada a partir dos estudos de Antunes

enfim, no âmbito de uma profissão em crise e à guisa das devidas e necessárias revitalizações no que concerne à valorização social e econômica da docência, bem como, da autonomia e autoria profissionais.

Esse campo de evidente tensão e de situações problemáticas é emblemático da complexidade que caracteriza e engendra a aprendizagem da docência em Língua Portuguesa, em tempos atuais, e obriga colocar em foco a urgência da construção de outras perspectivas para a formação continuada de professores, as quais incluam e partam de tais cenários. Na presente pesquisa, intento aproximar-me desses territórios, mediada pelas narrativas de professoras iniciantes de Língua Portuguesa, para buscar compreender quais são os saberes de base da docência em língua materna, como os professores iniciantes constroem esses saberes nos anos iniciais da carreira, quais dilemas enfrentam nessas itinerâncias e como os enfrentam, e, por fim, como o conhecimento didático da leitura e da escrita se configura nesses dilemas.

Assim, neste capítulo, apresento algumas configurações teóricas e metodológicas em torno da formação de professores de Língua Portuguesa e tomo, como ferramentas conceituais, a aprendizagem de adultos, os saberes docentes e os dilemas da profissão. Para tanto, teço considerações sobre como aprendem adultos profissionais, no inter-jogo pessoal / profissional, individual / social, e tematizo a aprendizagem da docência sob dois ângulos, os quais considero complementares: os saberes de base da profissão docente e os campos de tensão e de conflitos inerentes a este ofício.

3.1. Aprendizagem de adultos profissionais: espaços, tempos e movimentos

Quais são as experiências que forjam a construção das identidades dos professores? Como os docentes se constroem professores ao longo de suas carreiras? Como eles aprendem? O que aprendem? Com quem e quando? Por que

(2007), nos quais a autora analisa as diferentes concepções de gramática que coexistem nas representações dos professores, diferenciando conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, uma perspectiva de estudo de fatos da linguagem, uma disciplina de estudo e um compêndio descritivo-normativo da língua. Essa temática é abordada também por Mendonça et all (2006), ao tematizarem as questões teórico-metodológicas concernentes ao trabalho com a análise lingüística na escola, a serviço da competência comunicativa dos alunos, confrontando as práticas usuais e rotineiras da gramática normativa tradicional.

aprendem algumas coisas e outras não? Por que, diante do que se ensina, querem aprender outros conteúdos? Por que, por vezes, não aprendem? Essas são questões que desafiam os centros de pesquisa sobre formação docente, de modo crescente, ao tempo em que reapresentam a formação de adultos profissionais como campo teórico-metodológico aberto, à guisa de reconceitualizações pelas agências formadoras, pelos formadores, bem como pelas políticas públicas de formação de professores.

Ainda que, no âmbito da pesquisa, já se vislumbre a atenção à aprendizagem docente[97], não se pode dizer o mesmo acerca das práticas hegemônicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, arraigadas nos modos instrumentais de abordar a formação docente, sob a égide da racionalidade técnica. Expressas em programas e intervenções atentas aos ditames de tais correntes, essas práticas constroem-se em torno da forte argumentação sobre como se ensina e menos sobre como se aprende. A problemática da aprendizagem docente como orientadora da formação de professores, em suas concepções e práticas, é uma realidade ainda distante dos centros de formação.

3.1.1. A vida como processo formativo

Penso que trocar a lógica do ensino pela lógica da aprendizagem constitui-se, a despeito do grande desafio, um caminho possível para a formação de professores na contemporaneidade. Neste sentido, quaisquer que sejam os dispositivos de formação engendrados na aposta da fertilidade desse caminho, não se pode prescindir da idéia de que o sujeito que aprende está implicado em seus processos de aprender, de que ele existe na sua humanidade e complexidade, e, ainda, de que a aprendizagem se dá em uma escala de vida. Nela, os caminhos trilhados para se chegar até aquele ponto, os modos de caminhar, os descaminhos, as encruzilhadas, as trilhas futuras, os projetos de si, constituem-se em peças que podem se articular no tabuleiro da vida, em que aprender é, sobretudo, como afirma

[97] Os trabalhos de Josso (2004), Larrosa (2005), Nóvoa (1997, 2000), Perrenoud (2000), Pineau (1988, 1999, 2003), Schon (2000), Tardif et all (1991), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e Souza (2006b) oferecem importantes contribuições para o aprofundamento de conhecimentos pertinentes à aprendizagem da docência.

Josso (2004), aprender consigo a aprender; e, como afirma Pineau (1999), aprender é viver e viver é aprender. Aprende-se, assim, na interface eu/outros e no jogo de sentidos individual e social, nas relações intersubjetivas, nas transações consigo e com os outros, de modo que a aprendizagem é sempre uma construção de natureza subjetiva e social.

Pineau alerta que, mesmo no âmbito da abordagem construtivista do conhecimento docente, a qual se confronta com a perspectiva instrumental usual, o que se vê é a transposição de referências cognitivas construídas nas pesquisas sobre a aprendizagem escolar para o cenário da formação de professores. O autor questiona esse encaminhamento, ao afirmar que "generalizar o que se sabe da aprendizagem cognitiva em situação de ensino *in vitro* para o conjunto da aprendizagem adulta *in vivo* é uma assimilação abusiva, ocultadora" (1999, p. 329). Utilizando a metáfora da jaula, o autor alerta para o fato de que o conhecimento sobre como se dão as *aprendizagens aprisionadas* não dá conta da complexidade das aprendizagens engendradas em tempos e espaços plurais, tensionadas por conflitos cognitivos, profissionais e existenciais.

São relevantes as contribuições desse autor, ao tematizar sobre as especificidades pragmáticas das aprendizagens dos adultos, o que permite localizar e circunscrever as aprendizagens dos professores no âmbito de suas ações para produzir a vida e a profissão e para resolver os problemas que lhes são colocados incessantemente por elas. Desse modo, não se está falando de uma aprendizagem, sempre mediada, cujo espaço-tempo é a escola e a formação, mas, de aprendizagens construídas nas relações e laços estabelecidos entre a vida e o ambiente; na relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. Pineau (1999) sistematizou essas relações em um mapa tripolar para dizer que a aprendizagem de adultos se dá *em dois tempos e três movimentos, no* âmbito da abordagem da bagagem experiencial. A partir das idéias de que esses dois tempos são as situações de aprendizagem direta e mediada, e que os movimentos são aqueles da (auto)formação, (hetero)formação e (eco)formação, é possível apreender o complexo jogo, entre tempos plurais e movimentos dialéticos, que configuram as aprendizagens do adulto, quando aprendizagem e desenvolvimento são interfaces

da existência. A partir da reflexão sobre as vivências nesses tempos e movimentos simultâneos, e, por vezes, contraditórios, emerge o sujeito social que aprende[98].

Na esteira dessas idéias, as narrativas (auto)biográficas vêm apresentando-se, nas últimas décadas, como possibilidade de abordagem dos saberes docentes, no âmbito da pesquisa-formação e da formação docente. Pineau (1999) localiza, na França, as primeiras experiências com a abordagem das histórias de vida realizadas por Desroche, ao convidar adultos para contarem seus anos de experiências, na Escola Prática dos Altos Estudos de Paris, nos anos de 1979, abordagem que passou a se constituir em referência para outros trabalhos. Pineau (1999) retoma o pensamento de Dominicé, para dizer do movimento de transição paradigmática que esse autor já preconizava sobre a emergência e importância das histórias de vida como metodologia de pesquisa e de formação:

> Acrescento, sem modéstia, que esta abordagem parece-me ser o único método de investigação pertinente, porque oferece um acesso direto ao conhecimento vivido pelos adultos eles próprios, bem como aos seus modos quotidianos de formalização (DOMINICÉ apud PINEAU, 1999, p. 334).

Atualmente, como antecipou Dominicé, e, pelos mesmos motivos por ele apontados, diários de aula, memoriais acadêmicos, memoriais de formação, entre outros registros sobre as memórias profissionais, são identificados no cenário internacional e nacional como dispositivos de formação inicial e continuada de professores, como podem ser vistos no Brasil nos trabalhos de Souza (2006b), Souza e Cordeiro (2006), Passeggi (2007) e Sá (2007). Nessa direção, confrontando tendências hegemônicas de formação, quero aproximar-me das idéias de formação de professores, aportadas nas histórias de vida, cujos pressupostos, como afirma Delory-Momberger:

> [...] podem ser apresentados sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro atém-se ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; o segundo, a dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação (2006, p. 361).

Segundo a autora, a narrativa de si é apenas a primeira etapa da produção de uma história de vida, que só se completa quando o narrador retoma essa história

[98] Esse conceito é apresentado por Pineau (1999) no âmbito dos estudos de Carré, Moisan e Poisson.

para produzir sentidos sobre a sua existência. É daí que pode emergir o saber-poder sobre si quando o sujeito é capaz de se reinventar, ao criar a melhor versão de si mesmo. Tomo a idéia de Josso (2004), sobre recordação-referência, para melhor compreender esse processo de reinvenção de si, aportado pelas narrativas, ao afirmar que:

> A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narrativa de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação (JOSSO, 2004, p. 39).

Esse processo de criação de uma versão sobre a própria vida requer que o sujeito analise, questione, interrogue as próprias representações, escolhas e não escolhas, as ambigüidades, que constituem as recordações-referências, as quais possuem uma dimensão objetiva e subjetiva, visível e invisível (JOSSO, 2004). É nesse sentido que as recordações-referências podem se constituir em experiências formadoras, pois:

> [...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Convêm diferenciar, a essa altura, vivência e experiência, pois, ainda que toda experiência seja uma vivência, nem toda vivência transforma-se em experiência. Isto só acontece “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004. p. 48). É essa apropriação das trilhas percorridas que pode favorecer a construção de “lastros”, que compõem a nossa bagagem existencial, e dos quais lançamos mão, cotidianamente, para viver a imprevisibilidade da vida. Fazem parte dessa bagagem, não apenas as experiências positivas, vinculadas à autoconfiança e ao sucesso, mas, também aquelas que trazem incertezas e conflitos.

É importante, nesse sentido, contestar a perspectiva usual da educação que relaciona a aprendizagem unicamente às situações de acerto, pois entendo que

aprendemos também nas situações de desacerto, com as lacunas e clivagens daí advindas. Pineau (1999), ao abordar a aprendizagem de adultos, enfatiza essa perspectiva , afirmando que:

> a emergência social do sujeito que aprende não é portanto uma simples atualização natural de aprendizagens inatas. Parece encontrar tempos e contratempos e movimentos múltiplos de aprendizagens, de desaprendizagens e de reaprendizagens diferentes [...] (PINEAU, 1999, p. 336).

No âmbito desse movimento singular de aprendizagens, desaprendizagens, e novas aprendizagens, anunciado pelo autor, situo as experiências do tornar-se professor nos anos iniciais da carreira. Neste ciclo são recorrentes os sentimentos de medo, angústia, insegurança, quando o professor vive, intensamente, ambigüidades e ambivalências profissionais, ao estar frente a frente com as realidades da profissão. Como já tematizado por Nóvoa (2006), Nono e Mizukami (2006), Fontana (2005) e Lima (2006), essa é uma fase na qual o professor deve ser acompanhado de perto e estar inscrito em grupos de discussão e reflexão sobre práticas docentes. Essas vivências dilemáticas, uma vez transformadas em “cenas” da formação docente, poderão ser fundantes para o desenvolvimento profissional dos professores, podendo constituir-se como experiências formadoras e recordações-referências, ao longo da carreira.

A discussão em torno da fertilidade das histórias de vida como metodologia da formação inspira refletir sobre os lugares de aprendizagem da docência, uma vez que o pressuposto é de que a aprendizagem docente se dá à escala da vida, o que obviamente inclui os espaços formais e os tempos seqüenciados de formação, mas certamente transcende-os.

3.1.2 As aprendizagens pré-profissionais e as trajetórias de escolarização

Nessa trincheira, quando a vida é considerada como processo formativo, emergem novos caminhos e sentidos para a aprendizagem da docência, ao evidenciar-se o importante papel das aprendizagens pré-profissionais na formação docente. Os professores aprendem certos traços da docência muito antes de

freqüentarem os cursos de Magistério ou de licenciatura, nas suas experiências familiares, nas suas trajetórias de escolarização, nas relações que estabelecem em seus vários processos de socialização, dos quais as imagens da profissão docente e do ser professor propagam-se.

Desses territórios, a escola figura como um espaço privilegiado para a construção das primeiras imagens dessa profissão. Os professores que tivemos, naquelas experiências, parecem figurar como protagonistas dessas elaborações primeiras sobre a identidade docente. No texto “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola, Catani et all (2000) apresentam, como temática de investigação, a partir da idéia do processo educacional como processo de iniciação, a história das relações que os sujeitos estabelecem com a escola. Desse enquadre, tomo a discussão que empreendem sobre a relação entre as identidades docentes e as experiências escolares para melhor tematizar o sentido das aprendizagens pré-profissionais na formação de professores, ao abordar que:

> De um lado, em muitos casos, predomina a idéia de que a escolha da profissão docente é determinada por características pessoais inatas, e que a formação profissional acha-se circunscrita ao tempo e às práticas dos cursos de magistério. Alguns entendem que são esses cursos que dão a formação necessária àqueles que se destinam a ser professores e é ali, portanto, que eles devem firmar a identidade que já possuem "por vocação". De outro lado, à medida que as expectativas em relação a esses cursos se vêem frustradas, toma lugar a idéia de que as habilidades pedagógicas do professor são o produto e a conseqüência direta de suas experiências em sala de aula. E, assim sendo, conclui-se que os cursos e o que neles se ensina de muito pouco valem. Para além das insatisfações muitas vezes procedentes, o que as críticas e acusações manifestam é muito mais do que isso. Trata-se, na verdade, de um modo de conceber a formação da identidade docente, que subestima e mesmo ignora, nesse processo, o papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos (CATANI et all, 2000, p. 161).

É sob esse prisma, que as autoras, ao trabalharem com as (auto)biografias de estudantes e professores, e com produções literárias de cunho (auto)biográfico, como O Ateneu, de Raul Pompéia, e Infância, de Graciliano Ramos, identificam marcas deixadas pelos professores e pela escola nas primeiras experiências escolares, de diferentes ordens: medo, desânimo, pavor, choro, nostalgia, alegria, ânimo, entre outras. Ao lado disso, avançam na direção de discutir como tais marcas

podem atualizar-se na construção da identidade profissional dos antigos alunos quando se tornam professores.

Ao focalizar a minha própria trajetória escolar, percebo que dela emergem, como recordações-referências, imagens de algumas professoras, principalmente a imagem da professora Elaci, na 4ª série do ensino fundamental. A lembrança é a de uma mulher miúda, morena, com cabelos pretos e muito amorosa. Penso que ela gostava de ser professora, porque, às vezes, nos levava para a sua casa no recreio e presenteava os melhores alunos com cadernos grandes e pranchetas, ao final de cada semestre. Desse período, não tenho lembranças de medo ou coisa que o valha, só uma pequena confusão sobre como ficavam os alunos que não ganhavam nem pranchetas nem cadernos. Na 3ª série, a recordação da professora Sônia se mantém agarrada a uma outra, muito boa, a lembrança da gente, com avental feito de papel crepom, recitando poesia para as nossas mães. Assim, para mim, o ser professora foi se vinculando ao sentimento de aconchego na escola, e a imagem da escola como um lugar que inclui os alunos, onde se pode brincar e aprender. Não tenho, entretanto, apenas lembranças para guardar com carinho[99], o que pode ser visto na cena que descrevo a seguir.

De joelhos junto da lixeira, eu e minha irmã, meninas de cinco e seis anos, fomos colocadas de castigo por um meninote que morava na casa do diretor e, naquele dia, substituía a professora. Minha irmã fez xixi lá mesmo. A imagem daquele riozinho que teimava em escorrer pelo chão da sala enquanto eu espalhava, em vão, os papéis do lixeiro, na tentativa de livrar-nos do ridículo, selou para sempre a minha relação de amor com minha irmã – fraterno/maternal - enquanto mostrou-me a imagem de uma escola que eu quis, para sempre, esquecer.

Na universidade, encontrei uma outra professora "Elaci": a professora Stella Borges de Almeida com quem comecei a aprender sobre a vida acadêmica e sobre autorias na vida. As aulas animadas sobre a história de vida do educador Anísio Teixeira e, posteriormente, a convivência coma professora-pesquisadora dedicada ao trabalho com fontes iconográficas para a história da educação, marcaram o meu corpo e atualizam-se nos meus modos de ser e estar no tempo dessa pesquisa. Dela, tive todos os incentivos e oportunidades para acreditar que uma moça do

[99] Sobre lembranças escolares, indico a leitura do livro Pequeno Nicolau (SEMPÉ, 2000), de onde parafraseio um dos títulos das histórias contadas por Nicolau sobre as memórias escolares: "Uma lembrança para guardar como carinho.

interior pode mesmo estudar em uma universidade pública, escrever, publicar e ser pesquisadora. Constato, hoje, que seu perfil e itinerância anteciparam, na minha vida, o que eu só iria viver formalmente quase quinze anos depois, ao ingressar no mestrado de Educação e Contemporaneidade, na UNEB – Universidade Estadual da Bahia.

Vejo que o ambiente familiar de valorização incondicional da escola, a trajetória escolar de sucesso da minha irmã mais velha[100] - a que pude testemunhar - os perfis das professoras que tive, os rituais escolares, e as emoções que lá vivi, revelam-se territórios afetivos, a partir dos quais pude construir a imagem da escola como um lugar de encontro com professoras que se importam com a vida dos alunos e se implicam com a aprendizagem deles. Recentemente, adquiri dois livros, cujos títulos iniciavam-se com a mesma questão: *A escola tem futuro?*[101] E eu, como leitora atiçada à interlocução, imediatamente respondi que sim, pois essa é a utopia da minha vida profissional. Percebo, claramente, que aprendi isso, que a escola tem futuro, antes na minha trajetória familiar e escolar que nos cursos de formação profissional, os quais freqüentei nos últimos vinte e cinco anos.

Finalmente, compreendo que a investigação sobre as experiências formadoras e (auto)formadoras, aquelas que parecem forjar a construção da identidade profissional dos professores, do saber-fazer e do conhecimento, como nomeia Josso (2004), poderá apontar caminhos para a formação docente, frente à tematização e aprofundamento dos conhecimentos de base da profissão docente. Neste sentido, tomar as trajetórias de vida e de formação como objetos de reflexividade e como elementos da aprendizagem docente, pode favorecer a cada professor, e ao conjunto deles, a construção da memória pessoal e social da profissão, o que considero fundamental para a emergência de práticas docentes emancipatórias.

A disjunção pessoa/professor nos processos formativos e no cotidiano da profissão pode ter protagonizado uma das grandes mazelas da nossa profissão, ao pautar-se pela preconização de regras sobre o que o professor deve fazer ou não,

---

[100] Quando ingressei na 5ª série no Colégio Polivalente, era comum os professores ao virem o meu sobrenome referirem-se à trajetória de sucesso de Araildes, minha irmã mais velha, antiga aluna da escola, o que me conferia certa "identidade" naquele mar de alunos.

[101] Os livros são A escola tem futuro? Das promessas às incertezas, de Rui Canário (2006) e A escola tem futuro e A escola tem futuro?, de Marisa Vorraber Costa (2003). O primeiro discute a crise da escola apontando caminhos para a sua reconstrução e traz uma coletânea de entrevistas com educadores para discutir diferentes perspectivas sobre a escola, desde a sua criação.

deixando na invisibilidade o que o professor é, foi, fez e fazia, efetivamente, ou seja, os modos de ser, viver e sentir do professor na profissão. Entendo que abordar a formação, nesse enfoque, implica, de certo modo, revolucionar a concepção de saberes docentes, para dar lugar à subjetividade que engendra os processos constitutivos das identidades profissionais, dos saberes e fazeres. Esta é a questão que tenciono seguir debatendo.

3.2 Saber-ser professora: perspectivas e entrelaçamentos

As pesquisas sobre saberes docentes, a partir da década de 80, ganharam centralidade no âmbito dos estudos sobre a formação de professores, concretizando-se sob a égide de distintas configurações teórica, epistemológica e metodológica, das quais destaco as realizadas por Tardif (2002), Shulman apud Nono e Mizukami (2006), Perrenoud (2000), Pimenta (2007), Alarcão (2001) e Freire (1996). Este destaque deve-se ao reconhecimento de que tais autores oferecem contribuições efetivas para focalizar o tema sob diferentes perspectivas e alimentar o necessário debate, ainda em aberto. No texto que se segue, tomarei tais estudos, de modos distintos e desiguais, tencionando construir uma trilha possível para interpretar saberes docentes em movimento e dilemas da profissão, quando tematizo a dimensão da formação.

Perspectivas usuais de formação de professores mostram-se parciais e reducionistas para pensar os saberes docentes à escala da complexidade que apresentam, uma vez que deixam de fora, sobretudo, os professores e seus saberes. Identifico, em nível pragmático, a atualização e revitalização dessa concepção tecnicista em Programas Federais e Estaduais de formação de professores de Língua Portuguesa, norteados pelo enfoque transmissivo de conhecimento, nos quais os professores assumem o lugar de mero executores. Em tais programas, a seleção e distribuição de conteúdos, as intervenções didáticas, a gestão do tempo e das atividades a serem realizadas na classe, as modalidades e critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, já vêm definidas em módulos previamente planejados por técnicos e outros agentes do sistema de ensino. Fortalece-se, desse modo, o papel das instâncias hegemônicas de produção de

conhecimento, historicamente responsáveis pela produção de saberes pedagógicos e curriculares, processo nos qual o saber do professor não tem visibilidade.

Esta relação problemática do professor com os saberes atualiza-se no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa, da educação básica. O que os professores de Língua Portuguesa precisam saber? Quais são os saberes de base da docência em Língua Portuguesa? Essas são questões em aberto, em debate, no cenário contemporâneo, uma vez que é sabida a crise de identidade da disciplina e dos professores, assinalada pela distância abissal entre o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da língua materna, bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e as práticas realizadas na sala de aula. Assinalada também pela discrepância entre o tempo em que os alunos de 5ª a 8ª série ficam na escola e as competências que conseguem conquistar ao final do Ensino Fundamental, concernentes à leitura e escrita, muito aquém das expectativas e das necessidades pessoais, sociais e acadêmicas desses alunos. Vejo que, no plano das reformas educacionais propostas a partir do final do século XX para a reconceitualização do currículo de Língua Portuguesa, deslocar o ensino da *língua* para as *práticas de leitura e de escrita,* como preconiza Lerner (2002), e reafirmam as referências curriculares já citadas, parece figurar como um dos elementos que dão relevo a essa crise, inscrita na própria crise da escola, quando se coloca em questão a função social desta instituição.

Na contramão de tais perspectivas, Tardif et all (1991), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), nos últimos vinte anos, têm realizado investigações sobre a profissão docente, no âmbito da epistemologia da prática, dando relevo aos estudos sobre a origem e fontes dos saberes, abordando-os como saberes sociais. Neste sentido, o pesquisador confronta concepções cognitivistas radicais que entendem esses saberes como puramente cognitivos. Para tanto, constrói uma bem tecida rede de sentidos, com vistas a argumentar em favor da construção de um novo significado multidimensional e multireferencial para os saberes do professor.

Ao investigar os saberes de base da profissão docente, Tardif (2002) classifica-os como saberes compósitos, plurais e temporais, construídos nas transações, entrecruzamentos, nos entremeios de saberes diversos - *da formação profissional*, *das disciplinas*, *curriculares* e *da experiência* - dentre os quais *aponta para a centralidade dos saberes experienciais.* O autor focaliza as fontes de tais saberes para além dos muros dos centros de formação, reconhecendo as demais

experiências de socialização - a familiar, a escolar, entre outras - como territórios de aprendizagem da docência.

A apropriação feita pelo autor, ao colocar em relevo a dimensão social dos saberes docentes, é relevante, pois considero fundamental a explicitação da indissociável relação dos saberes dos professores com os seus contextos de trabalho e de vida. É preciso estar alerta para desmontar, e mesmo confrontar, programas de formação que abordam os saberes dos professores dissociados do chão da escola, das culturas, das condições estruturais, materiais, pedagógicas, em suma, dos elementos que os constituem. Questionar o conceito de saber docente como construto individual, isolado, abstrato e independente das realidades sociais e históricas é uma tarefa difícil e que precisa ser empreendida cotidianamente, uma vez que essa idéia pode estar imiscuída em práticas aparentemente de vanguarda. É forte e constantemente retraduzida, no centexto educacional, a idéia de um professor sem saberes, executor de tarefas e aplicador de normas e regras elaboradas por outros.

Como formadora de professores, ao longo da minha carreira, demandei investimentos intelectuais e políticos substantivos para conscientizar-me, pouco a pouco, de que apenas a formação, por si só, não dá conta de resolver as situações problemáticas da sala de aula e da escola. É preciso confrontar o mito neoliberal que alimenta e propaga-se na sociedade como um todo de que para a escola dar certo tudo depende do investimento do professor na sua formação e (auto) formação. A recomendação feita por Nóvoa ajudou-me a sair da “sinuca de bico”, gestada no âmbito do dilema formação política X formação didática:

> A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1997, p. 28).

Percebo esse dilema forjado entre os preceitos da pedagogia crítico social dos conteúdos e da abordagem construtivista na formação de professores. Em

suma, faço uma síntese no sentido de pensar que, ao lado da condição e da capacidade de invenção de nós professores podemos e devemos ter de transformar impossibilidades, ao fazer dialogar o ensino com a aprendizagem, é necessário alinhar outras ações, fortes, de fomento à profissionalização docente e à qualificação das políticas públicas de educação. Em última instância, entendo que a dimensão política é uma postura cotidiana diante da profissão e a dimensão didática será sempre uma tática, sem a qual não há mudança.

No âmbito dessa pesquisa, esses estudos de Tardif (2002) assumem posição fundante por apresentar coerência interna, conceitual e metodológica, necessária para dar conta de abordar a relação dilemática e problemática que, historicamente, se estabeleceu entre docência e saber, na especificidade da formação de professores de Língua Portuguesa. A classificação construída por ele em torno dos tipos de saberes docentes, fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente, permite-me atualizar e entrelaçar pensamentos complexos e pertinentes para a formação de professores, como aqueles apresentados por Pineau (1988, 1999, 2003), Josso (2004) e Nóvoa (1988, 1997, 2000), alguns explicitados, outros tangenciados, no debate que me esforço por esboçar, como, por exemplo: a aprendizagem de adultos se dá na escala da vida; a identidade docente é construída na tessitura do pessoal, profissional e institucional e a aprendizagem do professor é *in vivo*, não *in vitro,* só para citar algumas idéias de tais autores que tomo nesse estudo.

Digo tudo isso para, finalmente, propor o diálogo entre *o mapa tripolar da aprendizagem de adultos,* apresentado por Pineau (1999), quando se aprende em dois tempos e três movimentos; *o triplo movimento* proposto por Schön (2000) que se realiza no conhecimento na ação, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SHÖN, 2000); e a *trilogia desenvolvimento pessoal, profissional e institucional,* proposta por Nóvoa (1997). Entendo, nessa perspectiva, que tais construções, ainda que não partam exatamente das mesmas referências, convergem para a reconceitualização das concepções e práticas de formação de professores em tempos atuais. Essa é a rede teórica que assumo para pensar a formação de professoras de Língua Portuguesa.

A discussão sobre como os professores recepcionam e articulam os diferentes saberes em seu trabalho segue protagonizando pautas de investigação, face à complexidade que o encerra. Ou seja, os professores priorizam alguns

saberes em detrimento de outros? Hierarquizam tais saberes? De que forma? Recorrendo a um conhecimento que já é consensual, Tardif (2002) assinala que os professores valorizam mais os saberes que se mostram mais úteis para a resolução de seus problemas práticos. Nota-se que é no âmbito do saber experiencial que se colocam em jogo as diferentes configurações dos saberes docentes, figurando como o principal componente desse compósito.

Ao apontar os saberes da experiência como fundantes no amálgama que engendra os saberes docentes, Tardif (2002) passou a oferecer aos centros de investigação, de formação e aos professores, novos fios para a tessitura da profissão docente, no âmbito da profissionalização da docência e da valorização dos professores, como categoria produtora de saberes, quando ensinam. Sob esse prisma, situo e apresento o excerto da narrativa da professora Edna, ao dizer sobre a sua itinerância profissional, e sobre o que aprendeu ao longo dos cinco anos de carreira, na docência de Língua Portuguesa:

> Eu vejo que... eu vejo que eu..., sei lá, desenvolvi o meu lado profissional a partir dessas experiências. Como acabei de falar, eu agora tenho uma segurança maior né, já reajo de forma diferente em relação a algumas circunstâncias. Que toda circunstância para mim é exclusiva, mas sempre tem uma característica ou outra que acaba se assemelhando a uma que a gente já viveu. Então a gente vai juntando essas experiências, essas características, e vai formando, sei lá, um profissional (Edna).

Nesse relato, é possível observar que a professora aprendeu com e no seu trabalho, na sua prática profissional, porquanto revela que, ao longo dos anos, produziu conhecimentos sobre como resolver alguns problemas colocados pela profissão. Percebo nessa narrativa o lugar das experiências formadoras como apresentadas por Josso (2004), engendradas pelas vivências significativas, as quais, transformadas em recordações-referências, passam a compor a bagagem experiencial do professor. As idéias de trajetória, de deslocamento e de ancoragem, unem-se para realçar a dimensão temporal do saber docente, a que aponta essa narrativa, ao tempo em que evidencia que é preciso dar visibilidade a esse sujeito que aprende nas propostas de formação.

Ao situar o presente estudo no contexto das investigações sobre a carreira docente, especificamente, no ciclo inicial, circunscrito nos cinco primeiros anos da docência, assumo a idéia de que a dimensão temporal pode promover

recomposições no compósito dos saberes docentes, e busco apreender os tempos e movimentos das aprendizagens construídas na fase de iniciação da carreira. Nesse âmbito, são realçadas as relações entre experiência e identidade profissional, saberes e tempo, e aprendizagens e dilemas, que parecem ganhar contornos próprios, nos anos iniciais da carreira.

É pertinente retomar a questão, já apresentada, concernente à relação problemática entre docência e saber, para melhor compreender a emergência dos dilemas profissionais, que comumente protagonizam as itinerâncias dos professores iniciantes na aprendizagem da docência. Os professores, ao se defrontarem com os problemas reais da sala de aula e da escola, por vezes, vêem-se em encruzilhadas, quando precisam se posicionar e tomar decisões, para o que nem sempre se sentem seguros e devidamente preparados. Identifico, no excerto da narrativa da professora Cleide, ao explicitar a imagem que tem da profissão, tensões concernentes a ser professora de Língua Portuguesa, ao dar-se conta de que tem como tarefa ensinar os alunos a ler.

> Meu nome é Cleide, também trabalho em Caldeirão. Estou há três anos com Língua Portuguesa e eu pensei nos dilemas que a gente tem né. Então aqui tem uma frase: o que estamos ensinando às nossas crianças? Eu pensei será que nós estamos? Será que estou no caminho certo? Aqui ao lado coloquei a imagem de um aluno com livros. Se a nossa missão é formar leitores será que estamos no caminho? Às vezes a gente tem esses dilemas , estamos tentando...(Cleide).

Interessa-me a aproximação dos movimentos de aprendizagem docente por esse prisma, pela ótica dos dilemas vividos pelas professoras, por entender que, o enfrentamento e a resolução de situações dilemáticas podem constituir-se em experiências formadoras e (auto) formadoras, ao mesmo tempo em que podem oferecer pistas sobre os modos de aprendizagem dos professores, diante dos problemas colocados pela profissão, sobre o que sabem, fazem e sentem ao se lançarem no trabalho.

Encontro, nos estudos de Zabalza (2004), importantes contribuições no âmbito das questões teóricas e epistemológicas para o uso de *dilemas profissionais* como ferramenta conceitual para a pesquisa didática. O autor, ao realizar pesquisa sobre os dilemas profissionais de professores espanhóis da educação infantil, tendo o diário de classe como instrumento metodológico, construiu ancoragem para pensar

sobre os saberes e dilemas profissionais. No presente trabalho, tomo o conceito de dilema como aquele apresentado por Zabalza (2004), que o define como um conjunto de situações bipolares ou multipolares, frente ao qual o professor tem que se decidir por um pólo ou outro. Tais situações dilemáticas caracterizam-se por serem de natureza complexa e supercontextualizada, diante das quais o professor tem mais de uma opção de resolução, sendo que todas podem ser consideradas legítimas, tendo em vista um campo determinado de valores e de referências pedagógicas.

Por exemplo, diante de uma classe de 5ª série, na qual parte dos alunos apresenta dificuldades em leitura, cumprir o programa previsto para aquela série, ou realizar atividades extras de apoio à leitura, e atrasar o programa, constitui-se em um campo de tensão recorrente para os professores de Língua Portuguesa. O enfretamento de tais situações parece demandar dos professores, não apenas o conhecimento técnico, uma vez que ele coloca em jogo também questões de natureza ontológica e axiológica, como aquelas apresentadas por Josso (2004). É perceptível que o dilema provoca uma inquietação pessoal nos professores, o que sugere que ele não mobiliza apenas a dimensão intelectual e cognitiva, mas, também, a afetiva e existencial. A bagagem experiencial, as crenças, valores e posicionamentos diante da vida estão ligados à abordagem e resolução de dilemas profissionais.

Tendo como fonte da pesquisa os diários de classe e entrevistas de negociação com os professores autores dos diários, Zabalza (2004) identificou, nomeou e analisou, como os professores enfrentam cognitiva e praticamente os dilemas profissionais, ao longo do tempo da escrita dos seus diários[102]. Ao realizar uma análise em profundidade dos dilemas de um dos professores do seu grupo de pesquisa, Zabalza identificou quatro dilemas: um dilema relacional-disciplinar, outro organizativo, e um terceiro referente à competência do professor para abordar as distintas áreas de conhecimento do sujeito, e um quarto que nomeia, juntamente com o professor, de dilema curricular.

Ao identificar nesses campos de tensão as "saídas" polarizadas *afetividade versus ordem*, *atenção individual versus grupal*, *necessidade de um*

[102] Zabalza publicou a pesquisa realizada sobre os dilemas profissionais a partir de diários de aula, no livro Diários de Aula. No capítulo 4 dessa obra o leitor encontra a análise em profundidade de dilemas de um dos doze professores com os quais trabalhou na pesquisa.

desenvolvimento profissional permanente, *clareza versus indefinição do currículo,* o autor evidencia o caráter problemático que caracteriza as situações dilemáticas. No primeiro dilema, emergem questões concernentes à gestão da classe, que interrogam o professor iniciante: investe-se nas relações afetivas com os alunos, ou se assegura uma conduta mais normatizada, com a explicitação de regras claras. No tempo de duração do diário, a escrita do professor revelou diferentes modos de enfretamento do dilema e, como ele, progressivamente, fez opção pela *ordem* na resolução dessa problemática.

No cenário nacional, localizo os estudos de Lima (2006), que discute os dilemas profissionais de professores, estudantes da licenciatura em Pedagogia, nos ciclos iniciais da carreira, com um a seis anos de docência. Nesse estudo, ao analisar os dilemas práticos dos docentes, organizados nas categorias *a mediação didática, o processo de avaliar, a relação professor-aluno,* aponta para as fragilidades do conhecimento dos professores sobre os conteúdos curriculares, ao afirmar que:

> A pouca discussão com relação aos conteúdos específicos, características e contradições que envolvem o trabalho docente; a falta de conhecimento sobre as disciplinas/conteúdos curriculares trabalhados nas séries iniciais, geraram uma questão – como se responsabilizar pela socialização de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história sem um embasamento teórico adequado quanto aos fundamentos destas? (LIMA, 2006, p. 123).

Vejo que a autora retoma a discussão relativa aos saberes de base da docência e focaliza a dimensão do conhecimento do objeto de ensino, o que permite reinscrever a reflexão no âmbito da discussão feita por Brussor apud Lerner (2002) sobre a relação triangular professor, aluno e conhecimento. Assim, na situação de ensino e de aprendizagem, abordar o conteúdo a ser ensinado será sempre uma operação de alta complexidade, uma vez que não poderá estar dissociada dos modos de aprendizagem do aluno, como ele aprende aquele conteúdo específico e em que condições didáticas. Emergem, dessas transações, a idéia de mediação didática, uma vez que o professor opera uma transposição do saber sabido para o saber a ser aprendido, como conceitualiza Chevallard apud Lerner (2002). É nessa direção que retraduzo as idéias de Lima (2006), quando assinala a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos concernentes ao processo de ensino e de

aprendizagem, e a elaboração de estratégias didáticas, tendo em vista “o perfil dos seus alunos, a sua realidade de trabalho, o conhecimento científico e os objetivos educacionais pretendidos” (LIMA, 2006, p.122).

É no âmbito de saberes e não saberes que os dilemas profissionais configuram-se como situações conflitivas, que desafiam o professor a tomar decisões no aqui e agora. Neste sentido, é importante considerar que nem sempre o professor tem consciência dos dilemas que vivencia na sala de aula, e das escolhas que acaba por realizar, como afirma Zabalza (2004). Parto da hipótese de que há diferentes níveis e graus de consciência, diferentes graus e níveis de apropriação das configurações que podem ter as situações dilemáticas para os professores. Entendo que a condição do professor refletir sobre a sua prática, retomar aspectos do cotidiano da sala de aula, os campos de tensão e as situações dilemáticas, pode favorecer que determinadas vivências sejam transformadas em experiências formadoras. No excerto da narrativa da professora Edna, é possível observar que narrar sua história profissional acionou uma dimensão da reflexão peculiar para a ela.

> Eu nunca tinha parado assim para refletir na.. no meu tempo de profissão. É uma oportunidade que você está abrindo para mim. Eu nunca relatei, nem mesmo parei assim para pensar nesse período de trabalho com Língua Portuguesa. Eu nunca tinha refletido sobre isso (Edna).

Ao referir-se ao processo vivido na pesquisa como evento inédito, Edna aponta para a hegemonia dos dispositivos de formação usuais que deixam ao largo o sujeito que aprende e sua bagagem experiencial: como parece “natural” excluir a vida cotidiana dos professores, as suas histórias, quando nos propomos “formá-los”; como parece “natural” que professores não olhem para si como produtores de conhecimento. Diante dessa naturalização, culturalmente construída, a narrativa da professora realça a potencialidade das histórias de vida como metodologia da pesquisa-formação, enquanto marco a invisibilidade dessa perspectiva em muitos cenários contemporâneos de formação.

Tomo tais conceitualizações para aproximar-me da trama de relações constitutivas dos dilemas profissionais de professoras de Língua Portuguesa: que dilemas eles enfrentam, como os nomeiam, o que fazem frente a eles. Focalizo,

nessa direção, questões concernentes à especificidade do conteúdo disciplinar, assumindo as aulas de Língua Portuguesa como território de tensões, entendendo que "os dilemas como ferramentas conceituais para análise das atuações docentes, se acomodam bem a essa complexidade da aula e permitem compreender a natureza desafiadora da ação didática" (ZABALZA, 2004, p.19). Assim, o campo dos conhecimentos disciplinares, conceituado por Tardif (2002), do conhecimento pedagógico do conteúdo, cunhado por Shulman, e do conhecimento didático, como caracterizado por Lerner (2002), constituem-se em zona de interesse dessa investigação, quando busco apreender como o conhecimento didático da leitura e da escrita configura-se nos dilemas dos docentes.

3.2.2. Focalizando o conhecimento didático: as dimensões da língua

Borges (2004), ao ouvir professores de Inglês, Artes, Educação Física, História, Geografia e Língua Portuguesa, no âmbito da pesquisa realizada sobre a composição dos saberes docentes, identificou que uma das maiores preocupações dos professores refere-se justamente ao conhecimento sobre o conteúdo e seus modos de ensino. A autora aponta que uma das professoras de Geografia, ao falar sobre os desafios da sala de aula, explicita que "a questão é transformar esses conteúdos em algo ensinável" (BORGES, 2004, p. 193), ao lodo do que, outra, de Língua Portuguesa, afirma que, para tanto, "o mais importante é você ter uma visão social, das ciências sociais e também da psicologia [...] para você entender o que está acontecendo e poder atuar, e, de alguma forma, ajudar esse pessoal (os alunos) e se ajudar também" (BORGES, 2004, p.195).

No âmbito das reflexões dessas professoras, situo as idéias de Délia Lerner (2002), pesquisadora argentina, que nas últimas décadas tem oferecido valiosas contribuições para o debate e para as práticas de formação de professores, na área da Matemática e de Língua Portuguesa, das quais destaco a publicação do livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Suas idéias e práticas sustentam a tese de que o conhecimento didático deve constituir-se no eixo da formação dos professores, por entender que esse conhecimento está na base do

saber-fazer-ser do professor, na sala de aula. A autora reapresenta[103] o conceito de saber didático, ao dizer que:

> O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo especifico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas (LERNER, 2002, p. 105).

Lerner toma a sua própria trajetória profissional como formadora e pesquisadora para dizer que nem sempre a perspectiva dos formadores coincide com a perspectiva dos professores e, assim, reapresenta a problemática em torno de quais são os saberes de base da profissão e como estes são abordados pelos centros de formação. A pesquisadora revela ainda que, no âmbito da formação de professores na província de Buenos Aires, os questionamentos dos docentes, concernentes às questões do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, sobre as condições de ensino, os tipos de intervenção, entre outros, eram ouvidos pelos formadores, muitas vezes, como pedidos de receita, o que acabava por desqualificar as problemáticas trazidas por eles e afastar a formação de uma abordagem mais significativa, do ponto de vista dos docentes. Ao dizer que elas, as formadoras, não sabiam ouvir as professoras, Lerner focaliza que:

> Saber que os problemas que os professores enfrentam dia a dia na sala de aula estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos não foi suficiente para deduzir imediatamente que os conhecimentos mais relevantes para eles são precisamente aqueles que contribuem para resolver esses problemas, quer dizer, os conhecimentos didáticos. (LERNER, 2002, p. 103).

A autora assinala que essas reflexões foram essenciais para que, progressivamente, o grupo de formadores pudesse reconfigurar os dispositivos de formação em torno das práticas profissionais dos professores e seus dilemas, tencionando fazer dialogar o ensino e a aprendizagem, frente a cada um dos conteúdos curriculares. A perspectiva da professora Aparecida, apresentada no excerto da sua narrativa, parece coincidir com a de Lerner (2002), ao vincular a

[103] Digo reapresenta uma vez que historicamente o sentido de conhecimento didático foi construído no âmbito das abordagens puramente técnicas e instrumentais, e o que é mais grave, como saberes exteriores aos professores, cuja tarefa consistia em seguirem prescrições e normas, como pode ser visto nos estudos de Candau (1988) e Libâneo (1985).

imagem que tem da profissão *ser professora de Língua Portuguesa* aos dilemas concernentes ao ensino e a aprendizagem:

> Eu coloquei a foto de Heloisa Helena porque há dias, semanas até, um colega meu falou assim: "oh Heloísa Helena", porque a gente tava discutindo umas questões lá e ele falou: - você não vai mudar o mundo não. Por que Heloísa Helena é conhecida pelo radicalismo, mas ela não é só radical, ela é idealista. Ela busca soluções. Ela quer mudar e muitas vezes assim as pessoas a entendem mal. Eu li algumas coisas sobre ela...
> Eu fiz assim: enfrentando obstáculos. Obstáculos em busca do ideal, porque eu até conversei com as meninas, eu quero, eu entrei em Língua Portuguesa e não vou sair mais, porque depois da faculdade eu quero buscar soluções, eu quero estudar, eu quero fazer mestrado, eu quero procurar alguma coisa, maneira de destrinchar a Língua Portuguesa. Por que é difícil ensinar? Por que é tão difícil aprender? Onde está a solução? O que a gente deve fazer? E descobrir. Se há alguma coisa para descobrir eu vou descobrir, com certeza (Aparecida).

A essa altura, o mistério da língua a que se refere Drummond, ao trazer as suas memórias escolares, na epígrafe do presente capítulo, parece atualizar-se na imagem que tem a professora Aparecida sobre ser professora de Língua Portuguesa. As questões referentes a como tornar o saber ensinável, à transposição didática, parecem oferecer aos professores desafios singulares, e, por vezes, fazerem do ensino uma "missão quase impossível", um mistério a ser desvendado e descoberto. É no âmbito dessa problemática que situo a publicação do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem,* da pesquisadora Telma Weisz, que, ao focalizar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, insiste na conceitualização do ensino e da aprendizagem como categorias distintas, mas que as intervenções didáticas precisam fazer dialogar (WEISZ, 2002).

Ao enfatizar que há uma larga distância entre o que os professores pensam que ensinam e o que os alunos aprendem, frente aos conteúdos de leitura e escrita nas séries iniciais, Weisz reapresenta algumas faces das causas do analfabetismo no Brasil. Vejo que tais idéias podem dialogar com as de Chartier apud Catani (2003, p.24), ao afirmar que o ofício de instruir grupos heterogêneos é também "[...] tornar suportável a vergonha recorrente de uma injustiça: por que alguns sabem fazer em alguns minutos e quase sem esforço o que outros só chegam a realizar à custa de um esforço interminável".

Para seguir aprofundando o campo dos conhecimentos docentes, tomo os estudos de Nono e Mizukami (2006) e Borges (2004)[104] para situar a relevância do pesquisador norte americano Shulman, por entender que, ao focalizar as investigações sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, esse autor contribui, sobremaneira, para aprofundar o debate em torno da composição dos saberes docentes. Este autor, ao pesquisar a constituição dos saberes docentes, formulou-a em termos dos conhecimentos que o fundamentam, a saber: *conhecimento pedagógico geral*, *conhecimento de conteúdo específico* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*. O primeiro refere-se às teorias e princípios gerais do ensino, o segundo aos conhecimentos relativos a áreas de conhecimento e o terceiro ao conhecimento concernente aos modos singulares de comunicar conteúdos específicos na sala de aula.

Nono e Mizukami (2006) afirmam que o *conhecimento pedagógico do conteúdo* apresenta-se como uma das mais importantes contribuições da pesquisa para a formação docente, uma vez que se referem aos modos pelos quais os professores ensinam, como representam e transformam os conteúdos de ensino em conteúdos de aprendizagem, conhecimentos essenciais à docência. As autoras citam Shulman para melhor caracterizar este conhecimento:

> Dentro da categoria conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em outras palavras, os modos de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros. Conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem dos conteúdos e lições frequentemente ensinados. (SHULMAN 1986, p. 9 apud NONO E MIZUKAMI, 2006, pp. 388/9).

Essa definição de *conhecimento pedagógico do conteúdo* permite aproximá-la do conceito de *conhecimento didático* apresentado por Lerner (2002). É significativo o mapa elaborado por Brussor apud Lerner (2002), no âmbito dos estudos sobre a didática da matemática na França, para pensar a relação entre

[104] Borges realiza estudo sobre a composição dos saberes docentes, na ótica de vinte e três professores da educação básica, da área de Artes Visuais, Música, Teatro, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira e Português, com, no mínimo, cinco anos de experiência.

professor aluno e conhecimento, por meio de um triângulo. Nele, nos dois vértices da base, encontram-se o aluno e o conhecimento e, no terceiro vértice, está o professor para fazer a mediação, para tornar o conhecimento sabido em conhecimento ensinável. Nas palavras de Weisz, seria fazer o diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Ao longo das últimas décadas, diversas classificações foram cunhadas no âmbito dos estudos sobre saberes docentes, os quais nomeio a seguir. No Brasil, identifico classificações cunhadas por Pimenta que nomeia como saberes *a experiência*, *o conhecimento* e *os saberes pedagógicos; e* Freire (1996), ao propor os saberes necessários à prática educativa organizados em três eixos: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana. Pimenta parece inspirar-se e dialogar com os estudos de Tardif (2002), e Freire, por sua vez, aborda importantes aspectos ontológicos, políticos e pedagógicos.

Nos estudos portugueses, localizo os trabalhos de Alarcão, que, ao abordar as categorias elaboradas por Shulman, amplia-as com a classificação *conhecimento acerca do aluno e de suas características*, o *conhecimento dos contextos*, *os conhecimentos dos fins educativos*, *o conhecimento de si mesmo* e o *conhecimento de sua filiação profissional*.

Na França, localizo os estudos de Perrenoud (2000) e encontro a proposta da formação continuada de professores pensada, tendo em vista o desenvolvimento de competência, compreendida como a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (PERRENOUD, p.15), construída, tanto na formação, quanto no trabalho cotidiano. Ainda que críticas sejam tecidas à entrada das competências na educação, pelo risco de revitalizarem certas concepções de mercado, de controle do trabalho docente, como pode ser vistas nos estudos de Dias e Lopes (2003), considero, entretanto, importantes as contribuições desse autor no âmbito dos movimentos de busca de caminhos para a formação de professores. Perrenoud organiza um conjunto de dez famílias de competências profissionais que considera prioritárias para apreender o movimento da profissão, subdividindo-as em competências especificas, a saber: 1) *organizar e dirigir situações de aprendizagem, 2) administrar a progressão das aprendizagens, 3)conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, 5) trabalhar em equipe, 6) participar da*

administração da escola,7) informar e envolver os pais, 8) utilizar novas tecnologias, 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, 10) administrar sua própria formação contínua. Vejo que as competências um, dois, três e quatro circunscrevem-se no âmbito da discussão sobre os modos de mediação da relação entre os alunos e o conhecimento, de modo geral.

É no âmbito dessa problemática apresentada até aqui, que contextualizo a minha intenção de investigar o lugar do conhecimento didático da leitura e da escrita nos dilemas dos professores de Língua Portuguesa. Como se configuram tais dilemas? Quais os campos de tensão e de conflito? Como os professores os enfrentam? Nono e Mizukami, ao realizarem pesquisa sobre os saberes de professoras iniciantes da educação infantil e séries iniciais, puderam observar que:

> No que se refere aos conhecimentos das principiantes sobre conteúdos relativos à leitura e a escrita, os dados sugerem que neles também estão presentes lacunas que, por vezes, interferem nas formas como as professoras tentam ensinar. Os diversos conhecimentos lingüísticos que devem fundamentar o ensino e a aprendizagem da lecto-escrita- relativos aos aspectos fonológicos, ortográficos, morfossintáticos, semânticos, textuais, discursivos da Língua e aos gêneros textuais – não são apontados pelas principiantes como norteadores dos planejamentos de suas aulas. (NONO e MIZUKAMI, 2006, p. 394).

Para refletir sobre a problemática assinalada pelas autoras, é útil retomar a configuração do triângulo, trazida por Brussor apud Lerner (2002) para representar a relação entre o aluno e o conhecimento, mediada pelo professor. Nela evidencia-se que o conhecimento do objeto é fundamental para essa mediação, pois cabe ao professor operar mudanças sobre o saber produzido pelos cientistas para torná-lo possível de ser aprendido pelos alunos. Esta operação teórico-metodológica encerra conhecimentos de várias ordens: epistemológico (a natureza do conteúdo), psicológico (como os alunos aprendem) pedagógico (projeto político pedagógico da escola), e um conjunto de procedimentos didáticos, e é nomeado de *transposição didática* por Chevallard apud Lerner (2002).

Essa transposição, entretanto, precisa assegurar que o conhecimento na versão escolar conserve características do conhecimento de origem. É nesse ponto que se situam alguns dos problemas didáticos enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa, que passarei a tratar brevemente. Identifica-se, como exemplo clássico de problemas de transposição didática, a criação de textos cartilhados para

ensinar os alunos a ler, como o “texto” *Vovó viu a uva.* Com a intenção de ensinar os alunos a ler, simplificaram-se os textos que circulam socialmente, transformando-os em versões empobrecidas, as quais só se vêem e lêem na escola (KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1995). Sobre essas memórias da leitura na escola, Kleiman vai dizer que:

> [...] para a maioria a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, ‘ Dói o dedo do Dudu’ “. (KLEIMAN, 1993, p. 16).

Tal perspectiva atualiza-se nas práticas de leitura ao longo do ensino fundamental, quando ler se confunde com a oralização do texto, ou mesmo, com perguntas semelhantes àquela que é clássica “qual é a cor do cavalo branco de Napoleão?”, comumente encontradas nos livros didáticos, usados no segmento de 5ª a 8ª série. Diante de tais transposições problemáticas, Kleiman vai afirmar que:

> As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 1993, p. 16).

Tratamento similar é identificado nas práticas usuais de produção de texto, nas quais a escrita de redações ainda impera como prática hegemônica na qual a redação figura quase como se fosse gênero textual, condição esta que impõe ao aluno a escrita desprovida de sentido: escreve-se para nada e para ninguém. As práticas de produção de texto, na sua versão escolar, não possuem destinatário e são destituídas de função comunicativa, reificando-se, desse modo, como práticas nas quais os alunos não enfrentam problemas de escritor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, preconizam que o trabalho de Língua Portuguesa deve estar a serviço de melhorar a competência comunicativa dos sujeitos, recomendando que as aulas organizem-se em torno da leitura e de seus usos e formas, e da escrita, também em seus usos e formas, desdobrando-se nas

atividades de fala, escuta, leitura e escrita. Explicitamente, o documento orienta que o eixo da análise lingüística localize-se no âmbito de tais objetivos.

Mas, o que, de fato, norteia a prática dos professores de Língua Portuguesa, quando ensinam? Mesmo diante das reformulações preconizadas pelos documentos legais, os docentes tendem a se cristalizar nas velhas e sabidas práticas usuais, cujo ensino se centra nas aulas de gramática normativa tradicional, como denuncia kleiman (1993). É curioso observar esse fenômeno da resistência, mesmo quando, a partir do final da década de 90, tomaram corpo as avaliações nacionais, como as realizadas pelo SAEB, atual Prova Brasil, abrindo mão das clássicas questões que tratam de nomenclaturas e classificações da morfologia e da sintaxe[105], para focalizar a leitura. Mesmo com esses indutores curriculares, os professores teimam em argumentar, por exemplo, que precisam trabalhar tais conteúdos porque eles "caem em alguns concursos", como cita Kleiman em seus estudos sobre os desafios que a escola precisa enfrentar para formar leitores (1993). Como é possível identificar, são intermináveis as justificativas que se pode ter para manter práticas conservadoras que parecem fazer parte do habitus dos professores, como se fossem uma segunda pele.

Tais práticas, no entanto, não podem ser tomadas apenas como modos individuais de resistir às mudanças, porquanto precisam ser localizadas no âmbito de saberes sociais, históricos e, também, didáticos.

Os estudos sobre saberes docentes, como intencionei apresentar, têm oferecido bases para pensar sobre a aprendizagem da docência, ainda que de formas desiguais. Quais são os saberes de base da profissão? Como o professor se constrói professor? Quais são as experiências formativas? Essas questões persistem nas diversas investigações e nelas situo o meu campo de interesse. Neste sentido, retomo o que já expus anteriormente ao tentar explicitar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na formação docente, considerando as idéias de Pineau sobre a aprendizagem de adultos: aprendemos em *dois tempos e três movimentos,* na escala da vida. Pretendo, entretanto, encaminhar esforços na direção de me aproximar dos saberes docentes, do ponto de vista do professor,

[105] No texto de Beth Marcuschi (2006), "O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio", o leitor poderá aprofundar conhecimento sobre tais dispositivos de avaliação.

considerando que as aprendizagens docentes configuram-se em territórios marcados por dilemas e tensões.

Para concluir essa seção, comentarei, brevemente, algumas características que adjetivam, de modo singular - a meu ver - o presente estudo, enquanto o desafiam na direção da leitura interpretativa de dados, que se apresentam como uma teia composta por fios variados e complexos. Ao compreender tais características como fios a enredar a presente pesquisa, desejo aproximar-me dos saberes docentes e dos dilemas profissionais de professoras de Língua Portuguesa nos territórios em que estes se inscrevem.

A presente pesquisa, ao tomar as narrativas de mulheres professoras de Língua Portuguesa como objeto de estudo, inscreve-se nos estudos sobre docência, memória e gênero. Ao ouvir mulheres professoras, mães e esposas, sobre as histórias e memórias da profissão, é certo que serei guiada para o nosso universo feminino, com suas representações e idiossincrasias. Focalizo duas questões, pelo menos, que vejo circunscritas nas vidas de professoras: os diferentes papéis e funções que assumem as mulheres em tempos atuais e a proletarização da profissão docente, escamoteada sob a imagem de uma profissão feminina.

O processo de feminização do magistério pode ser identificado nos meados do século XX, quando se aportou a imagem da docência como profissão feminina, tomando, como qualificadores, a abnegação, vocação, missão, baixa competência profissional, imediatamente traduzidos em baixos salários. Ao reconhecer tais adjetivações como construções ideológicas e culturais, “naturalizadas” como constitutivas do ser professora, é possível identificá-las na esteira da constituição dos saberes e dilemas dos professores. A entrada na carreira e o ingresso no mercado de trabalho marcam a vida dessas mulheres que, historicamente, atuavam quase que exclusivamente como cuidadoras da família. Investigar os dilemas profissionais dessas mulheres poderá permitir ver como elas articulam essa nova vida na profissão e a profissão na vida.

Ao focalizar a investigação na docência em Língua Portuguesa, a problemática entre professores e saberes, já estabelecida nos estudos clássicos, atualiza-se de modo peculiar face, principalmente, aos campos de tensão concernentes ao ensino da leitura e da escrita na escola. Além disso, outras dimensões do conhecimento dessa disciplina, bem como as expectativas dos pais, dos alunos e da sociedade em geral, frente à disciplina Língua Portuguesa, poderão

produzir nuances aos desafios que os docentes enfrentam. O excerto da narrativa da professora Eliane revela traços do conhecimento disciplinar, os quais parecem tensionar a docência na área de Língua Portuguesa:

> E na minha figura, nesta que eu fiz aqui, eu coloquei uma professora próxima a vários livros, já pensando nisso porque pra ser professor de Língua em primeiro lugar tem que gostar de ler. Se o professor gosta de ler ele tem muitos conhecimentos, e esses conhecimentos vem ajudar ele a contextualizar os conteúdos dentro da sala de aula e também despertar no aluno o interesse pela leitura. Porque não adianta o professor só querer que o aluno "lê" quando ele não gosta de "lê". E, a segunda imagem, eu coloquei figuras de várias pessoas onde eles estão aqui se expressando. É fundamental que o professor de Língua pense assim, que tanto ele precisa desenvolver a atividade que favoreça o aluno a aprender ouvir e também a se expressar oralmente, porque sabe-se hoje que as pessoas que conseguem se expressar oralmente eles conseguem até mesmo um emprego melhor. E também é necessário que o professor de Língua respeite as diferenças [...] porque muitas vezes têm alunos que não se expressam oralmente dentro da sala porque eles "fica" com medo de outro grupo tá discriminando por causa da fala que é diferente (Eliane).

Essa narrativa aponta que ser professora iniciante, e de Língua Portuguesa, parece trazer campos de tensão específicos para os processos de aprendizagem da professora, frente aos conteúdos disciplinares da área, ao programa a ser trabalhado na sala de aula, e aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, quando Eliane assinala que as aulas de Português devem focalizar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, em contextos rurais. Tudo isso está relacionado ao âmbito da prática de professora não-licenciada, o que me leva a pinçar um outro fio, anunciador de novos enquadres.

As professoras colaboradoras da pesquisa são docentes não-licenciadas, como indico no capítulo dois, dentre as quais nove são estudantes de Letras. Essa especificidade da formação profissional das professoras desafia a pesquisa a distanciar-se da idéia de dilemas profissionais gestados na lacuna entre os cursos de licenciatura e a sala de aula e a buscar compreender como essa questão se configura nos saberes e dilemas das docentes.

Sobrinho (2006), ao realizar estudos com professores não-licenciados de Física, recomenda que a docência seja assumida por professores capazes de atuar como profissionais críticos e questiona a atuação de professores não-licenciados,

apontando-a como um fator que compromete uma ação “calçada em premissas epistemológicas e educacionais que colaborem para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania” (SOBRINHO, 2006, p.75). Ainda que eu concorde com o autor acerca das lacunas originadas pelo vazio da formação acadêmica, no âmbito das licenciaturas, e acrescente a essa problemática as mazelas em torno da proletarização da profissão docente e da elitização do ensino superior, discordo da sua posição ao caracterizar a docência de professoras não-licenciadas, a *priore,* como produtora de um trabalho desqualificado. Diferente disso, entendo que ouvi-las poderá contribuir para aprofundar conhecimento sobre os saberes docentes, pois, ao longo de suas carreiras como “leigas”, elas produzem saberes. Deste modo, torna-se relevante interrogar: o que sabem as professoras não-licenciadas quando ensinam? Como enfrentam a suposta ausência dos conhecimentos acadêmicos e disciplinares? Essas são questões que podem qualificar a leitura interpretativa dos dados da pesquisa.

Face à dimensão plural e temporal dos saberes docentes, a aprendizagem da docência é um processo aberto e dinâmico, cujos saberes têm origens diversas e compõem-se amalgamados. Os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência compõem, de modo singular e desigual, as práticas docentes, porquanto a combinação que cada professor faz desses saberes em suas práticas varia de acordo à relevância e à significatividade deles para o enfrentamento e resolução das situações problemáticas que a docência lhes apresenta cotidianamente. O autor assinala, entretanto, que as formas como esses saberes compõem-se, recompõem-se no corpo de cada professor constituem-se um campo de pesquisa fértil, porque se apresentam como uma seara problemática e pouco explorada pelas investigações acadêmicas.

Finalmente, apresento as ruralidades como traço último do conjunto de adjetivações que caracterizam o contexto da pesquisa e o perfil das professoras colaboradoras. É significativa a incidência de escolas localizadas na zona rural na Região da Chapada Diamantina, inclusive no segmento de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Do conjunto de docentes colaboradoras da pesquisa, apenas a professora Luciana, do município de Ibitiara, trabalha em escola da zona urbana, o que realça a zona rural como contexto prioritário das histórias de professoras de Língua Portuguesa.

É pertinente, anunciar, entretanto, que o presente estudo não pretende dar conta de cada uma das cinco questões como categorias de análise. Como já explicitei antes, essas dimensões constituem-se em fios que compõem a imagem sobre a qual intento debruçar-me, mediatizada pelas narrativas docentes, para investigar saberes e dilemas da profissão. A questão do gênero, a formação profissional e a dimensão do lugar onde se vive, são aspectos tomados como elementos constitutivos da experiência dilemática de tornar-se professora, nos anos iniciais da carreira, na Rede Regional do Projeto Chapada.

A imagem de um professor, constituído de saberes temporais, plurais e historicamente construídos, desafia o itinerário da pesquisa, enquanto se revela em uma trilha possível na qual busco ver o professor na pessoa e a pessoa no professor (NÓVOA, 2000). Na próxima seção, passarei a compartilhar perspectivas sobre a aprendizagem da docência nos anos iniciais da carreira, sob a ótica dos saberes e dilemas profissionais que emergiram das histórias de professoras de Língua Portuguesa.

Tomo o enredo do filme intitulado A colcha de retalhos[106] para apresentar o próximo capítulo: um texto "tecido junto", portanto complexo, com vários retalhos, e assim forjado nas subjetividades dos sujeitos, nos deslocamentos, nas itinerâncias de uma docência em movimento. Um grupo formado por dezessete mulheres professoras, entre pesquisadora e colaboradoras, viveu, inventou e teceu uma saga da educação: em cada retalho, uma história particular, e, no conjunto deles, uma tecelagem – imagens da memória social da profissão docente e das identidades, em trânsito, de professoras de Língua Portuguesa da Região da Chapada Diamantina. Organizo o texto que se segue a partir de três eixos: docência e gênero, docência e transição profissional e docência na área de Língua Portuguesa.

A essa altura, penso ser útil retomar as questões norteadoras da pesquisa, para que melhor se mire essa construção: quais representações têm as professores de Língua Portuguesa sobre a profissão e os saberes docentes? De que natureza são os dilemas vividos por essas professoras e que dimensões pessoais e profissionais são mobilizadas? Como o conhecimento didático da leitura e da escrita configura-se nos dilemas profissionais das professoras de Língua Portuguesa? Que

[106] *A colcha de retalhos* é um filme americano lançado em 1995, sob direção de Jocelyn Moorhouse, que conta as histórias de vida de um grupo de mulheres que se dedica a produzir, juntas, uma elaborada colcha de retalhos para dar de presente de casamento a uma jovem noiva da família. www.adorocinema.com. Acesso em 30/08/2008.

experiências de vida e de formação são evocadas pelas professoras, frente às situações dilemáticas, nos anos iniciais de carreira? Quais processos formativos parecem favorecer as professoras de Língua Portuguesa a formarem-se no exercício da profissão?

Numa colcha de retalhos, as emendas e os pontos precisam ser deixados à mostra para dar o bonito efeito da bricolagem. Mas, no nosso caso, nessa costura, há fios invisíveis e pontos em aberto.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Saberes docentes e dilemas da profissão

Redescobrir

Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias
O suor dos corpos na canção da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia
Como um animal que sabe da floresta, perigosa
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia
Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia

(Gonzaguinha)

Ser professora na América Latina[107], no Nordeste brasileiro, na Chapada Diamantina, parece ser mesmo uma saga. Uma saga representada, muitas vezes, por jovens, filhos de famílias simples, rurais, que, no século XX, não chegaram a ingressar na escola e, quando o fizeram, foi atravessando rios e distâncias a pé, ou, com sorte, sendo transportados em veículos sucateados para chegar à escola mais próxima. Egressas de tais famílias são, atualmente, na Região da Chapada Diamantina, as professoras de Língua Portuguesa, aquelas que adentram as instituições escolares com a responsabilidade de fazer a "Educação de Qualidade", meta preconizada pelos Órgãos Oficiais e pelas políticas públicas federais e locais, de Norte a Sul do Brasil. Entre as metas para a escola na contemporaneidade e as condições de vida e de trabalho dos educadores, entre os discursos oficias e as itinerâncias das escolas, dos alunos e dos professores, há distâncias, clivagens, lacunas, fossos, paradoxos, que pouco, ou nunca, aparecem nos discursos oficiais, sustentados pelas narrativas hegemônicas, lugar da voz dos grupos economicamente e socialmente privilegiados, dos quais os professores não fazem parte. Quando inscritos, todavia, em tais discursos, aparecem como o alvo mais fácil de abater, como afirma Nóvoa (2003), no âmbito de dispositivos ideológicos neoliberais de controle e de desvalorização da profissão docente, questão também apontada nos estudos de Dias e Lopes (2003), ao analisarem o conceito de competência na reforma curricular de formação de professores, na década de 90 do século XX.

No cenário das histórias de vida, como metodologia de pesquisa e de formação, tomo a idéia de que o trabalho com as narrativas de professoras pode favorecer a construção de uma contra-memória sobre a profissão docente[108]. Ouvir as histórias de vida e de profissão de mulheres professoras da Chapada Diamantina permitiu-me adentrar em "outros mundos "[...] e desse lado é que se pode ver como

---

[107] Dados sobre a docência na América Latina e suas problemáticas podem ser encontrados nas investigações realizados por Fanfani (2007), sobre as condições da docência em um estudo comparativo realizado com docentes da zona urbana de quatro países: Argentina, Brasil, Peru e Uruguai. Para tanto, o autor trabalha com as seguintes categorias: características sócio-demográficas dos docentes e o lugar que ocupam na estrutura social, suas relações com o trabalho, seus valores e opiniões a respeito de dimensões relevantes das políticas educativas, suas posições a respeito de valores sociais relevantes e seus consumos culturais.

[108] O conceito de contra-memória é tematizado por Catani et all (2003) e Souza (2006b) nas pesquisas sobre formação docente, como possibilidade de desconstrução de visões desqualificadas da profissão, ideologicamente construídas, aportadas e disseminadas pela memória oficial.

certas coisas são feitas: recortes, parafusos, encaixes [...]" (MEIRELES, 1983, p.8-9), o que me parece fundamental para a construção de uma perspectiva singular e necessária sobre a vida dos professores e sua formação, quando trabalham, e sobre a escola como espaço da construção da vida e da profissão. Amplio essa perspectiva no diálogo com Warschauer (2001), que recoloca as narrativas dos professores no contexto das lutas pela profissionalização e construção da identidade docente, ao afirmar que:

> [...] Construir essa contra-memória é forjar a identidade da profissão pela construção de sua história, pois é preciso que haja uma história para que uma comunidade se reconheça. Ao mesmo tempo ao revelar como se faz essa profissão, contribui para que venha a ter, mesmo que num futuro distante, um reconhecimento social que falta à profissão e torna a tarefa mais árdua aos professores, imersos no descrédito e demérito (WARSCHAUER, 2001, p. 192).

Penso que tal demérito e descrédito, assinalados pela autora, ao revelarem faces de uma profissão em crise, devem provocar um debate mais amplo que inclua a reflexão sobre a formação docente no contexto da crise pela qual passa a instituição escolar. Se esse é um tema quase redundante nos debates acadêmicos, não o é a abordagem realizada por Miguel Arroyo (2004), ao tematizar a decadência da escola sob o prisma das transformações nas representações sobre infância e a adolescência, e a relação dessas mudanças com a crise de identidade docente. O autor afirma que os professores - que somos - foram forjados a partir de um ideário de infância e de adolescência que não corresponde mais às trajetórias diversamente problemáticas dos alunos nossos "de cada dia", o que coloca em xeque imagens clássicas da profissão docente[109], entrecruzamento tematizado no livro *Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Se o descompasso entre as imagens de alunos e de professores, construídas historicamente, e as feições desses sujeitos no cotidiano social e escolar parecem invisíveis nos discursos oficias, o mesmo não se aplica quando a mirada é feita pelo lado de dentro da escola, pelo prisma dos atores sociais que nela vivem: as professoras de Língua Portuguesa.

[109] Imagens como jardineiras, artífices, bordadeiras são retomadas por Arroyo (2004), para ilustrar representações e sentidos clássicos do Magistério.

Neste sentido, ao focalizar as narrativas das professoras sobre suas trajetórias profissionais, como objeto da pesquisa, reconhecendo-as como produtoras e portadoras de saberes, foi possível apreender tempos e deslocamentos da aprendizagem da docência nos anos iniciais da carreira. Tal dinâmica é marcada por movimentos contraditórios e rearranjos da sociedade na contemporaneidade, nos quais está inscrita a instituição escolar, cujas *imagens quebradas* denunciam sua derrocada, ao tempo em que anunciam a emergência de novas ordens e estruturas educacionais. Ecoam forte as vozes das professoras ao sublinharem a necessidade da escola se reconstruir como redes colaborativas de aprendizagem, o que não se dá sem a garantia das horas para o trabalho coletivo[110] na escola, e sem dispositivos de partilha e acompanhamento do trabalho pedagógico, condições necessárias para apoiar os processos formativos e (auto)formativos e a emergência do sujeito social que aprende, como nomeia Pineau (1999), no contexto de uma escola aprendente, que fomenta a formação de professores que pensam, refletem e reinventam suas práticas.

As professoras denunciam, desse modo, o vazio da formação na instituição escolar, ao dizerem que os tempos de encontro e de partilha entre professores acabam configurando-se em momentos descontinuados e assistemáticos, forjados nas brechas do cotidiano escolar. A dimensão da solidão e, de certo modo, o sentimento de indignação docente são focalizados no excerto da narrativa da professora Aparecida, ao contar sobre a sua inserção na docência de Língua Portuguesa, no ciclo inicial da carreira.

> A ajuda de outros professores de Língua Portuguesa, professores mais antigos né, ajuda muito, porque, pra mim mesmo, quem me ajudou foi uma professora de Língua Portuguesa, Elma. Que eu cheguei ne perguntando as coisas a ela assim. Eu não sabia naquela frase o que era o advérbio ali. Aí perguntei pra ela. Aí ela me falou "olha o que você precisar eu te ajudo". Aí eu sentei com ela e outra professora também, Silvia, que já tava lá há muito tempo. Procurei os professores de Língua Portuguesa que nós não temos coordenador lá. Então, os professores antigos foi que me ajudaram. E minha irmã também me ajudou, porque ela é apaixonada por Língua Portuguesa, ela não tem formação, assim, ela tá estudando. E ai ela começou a me indicar alguns livros, algumas coisas. A ajuda, assim, eu acho que é mais apoio mesmo. Apoio da escola. A escola não pode entregar uma disciplina e simplesmente um livro e falar: "toma conta" né. Por que que tipo de trabalho do professor ela está esperando? Então tem que dá suporte..

[110] Sobre o direito à formação continuada e seus desdobramentos na escola, consultar o capítulo XI, Formação continuada, da obra de Libâneo (2004), e o capítulo 2, Escola, aprendizagem e inovação, do livro de Canário (2006).

> Se tem, se não tem coordenador, tem que procurar alguma ajuda ou uma oficina de Língua Portuguesa. Alguma ajuda. Alguma coisa o professor tem que ter (Aparecida).

"O que é advérbio?". Penso que essa questão não deve ser compreendida no contexto unicamente da dimensão existencial da professora Aparecida[111], da sua trajetória pessoal e profissional, uma vez que enlaça dimensões históricas e políticas da profissão. Na voz da professora iniciante, essa questão parece ser emblemática da itinerância do ser professor de Língua Portuguesa nas regiões menos favorecidas economicamente, no que se refere às precariedades das políticas públicas de formação inicial, às formas pouco estratégicas de seleção de professores, da distribuição das disciplinas e das limitações da escola como espaço de formação. Assinalam-se, desse modo, campos de tensão que atravessam as trilhas iniciais de professores não-licenciados, nos quais estão ausentes os clássicos dilemas originados da desconexão dos cursos acadêmicos com as práticas escolares, bastante tematizados pela literatura especializada. Decididamente, a relação conflituosa entre formação inicial e a entrada na carreira não é o que marca os tons dos textos das professoras de Língua Portuguesa, colaboradoras da presente pesquisa.

O *corpus* da pesquisa sugere que a idéia de que ninguém é professor sozinho, como afirma Nóvoa (2003), parece carecer de melhor realização nas escolas de 5ª a 8ª série da região pesquisada. A recomendação feita por Nono e Mizukami (2006) de que haja algum elo entre a formação inicial e a formação continuada, para melhor aportar a iniciação na profissão docente, é desafiada duplamente sob a ótica das narrativas das professoras. Falo do entrecruzamento de duas lacunas: uma promovida pela ausência da formação acadêmica, pois, via de regra, a atuação de professores não-licenciados figura como um traço da docência na educação básica, na Região da Chapada Diamantina, perfil de 100% das professoras colaboradoras[112]; e a outra promovida pelo vazio das práticas de

---

[111] A professora Aparecida tem trinta e um anos e ingressou na escola pública de Ibitiara no ano de 2006, por meio de concurso público, e assumiu a disciplina de Língua Portuguesa por solicitação da escola. Trazia, na sua bagagem profissional, a formação no Magistério e a experiência como professora de Matemática, construída nos últimos anos. Tempos depois, ingressou na Faculdade para cursar a licenciatura em Pedagogia, em curso no tempo da pesquisa.

[112] A maioria das professoras colaboradoras da pesquisa ingressou na docência de Língua Portuguesa, após a conclusão do curso de Magistério do Ensino Médio. Com a proliferação dos cursos de graduação à distância, principalmente, progressivamente todas ingressaram no ensino

formação continuada na escola, que, de espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores, vê-se transformada em lugar de rotinização e fragmentação do trabalho docente, acentuando, sobremaneira, os desafios colocados ao professor iniciante. O excerto da narrativa da professora Luciana revela o mal estar que tende a caracterizar a fase inicial da carreira ampliado nesse cenário.

> Acho que na carreira a gente vai ter desafio sempre. Só que no início é mais. Vem a insegurança, o medo de tá, as vezes, não temos acompanhamento, sem saber se aquilo que a gente ta passando, ta indo bem ou não. Acho que, nesse início, o medo é mais e também a insegurança. Que quando eu comecei mesmo, foi assim, você vai ficar com essa disciplina e o livro tá aí. Era apenas um livro e eu. Tinha que tá buscando fora, porque, se eu não tivesse buscando ajuda com outros colegas, eu iria estar sozinha, isolada. Então, é esse mesmo. Eu acho que o pior desafio é o início mesmo. Você tá sozinho e não ter alguém pra tá lhe auxiliando. Você tem que mesmo buscar (Luciana).

Saber que as experiências inicias da docência podem figurar como referências para a vida profissional, ao longo de toda a carreira, influenciando os modos de ser e estar na profissão, como afirma Nóvoa (2006), não é suficiente para que o apoio ao professor iniciante configure-se como política de formação continuada e em conteúdo da formação de formadores. Ao pensar e propor a formação continuada de professores, ancorada no tripé desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, o discurso de Nóvoa (1997) entrecruza-se com as narrativas de Aparecida e de Luciana pelo viés da lucidez e da busca pelo atendimento de um conjunto de condições que precisa ser garantido para o trabalho docente, desde o início da carreira.

Reconheço, na poesia R*edescobrir,* epígrafe deste capítulo, um texto que me ajuda a dizer da qualidade do objeto da pesquisa, narrativas que revelam mulheres que se formam no trabalho, adultas que produzem a si e a profissão. Nela reconheço também a minha itinerância, nos tempos e movimentos que empreendi como pesquisadora, os quais se traduziram em diferentes sentimentos pelos quais fui tomada no tempo dessa investigação: nos meus silêncios, conflitos, emoções e aprendizagens.

---

superior, encontrando-se com essa formação em curso no tempo da pesquisa. Do conjunto de dezesseis professoras, nove estão cursando a licenciatura de letras, sendo que quatro dessas em curso presencial na UNEB.

Neste capítulo, tenciono compartilhar considerações sobre as redes de relações constitutivas da aprendizagem da docência, nos anos iniciais da carreira, as experiências formadoras, saberes e dilemas, a partir das próprias perspectivas das professoras, face à leitura interpretativa hermenêutica do *corpus* da pesquisa, como se fora uma colcha de retalhos. Nele, as metanarrativas são tragadas pela riqueza das vozes de dezesseis mulheres a se contar, a nos contar, sobre como se tornaram professoras, quais saberes as constituem e sobre os modos peculiares de ser professora nos anos iniciais da carreira, em contextos insólitos. Trazem, assim, traços da história da educação nordestina, rural, sob o prisma feminino, cuja atuação marca, sobretudo, a docência em Língua Portuguesa, na região da Chapada Diamantina.

Para compor essa colcha, tramo e teço. Diante de possibilidades incontáveis de tessituras, pela variedade de fios, de texturas, cores e possíveis combinações, busco compor uma imagem: docência e gênero; docência e transição profissional; e docência e a área de Língua Portuguesa - saberes e dilemas profissionais.

4.1. Docência e gênero

O Magistério foi a opção de formação de quinze das dezesseis professoras pesquisadas, o que indica que muitas delas viveram essa formação sob os ditames da Lei 5692/71, com orientação eminentemente tecnicista, experiência análoga a minha como normalista na década de 80, em escola estadual, no interior da Bahia. As narrativas das professoras de Língua Portuguesa são emblemáticas dos processos de construção da identidade da mulher professora, inscritos na história da profissão docente marcada, por sua vez, pela feminização da profissão e pelo progressivo desprestígio da mesma, a partir da década de 50 do século XX, no âmbito da qual se disseminou uma imagem negativa da docência, como apontam os estudos de Almeida (1998). Os relatos sobre o ingresso no Magistério revelam trajetórias de jovens mulheres que, ao viverem no interior do estado, tiveram no Magistério quase a única oportunidade para progredir nos estudos e, ao mesmo tempo, galgar uma formação profissional, na escuta do velho conselho, ainda vigente, de que “professora, em qualquer lugar tem trabalho”.

O mito da vocação e do dom para ser professora é confrontado nos relatos das docentes, uma vez que, de modo geral, apresentam como fios iniciais que as levaram ao Magistério, eventos que vinculam com o acaso e a sorte, de modo que a identificação com a profissão se deu tempos depois, no exercício da docência. Localizo, no relato de Pereira (2003)[113], um ponto de vista semelhante ao das professoras, ao relatar a sua própria trajetória profissional e a entrada no magistério. Distanciando-se da idéia do magistério como dom, conta como trilhou o percurso de secretária experiente à professora engajada, ao dizer que "na verdade não escolhi minha profissão. Vim para o magistério de forma mais ou menos inesperada" (PEREIRA, p. 2003, 157). Esta fala faz coro com as narrativas das professoras Edna e Maiara sobre os encontros inusitados, ou mesmo acidentais, que viveram com o magistério. A primeira confessa que começou a dar aulas sem grandes expectativas, e a segunda compartilha o modo inusitado de ingresso na profissão, quando o convite para atuar como secretária deu lugar a uma sala de aula. O desejo permanente de ser professora, no entanto, é trazido nas narrativas das professoras Aparecida e Luana, que encontram nas brincadeiras infantis as primeiras representações da profissão docente: nelas, Aparecida e Luana queriam ser sempre as professoras.

Encontro, nas idéias de Jesus[114], elementos significativos para melhor compreender a manipulação ideológica subjacente à representação do magistério vinculada à idéia de vocação e dom, ao afirmar que:

> [...] Desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com um "dom", 'ter vocação' é um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é essa profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão. Tais caminhos vêm imbricados de questões mais profundas que envolvem a feminilidade, numa visão não reduzida à dicotomia masculino/feminino; a garantia da ocupação/ampliação do espaço público, bem como da possibilidade da política de interferência neste espaço; a idéia religiosa e romântica de fazer o bem comum; a idealização e sublimação de uma profissão para mulheres. [...] (JESUS, 2003, pp. 24/25).

---

[113] Essa é uma das professoras integrantes do grupo de pesquisa e formação, realizado na FEUSP, por Catani e Bueno, experiência registrada no livro *A vida e o ofício de professores* (BUENO et all, 2003).

[114] A pesquisadora tomou como objeto de estudo as memórias da profissão docente de seis professoras que permanecem na escola pública, a despeito da precariedade das condições de trabalho, na dissertação de Mestrado Professoras da Escola Pública - Por que ficam: uma História a contar .

Concordo com Jesus ao abordar a construção identitária como território de subjetividades e ideologias, entendida por Nóvoa (2000), como palco de lutas e conflitos, e por Lawn (2000), na perspectiva de fabricações ideológicas do estado. Nas palavras das professoras, evidenciaram-se as ambigüidades na relação que estabelecem com a carreira, do ponto de vista existencial e profissional: elas têm paixão pela profissão, mas, às vezes, pensam em desistir e dizem da necessidade de partilha e formação, ao mesmo tempo em que reclamam de uma profissão que é trabalhosa e demanda muitos tempos e espaços da vida. Explicitam, ainda, uma preocupação evidente pelos alunos que não avançam nas aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, ao serem dilematizadas por eles, por vezes, parecem preferir os alunos bonzinhos e pacíficos. Intentam, também, formar leitores, mas nem sempre priorizam rituais pessoais de leitura, entre outros aspectos, que desafiam as vidas "de professora".

Entendendo que a construção da identidade docente se dá em um tempo longo da carreira, não estando circunscrita à formação profissional, é interessante retomar as trilhas profissionais das professoras colaboradoras para perceber como professoras primárias ascenderam ao lugar de professoras de Língua Portuguesa , no segmento de 5ª a 8ª série. De modo geral, a inserção neste segmento foi precedida pela docência no segmento de 1ª a 4ª série, ou mesmo pela docência em outra disciplina, como se pode ver na trajetória das professoras Aparecida, Júlia e Cleide, que lecionavam Matemática e Geografia, antes de Língua Portuguesa. A exceção fica por conta da experiência da professora Maiara que vive o primeiro ano da carreira como professora de Língua Portuguesa.

Para chegar às salas de aula como professoras de Língua Portuguesa, este grupo de mulheres parece ter seguido caminhos muito semelhantes. Convido-as para nos contar parte dessa saga que, curiosamente, apontam para algumas condições singulares: ingressar no grupo de professores da 5ª à 8a série significa ter abertura para assumir qualquer uma das disciplinas do currículo desse segmento; é possível que o professor tenha que lecionar mais de uma disciplina simultaneamente[115]; a cada ano a distribuição das disciplinas entre os professores

[115] Nos estudos realizados por Fonseca (2003) sobre como alguém se torna professor(a) de história ,localizo condição semelhante à das professoras de Língua Portuguesa, quando os professores, além da disciplina História, lecionam outras a exemplo de OSPB, Geografia e EMC.

pode ser alterada. Os excertos das narrativas das professoras Aparecida e Edna trazem traços dessas histórias.

> [...] Eu leciono há dois anos na escola do Mucambo, antes lecionava Matemática e caí de pára-quedas para lecionar Língua Portuguesa.
> Como foi isso? Eu sou professora há treze anos, mas de outro município, de Ibipitanga e aí eu fiz o concurso e aí quando cheguei em Mucambo só sobrou Língua Portuguesa. Aí eu levei até um susto porque eu nunca gostei de Português, não era muito boa em Português. (Aparecida).
>
> Como eu sempre, na minha fase de estudante, eu me destaquei nessa área, eu resolvi me tornar professora de Língua. Então, antes disso, eu trabalhei, no que, por falta de opção, no que sobrou pra mim, mas quando pude optar, que foi quando eu fiz o concurso, entrei pra rede municipal, eu a escolhi, a disciplina (Edna).

No conjunto das narrativas, foi possível observar que a identificação com a disciplina Língua Portuguesa, ou mesmo o bom desempenho, na disciplina na trajetória escolar, foram fatores que, por vezes, definiram o encontro dessas mulheres com as aulas de Português. A Licenciatura em Letras, como critério para selecionar professores de Língua Portuguesa, de acordo ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, parece ser secundarizada nesse contexto, mesmo diante de professoras que já estão cursando a licenciatura. A professora Maiara, estudante de Letras, conta que, inicialmente, o convite foi para ela atuar como secretária, não como professora de Língua Portuguesa. Ao dizer que, por sorte, identificou-se com a disciplina, oferece pistas para pensar que essa prática parece naturalizar-se do ponto de vista dos próprios professores, o que se evidencia também no excerto da professora Aparecida, ao contar a sua itinerância, de professora de Matemática à professora de Língua Portuguesa.

Nota-se que o vazio da formação acadêmica é diluído na seleção e enturmação dos professores, uma vez que os docentes da região estão longe de atender ao perfil determinado pela Lei que preconiza a atuação de professores licenciados[116]. Tais dados sublinham, mais uma vez, o caráter excludente das políticas públicas de formação inicial para as regiões consideradas pelo Estado

[116] Dos oitenta e quatro professores mapeados na primeira fase da pesquisa, treze têm licenciatura em Letras, vinte e quatro estão cursando essa licenciatura, vinte possuem a formação em Magistério no ensino médio e os demais ou são estudantes de outras licenciaturas ou já tem nível superior em outros cursos.

como periféricas e, novamente, paradoxos emergem da pouca congruência entre as Leis da educação e a vida do educador. Encontro, nos estudos de Fanfani (2007), um panorama da formação profissional na América Latina, quando realiza um estudo comparativo sobre a condição da docência na Argentina, Peru, Brasil e Uruguai. O autor aponta que, no Brasil, 4,6% das professoras entrevistadas não possuem título para exercer a docência, frente a 0,1%, identificado na Argentina, 3,4 %, no Peru e 11%, no Uruguai. Por sua vez, Marques (2006), ao abordar a questão da formação dos professores dos meios populares, afirma que "na região Nordeste, apenas 27,7% dos professores da educação básica têm nível superior, contra 67% que têm somente o nível médio [...]" (2006, p.7). Diante de tal quadro, o ingresso, a permanência e o sucesso dos professores de classes populares nas universidades precisam constituir-se em temática de maior interesse da sociedade como um todo, mas, principalmente, dos grupos corporativos, das políticas públicas de formação e das universidades.

Desafiando a Lei, as professoras colaboradoras da pesquisa, primeiro assumiram as classes de 5ª a 8ª série, depois ingressaram no ensino superior nos cursos de Pedagogia, Turismo, Normal Superior e Letras. Por outro lado, identifico que a realização de concursos públicos pode ter se constituído em um momento-charneira para a vida profissional dessas mulheres, uma vez que 94% das professoras são concursadas em seus municípios. Neste sentido, penso como Almeida (1998) que o magistério representa, de fato, na história da profissionalização feminina, um marco ao mediar a entrada da mulher no universo do trabalho assalariado, não sem tensões e conflitos, mas, certamente, arrastando vitórias substantivas. Ao considerar que, até o século XIX, a leitura e a escrita eram para nós mulheres objetos proibidos, a ascensão ao lugar de professora pode ser reconhecido como uma revolução na história da mulher. Localizo, nos estudos de Guedes-Pinto e Fontana (2004), sobre leitura e docência, contribuições para pensar a relação entre gênero e docência em Língua Portuguesa, ao afirmarem que:

> Conforme Ribeiro (2000, p. 79), "tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever". O acesso à leitura, que algumas chegavam a ter, era garantido pelo aprendizado na família, durante a infância e destinado aos livros de reza (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2004, p.167).

Como as mulheres professoras da Chapada Diamantina não são “ricas”, condição na qual se inscreve a minoria das docentes brasileiras, há que se pensar como essa herança, ampliada pela categoria classe social, está imiscuída na vida das professoras, quando elas são convocadas a formar leitores e escritores. Tomo os estudos de Fanfani (2007) para pensar essa questão em tempos atuais de crises e direitos: “a excepción de Brasil, la gran mayoría de los docentes nacieron y se desarrollaron em hogares com capital educativo médio y alto; em esse país, por el contrario, la mayoria de los docentes son hijos de padres com bajo grado de escolaridad (6 años o menos) [...]”(FANFANI, 2007, p. 48). Essa é uma dimensão que redefine as questões da docência no Brasil, agravadas na região onde vivemos, o Nordeste brasileiro, e que está implicada nos resultados dessa pesquisa.

Escutar as professoras da zona rural da região da Chapada Diamantina é uma chance, então, para adentrar um pouco mais na vida de professores, nas suas rotinas, tempos e contratempos, pois, como afirma Nóvoa:

> O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em *formar* este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se *forma*, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva”.(1988, p. 128).

Tomo esse princípio de um conjunto de seis que Nóvoa (1988) elenca, no contexto da tematização que realiza sobre o Projeto Prosalus, para apoiar o meu esforço em trazer a vida das professoras da manhã, tarde e noite, seus balseiros e a iniciação no trabalho, nas seções que se seguem. Nada posso dizer, entretanto, sobre as suas famílias, filhos, rotinas em casa, filmes e livros prediletos. Confesso que, nas tramas da pesquisa, senti falta desse zoom, em um *insight* descompassado com os tempos da pesquisa.

4.1.1. Vidas de professoras da zona rural: manhã, tarde e noite

Começo essa seção por apresentar-lhes o fragmento de uma vida, a vida da professora Cleide.

Cleide é uma jovem professora que ingressou, por meio de concurso público, na rede municipal de Ibitiara, no ano de 2004, um ano após ter concluído o curso de Magistério. Moradora da Região, cursou o Magistério na Zona Rural, no distrito de Mucambo, e, por um tempo, chegou a morar em São Paulo. Com o evento do casamento, passou a residir em Caldeirão, um outro povoado de Ibitiara, onde, com o marido que é professor de Matemática, passou a atuar na escola de 5ª a 8ª série, como professora de Língua Portuguesa. Nesse lugar tornou-se mãe.

Ela é uma mulher bonita, de voz doce, mas de semblante carregado de preocupação e, por vezes, de tristeza e inquietação, quando fala da vida da professora que estuda e trabalha, é mãe e esposa. Com um contrato de trabalho de 40 horas semanais, atuando um turno no primário e outro no colégio - modo corriqueiro como se referem aos segmentos de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série do ensino fundamental, respectivamente, - a professora vive dilemas profissionais e existenciais que emergem principalmente da falta de fronteiras entre a vida profissional e a vida privada. O excerto da narrativa de Cleide é revelador desse campo de tensão.

> [...] Nós não trabalhamos quarenta horas, nós trabalhamos sessenta. Ninguém vai pra sala de aula sem preparar em casa. No momento que você tá com a família, tá com seu filho, tá corrigindo atividade, você tá preparando. No dia que não dá tempo de preparar tuda a noite, eu levanto cedinho pra tentar, né, terminar ali... seus planos, suas atividades. Então, você trabalha muito mais. Eu acharia que deveria, na minha visão, se você tem mais horas... vinte... deveria ser pra você planejar. Por que domingo, domingo não é dia de você descansar? Domingo você tem que planejar pra segunda! Tanto pra o colégio quanto pra o primário... Quem tem quarenta horas, né,. Se você tivesse pelo menos a sexta pra planejar, um dia na semana, você já planejava a semana toda. Eu acredito que seria um pouco melhor. Porque a gente precisa descansar também, tanto a mente quanto o corpo e tudo. Dar um tempo pra família... Estamos a abrir mão da família. Muitas vezes as mulheres não têm filhos por causa do trabalho, e depois não dá tempo de cuidar. Eu, se tivesse mais tempo, queria mais um, mas... do jeito que tá o tempo, você acaba abandonando. Ou você fica com complexo ou não tem como dividir. Você acaba abandonando mais ainda, sempre sobra pra o pessoal, pra família, pro descanso (Cleide).

Ao retomar essa fala, sou flagrada pela lembrança da imagem da professora ao si dizer como mulher trabalhadora, cujo rosto e corpo, com emoção incontida, diziam das ambigüidades, paradoxos e desafios da profissão, que parecem torná-la, por vezes, desumana do ponto de vista da carga de trabalho, com seus rituais de planejamento e correção de provas, por exemplo, como assinala a professora. Reconheço, nesse discurso, coragem e lucidez necessárias, para dar algum enfrentamento ao forte, antigo e atual discurso que relaciona a imagem da professora à resignação, abnegação, às ações caritativas de muitos sacrifícios e poucos direitos. Parece que essa questão transcende a vida da professora Cleide, quando a identifico no discurso nacional vigente, em debates recentes sobre a proposta encaminhada pelo então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, que propõe a ampliação da carga horária do professor para os trabalhos extra-classe. A legitimação do trabalho do professor na sua vida privada favorece a idéia de que ele trabalha pouco, como reafirma os estudos de Vasconcelos (2003), ao denunciá-lo como um trabalho invisível, mas objeto de cobranças. Nesse âmbito, identifico novas manobras em favor da proletarização da docência, que arrasta de imediato a naturalização da política de baixos salários, temática debatida, todavia mal resolvida, no cenário brasileiro. Os dados da pesquisa sugerem que, não obstante a relevância das questões salariais[117] na profissionalização docente, os conflitos relativos às condições de trabalho se sobrepõem àqueles concernentes à política salarial.

Ao inscrever o fragmento da narrativa da professora Cleide no conjunto do seu relato, identifico, entretanto, que esse sentimento de peso máximo que a profissão lhe gera é ampliado pela ausência de espaços sistemáticos para planejamento coletivo e para a formação continuada na sua rotina profissional. Cleide leciona em um anexo da escola da sede, localizado na zona rural, que funciona sem diretor escolar, sem coordenador pedagógico e sem biblioteca, perfil apresentado por muitas escolas na Região Nordeste, quando assumem a manutenção de anexos como alternativas provisórias e precárias para o atendimento das comunidades rurais[118].

---

[117] Segundo os estudos de Zaragosa (1999), os salários são uma das variáveis que definem a permanência ou não do professor na profissão.

[118] Em julho /08, ao participar do Seminário Educação e Convivência no Campo:avanços e desafios para o semi-árido, realizado pelo Governo Estadual e o UNICEF, pude me aproximar do estado da arte das escolas rurais dessa região, contexto no qual ouvi depoimentos sobre as condições de funcionamento dos anexos de escolas da sede, que funcionam na zona rural, em algumas cidades nordestinas.

Penso que viver a docência em condições precárias, progressivamente, poderá perpetuar o mal-estar[119] a que pude testemunhar em algumas narrativas, temática debatida nos estudos de Zaragosa (1999) e Lopes (2001), os quais discutem os fatores que criam esses estados de desconforto na vida do professor. Zaragosa (1999) apresenta, como fatores principais desse desconforto, problemas com os recursos materiais e com as condições de trabalho, além da violência nas instituições escolares, e do esgotamento docente face à acumulação de exigências sobre o professor. Lopes (2001), por sua vez, aborda essa problemática tomando como campos de tensão o contexto sócio-educativo, as motivações pessoais, a formação inicial e o contexto escolar. Para além das diferentes categorizações cunhadas pelos autores, os resultados de tais estudos parecem úteis para sublinhar a proposta de Nóvoa (1997), de que a profissão docente precisa ser pensada à escala do desenvolvimento da vida do professor, da profissão e da escola, princípios também apontados nas narrativas das professoras de Língua Portuguesa.

Finalmente, para dar conta de falar das professoras da manhã, tarde e noite, detenho-me em um último traço[120] marcante no perfil das professoras colaboradoras: todas são professoras que, enquanto produzem a vida e a profissão, estudam. Neste sentido, às largas jornadas de trabalho são somados os tempos e espaços para os compromissos de estudantes de graduação. Das dezesseis mulheres, nove cursam Letras – quatro na UNEB, três na FTC, uma na ULBRA e uma na UNOPAR –, seis cursam Pedagogia e uma Turismo. As professoras podem ser organizadas em agrupamentos distintos: as que cursam graduação presencial e semi-presencial; as que cursam Letras e as que cursam outras licenciaturas – Turismo e Pedagogia; e, finalmente, as que cursam Letras em regime semi-presencial e aquelas que cursam Letras em regime presencial.

Considerando essas especificidades, é possível antecipar os movimentos e deslocamentos das professoras para o estudo nos finais de semana, quando participam dos encontros de tutoria típicos dos cursos semi-presenciais, ou o

[119] O mal-estar docente é abordado na literatura atual como um fenômeno mundial que emerge da crise da profissão docente, das situações problemáticas a que se expõe o professor na sala de aula, dentro e fora da escola. Essa questão é aprofundada nos estudos de Zaragosa (1999) e de Lopes (2001).

[120] Não tratarei aqui de aspectos concernentes aos trabalhos domésticos e assistência à família, função que as mulheres geralmente conjugam com a profissão, não por ser aspecto menor, mas tendo em vista a temática focalizada na pesquisa.

deslocamento dia-a-dia para freqüentar o curso noturno na cidade vizinha[121]. Sá (2006), ao acompanhar percursos de professores de classes populares que estudam em Salvador, chama a atenção para o campo de tensão existencial e intelectual que emerge, quando se entrecruzam os tempos da formação inicial com os tempos do exercício da docência:

> [...] Ao assumirem a condição de professoras que estudam, assumem também a sobrecarga dos longos deslocamentos, das jornadas de trabalho ampliadas, das ausências na convivência familiar e, principalmente, do esforço intelectual para sistematizar um conhecimento novo (SÁ, 2006, p. 15).

É doce fazer dialogar Sá (2006) e a professora Júlia, no excerto da narrativa, para sublinhar a força e o empenho das mulheres professoras da Região da Chapada Diamantina, quando resolvem tomar nas mãos a própria vida, reinventando espaços e tempos nos quais também cabe o prazer de ser o que é:

> [...] É até engraçado essa coisa de faculdade. Puxa, acho que vai me fazer tanta falta! Que às vezes você acha cansativo você trabalhar a semana e no sábado... vim pra aqui fazer a faculdade. Às vezes é tanta experiência que um passa pro outro, um colega passa pro outro. "— Olha, eu li isso em tal livro, em tal autor" (Júlia).

Por outro lado, é recorrente nas narrativas das professoras a referência ao trabalho que realizam em um "não-lugar", nas altas horas da noite. O depoimento da professora Maiara traz o tom da vida dessas professoras estudantes: "porque eu moro em Seabra. Aí trabalho em Palmeiras e tenho que vir pra faculdade. Então é a questão: trabalho, faculdade, mas tô levando". Penso que essa deva ser uma equação de difícil resolução: do ponto de vista da formação continuada, como engendrar dispositivos de formação que incluam as professoras como são, como estão - em estado permanente de deslocamentos zona rural/ sede, zona rural/ cidades vizinhas - para estudar, e com desafios acadêmicos e profissionais para dar conta.

[121] Somam-se a tais deslocamentos, outros concernentes aos percursos sede / zona rural, seja para aquelas que moram na sede, seja para aquelas que moram na zona rural.

4.1.2. Palavras que inscrevem as mulheres na profissão docente

Novamente opto por começar com outra história de vida. Reapresento-lhes, então, a professora Maiara.

Maiara é uma jovem de vinte e um anos que se encontra em seu primeiro ano de docência como professora de Língua Portuguesa. Agrega em seu perfil uma característica que parece incomum no quadro dos professores de Língua Portuguesa da Região – é estudante de Letras na licenciatura oferecida pela UNEB, no campus de Seabra. A entrada de Maiara na carreira se dá de modo circunstancial, quando assume uma vaga na escola de 5ª a 8ª para lecionar em uma escola da zona rural do município vizinho, Palmeiras. Como não cursou o Magistério, a professora leva na sua bagagem existencial os rituais da profissão a que pode testemunhar no movimento da mãe-professora e as lembranças de quando adentrou a sala de aula para substituir a mãe, em missão de filha.

A professora desloca-se, três vezes na semana, de Seabra para Palmeiras, de onde segue em veículos que transportam alunos e professores para a zona rural, rumo a Tejuco, em um trajeto de quase duas horas. Chegando à escola, vive na pele as precariedades das condições de trabalho, pois faltam recursos didáticos elementares, como o livro didático. A ausência de outros portadores textuais na escola e na sala de aula, bem como a inviabilidade do uso de xérox, desafiam a professora que, ao ser orientada a trabalhar com projetos didáticos e a assegurar a diversidade textual na sala de aula, debate-se entre o “real” e o “necessário” para formar leitores e escritores. Neste sentido, inventa a zona do “possível” ao desenvolver, por exemplo, um projeto que prevê a produção de um jornal, dispondo apenas de exemplares de jornais do Governo do Estado para circular na sala de aula, e oferecer modelos textuais aos alunos. Soma-se a isso o fato de ter, por vezes, que custear a reprodução das provas, que, nem sempre, ficam prontas nas datas agendadas, além de receber pouca ajuda para realizar o planejamento das aulas, pois a escola não dispõe de um coordenador pedagógico. Ela afirma que a escola dela parece ser a que enfrenta mais dificuldades no conjunto das escolas do município.

A maioria dos alunos de Maiara reside em diferentes comunidades da zona rural, de modo que também precisam deslocar-se diariamente para chegar à escola.

Essa condição incomoda a professora, pois ela reconhece nesse deslocamento o sofrimento de adolescentes e jovens que almoçam antes das dez horas da manhã para tomarem o ônibus que os levará para Tejuco. Freqüentam as aulas das 13 h às 17 h, com ou sem merenda, quando novamente retomam o transporte na volta para casa, noite adentro. Noto que, no conjunto das narrativas, as professoras trazem pouco sobre a vida dos alunos, suas itinerâncias, seus percursos e percalços, como integrantes de comunidades rurais, em sua maioria, pouco assistidas pelos benefícios sociais. Os relatos das professoras Maiara e da professora Edna são muito ricos neste sentido, são elas que me aproximam da vida, dos tempos e movimentos dos adolescentes e jovens dessa região.

Diante do quadro descrito pela professora Maiara, a minha primeira reação é de indignação e preocupação. Mas, neste momento, não tratarei dessa questão sob o prisma político da educação, mas sim, do ponto de vista das experiências que forjam a construção das subjetividades e identidades do professor, neste caso, da professora Maiara. No excerto da narrativa, ela fala sobre o sentimento que tem pela profissão.

> Eu vou falar uma coisa forte, mas eu to tendo amor pela profissão, porque com pouca experiência de trabalho que eu tive, eu tenho certeza que pra mim é o melhor. Trabalhei em comercio, trabalhei de vendedora, com vários trabalhos, é o melhor. É desafiador, tem vários critérios, mas...estou estudando para isso. Apesar que posso mudar, mas, por enquanto...(Maiara).

Essa declaração de amor pela profissão de uma professora iniciada na docência em condições insólitas traz a imagem de “morangos no deserto”, enquanto interroga-me sobre quais são as tramas existenciais que forjam a construção da identidade docente, revelada nas diferentes imagens que cada um tem da profissão e como se vê nela. Quais experiências formadoras marcam o corpo dessa professora, no âmbito da sua itinerância existencial, suficientes para animá-la e vinculá-la afetivamente a um trabalho que, *a priori*, muitos rechaçariam pelas dificuldades, sacrifícios e precariedades nas condições de trabalho? Diferentes perspectivas sobre a docência na zona rural são trazidas por Jesus (2003), ao tematizar as representações de duas professoras sobre as suas trajetórias na escola rural: a primeira construiu uma relação positiva do trabalho e nutre-se do reconhecimento dos alunos e da valorização do professor na comunidade rural; já a segunda sente medo e pergunta-se “será que eu teria que voltar para zona rural?

[...] Nossa Senhora, eu nem sei o que ia fazer da minha vida, não. Porque é muito trabalhoso, muito sacrificante mesmo" (JESUS, 2003, p. 35). Maiara, por sua vez, sabe que não ficará lá por muito tempo, pois não é professora concursada.

Segundo dados oficiais, 62% das escolas brasileiras estão localizadas na zona rural, com 18% das matrículas (Censo Escolar , 2000 - INEP), e 29,8% da população de 15 anos da zona rural é analfabeta frente à taxa de 10,3% da zona urbana (IBGE, 2000). Não obstante dados como esses focalizarem a escola rural como território prioritário para investigações e investimentos das políticas públicas, o que se viu historicamente foi o abandono dessa população. As histórias de vida e de profissão das professoras da educação rural parecem inscrever-se na zona de práticas esquecidas pela história da educação brasileira, pois, concordando com Almeida, ao citar Nóvoa, as investigações "deixam na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural". (ALMEIDA apud NÓVOA, 2005, p. 278). Tomo o conceito de sociologia das ausências[122] de Santos (2002) para buscar compreender esse quadro de invisibilidade da educação na zona rural, seja na academia, seja nos programas governamentais, como manobras do discurso hegemônico, quando o autor adverte que "são [...] cinco as formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo" (2001, p. 14/15). Entendo que a idéia da não-existência produzida poderá ajudar a pensar a condição da mulher / professora / da zona rural, na qual é possível identificar formas cruzadas de não-existência.

Quais são as imagens que as docentes têm dessa profissão? Segundo Nóvoa, as imagens são "portadoras de projetos educativos, às vezes contraditórios, e funcionam como uma das linguagens privilegiadas para se dizer educador, para definir uma certa maneira de ser na profissão" (1996, p.2). Diante do caleidoscópio, que são as representações sobre a profissão docente, forjadas pelas subjetividades dos sujeitos que as tecem, as professoras, ao compartilharem as imagens da profissão, puderam trazer tramas existenciais, as quais engendram a identidade profissional[123]. Colocar-se frente a frente com a profissão, buscar apreender os

[122] Segundo Santos, "trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe" (2002, pp 11/2).
[123] Localizo nos estudos de Nóvoa (1996) alusão à imagem da profissão docente ao discutir a lenta acomodação da profissão à uma identidade feminina.

quereres internos para declarar-se a si mesma sobre o que alimenta o estar no exercício da profissão: esse foi um momento para as confissões, utopias, suspiros e alegrias das professoras de Língua Portuguesa.

Por meio de metáforas diversas, elas falaram da *complexidade d*a docência em Língua Portuguesa, tomando mesmo os significados que essa palavra tem no dicionário: intrincamento, emaranhamento, dificuldade. O excerto da narrativa da professora Rosane é emblemático das tramas da docência nesse grupo, tendo em vista o que tematizam e o que calam.

> Trabalho há cinco anos com educação e um ano com Língua Portuguesa. Eu coloquei essa imagem aqui...
> Eu acho que nós professores, especificamente o de Língua Portuguesa, somos responsáveis também por essa construção do conhecimento dos alunos e eu coloquei aqui a figura de um operário, mas não operário que chega e dá tudo pronto para o aluno. Mas aquele operário que ajuda o aluno a construir, ou seja, ele vai construir o conhecimento junto com os seus alunos (Rosane).

Essa representação, para além da idéia de uma aula construtivista que a professora explicita, provoca-me na direção de alguma reflexão sobre a relação entre docência e saberes, que Tardif (2002) já anunciara como uma relação problemática. A imagem do professor-operário sugere pensar sobre a relação de exterioridade dos docentes com os saberes, sobre a clássica disjunção teoria e prática. Muitas vezes, os professores encontram-se nessa trincheira: entre quem precisa ajudar os alunos a construir conhecimento, mas que, muitas vezes, vêem-se como operários, no sentido de executores.

Em todos os espelhos, elas - profissão e disciplina - amalgamaram-se para mostrar uma docência importante, mas problemática, inscrita em um conjunto de desafios sociais e pedagógicos. “Espelho, espelho meu, existe alguma disciplina mais importante do que eu?” O grupo foi unânime ao destacar a Língua Portuguesa das demais disciplinas do Currículo, para o bem e para o mal. As narrativas sugerem que as professores, ao lecionarem essa disciplina, se vêem com responsabilidades sociais ampliadas em relação aos demais professores, principalmente pelo fato de a elas ser delegada a tarefa de formar leitores e escritores.

Diante do baixo nível de alfabetismo apresentado pelos alunos do segmento de 5ª a 8ª série, divulgado inclusive de Norte a Sul do país, através de avaliações nacionais como a Prova Brasil, foi possível perceber que as professoras sentem-se

cobradas, encurraladas. Elas assinalam que, por vezes, o desprestígio emerge da própria comunidade escolar diante de comentários feitos por diretores escolares, coordenadores pedagógicos e pelos próprios colegas de profissão, quando vinculam o fracasso dos alunos à precariedade das aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, fazem um contraponto ao afirmarem que a tarefa de ensinar os alunos a ler e a escrever deveria ser de todos os professores. Embora essa seja uma discussão que começa a ser feita na escola, está longe de adentrar na sala de aula.

> Acho que o fato do professor de Português, até hoje, ele é considerado o principal responsável na questão da, voltando assim, na questão da leitura e da escrita. É um ponto positivo. Isso é um ponto positivo porque se ele é responsável ele se dedica pra fazer isso. E também pode ser um ponto negativo porque, como já foi mencionado, a responsabilidade recai mais em cima desse professor. Ainda acho que também teria algo que não só os coordenadores e o pessoal da direção da escola, cabe também ao professor tentar passar pros colegas que isso não responsabilidade só dele. Tentar trabalhar em forma de projetos, seqüências didáticas que venham envolver duas ou mais disciplinas onde eles possam caminhar juntos e nesse caminhar juntos dividir tarefas, vá que a questão da análise lingüística recaia mais sobre o professor porque é um conteúdo mais específico da área, mas as outras questões também se referem [...] aos outros professores (Adriana).

Essa mesma perspectiva é focalizada nos estudos de Neves et all (1999) que propõem que a leitura e a escrita seja compromisso de todas as áreas e indica caminhos para a formação dos professores que atuam na educação básica: a leitura e a escrita são ferramentas para se aprender quaisquer conteúdos, de modo que o melhor professor para ensinar os alunos a ler tabelas e gráficos seria, por exemplo, os professores de Matemática; o melhor professor para ensinar os alunos a ler mapas seria o professor de Geografia e assim por diante. Ressalvando a importância dessa abordagem, considero, entretanto, que a problemática segue nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito das quais há que se reconceitualizar as práticas de leitura e de escrita, como apontam os estudos de Antunes (2003) e Mendonça et all (2006).

Nessa seara, as professoras publicam que há um *peso e*m ser professora de Língua Portuguesa e marcam um campo de tensão permanente em tempos de controle e de pressão por resultados, que tem sido a tônica das políticas públicas de educação em nível nacional e internacional. Sobrecarregadas e com condições de

trabalho adversas, vêem-se tentando realizar um trabalho que, por vezes, parece impossível: elas se vêem na mira de todos os discursos.

A professora Josemary, que está no terceiro ano da carreira, traz a palavra *desafio*, que escolhe para falar sobre tempo, trabalho e saberes:

> Nesses três anos eu acho que é um desafio. Cada dia que passa você vai estudando, aprendendo coisas novas, mas é sempre um desafio, né, tá se renovando sempre. A nossa prática pedagógica sempre tá renovando. Então é sempre um desafio. A gente pensa que ta tudo bem, que sabe tudo, mas não é bem assim. Cada dia que passa, fica mais desafiante ainda (Josemary).

Josemary parece apontar para a impermanência e incompletude dos saberes docentes, ao revelar a imagem de uma profissão em movimento e uma aula de Português mutante, que dia-a-dia precisa agregar novos valores, novas metodologias, novos caminhos, diante de um mundo que se produz freneticamente e, assim, altera o conceito de alfabetização. Estar alfabetizado em nosso tempo não tem mais o mesmo sentido que tinha há cinqüenta anos atrás, principalmente com os avanços tecnológicos que elevaram a comunicação à escala planetária. O excerto da narrativa da professora Josemary situa bem esses saltos e movimentos.

Finalmente, pude perceber, em meio ao mar revolto da iniciação profissional, os tons de ânimo, alegria e, nas palavras das professoras, *"amor e paixão",* as quais indicam vínculos substantivos que elas, de modo geral, têm com a profissão, ainda que com ambigüidades e contradições. A professora Edna afirma "Olha, eu to me apaixonando cada vez mais, não era... Na verdade me tornei professora por falta de opção. Com o passar do tempo, eu tenho gostado cada vez mais". No livro *Mulher e Educação: a Paixão pelo possível*, encontro pistas para pensar a paixão como "desejo, coragem, esforço, desafio, luta, aquilo que impulsiona cada ser humano para superar-se e transcender-se" (ALMEIDA, 1998, p. 22). Segundo Morin (2002), o ensino exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável ao ensino: o eros, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos" (2002, p.102). Entre pontos e contrapontos que podem ser daí

derivados sobre o ensino como ciência e como arte[124], encontro nessas idéias traços das mulheres professoras da Chapada Diamantina, bem como marcas da minha própria história de professora .

Desfiadas do tecido das suas vidas "de professoras", complexidade, desafio, trabalho, peso, amor e paixão, são algumas palavras com as quais as docentes inscrevem-se na profissão, nos anos iniciais da carreira.

4.2. Docência e transição profissional

Inauguro essa reflexão com as palavras de Nono e Mizukami (2006) sobre a socialização profissional, ao dizerem que "nos diferentes momentos da sua carreira profissional [...] o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo seu conhecimento profissional" (2006, p.383). É nesses termos que quero pensar sobre os anos inicias da carreira das professoras iniciantes em Língua Portuguesa, do ponto de vista das crenças e expectativas que elas têm da profissão, das desestabilizações que vivem e das necessidades formativas que elas apresentam no conjunto de suas narrativas. Encontro pistas para realizar tais aproximações no excerto da narrativa da professora Edna.

> Antes eu ficava muito angustiada sem saber o que fazer exatamente com aquele texto do aluno, apesar de já ter estudado teoricamente. Mas uma coisa é você receber instruções, teoria, e outra coisa é você vivenciar isso aí; você vai adquirindo uma segurança e, sei lá, fazendo isso cada vez, de forma cada vez melhor (Edna).

Com cinco anos na carreira, a professora Edna anuncia que há uma vida profissional pulsante nos anos inicias da docência, que pode fazer diferença na formação profissional e no trabalho docente. Intenciono, nesta seção, tematizar, tanto os aspectos concernentes a esse trânsito profissional, quanto às experiências formadoras e (auto)formadoras na ciranda da vida e do trabalho.

[124] Encontro, nos estudos de Woods (1999), uma fértil análise sobre a temática ensino como ciência ou como arte, no qual o autor questiona essa dicotomia, apontando para a reconstituição do ensino no entrelaçamento dessas duas dimensões, que tendem a ser dicotomizadas na formação do professor.

4.2.1. Os anos iniciais da carreira: o que se passa

As narrativas das professoras deixaram entrever o medo, a insegurança e as lágrimas que tendem a correr nos primeiros anos da carreira, quando vivem a miudeza da profissão, a exemplo de Cleide que, diante da tarefa de elaborar as primeiras avaliações de Língua Portuguesa, perdida em um mar de livros, chora.[125] Nesse ciclo profissional, o professor iniciante vive o período que Huberman (2000) nomeou de sobrevivência - o choque frente às realidades da profissão, não só porque, geralmente, o professor carrega uma visão idealizada do trabalho docente, como também devido à natureza complexa e imprevisível das interações que se dão na escola, nas quais estão inscritas as situações educativas. Concordo com Nono e Mizukami (2006), quando afirmam que há conhecimentos profissionais que parecem ser construídos somente no tempo em que o professor se coloca frente a frente com a profissão e com as situações problemáticas que dela emergem.

Diante da diversidade que marca o perfil dos alunos das escolas da zona rural, diante da complexidade que encerra ensinar a ler e a escrever, gerir as classes de 5ª a 8ª série, e fazer progredir dispositivos de aprendizagem, são os principais desafios apontados pelas professoras iniciantes. No excerto da narrativa da professora Josemary, é possível vislumbrar o perfil das classes nas escolas rurais.

> Bem, é, como professora de Língua Portuguesa, comecei já é o terceiro ano que trabalho na área, iniciei uma comunidade assim pouco difícil, que não era na sede, era numa comunidade distante da sede, com nome de Matinha. Era uma região onde englobava, é, quatro comunidades, né. Então mesmo sendo uma região englobando quatro comunidades muito próximas a gente via que a diferença nos costumes, no linguajar, a cultura é totalmente diferente (Josemary).

Tais peculiaridades parecem ampliar o desafio docente do ponto de vista da gestão da classe, mas, sobremaneira, do ponto de vista do ensino. Nesse contexto, as docentes destacam que têm dificuldades para abordar as variedades lingüísticas

[125] Os estudos de Fanfani (2007) revelam que a tarefa de avaliar é considerada pelos professores da Argentina, Brasil e Uruguai como a mais problemática dentre as três sobre as quais foram indagados - dominar os novos conteúdos, planejar e avaliar.

presentes no cotidiano escolar, inclusive porque elas diferem de comunidade para comunidade e, na sala de aula, formam um caldeirão lingüístico. Os alunos, singularmente marcados pelos seus lugares de origem, remetem os docentes para problemas didáticos e éticos: legitimar as variações dialetais apresentadas pelos alunos X corrigi-las e ensinar a norma culta. Penso que a questão apresentada por Cleide no excerto da narrativa é emblemática dessa complexidade, quando a língua é tomada do ponto de vista da identidade e da cultura.

> Tratando de linguagem formal ou informal, esses dias mesmo eu comentei com eles, eles falando: - Minha vô fala, palavras assim totalmente diferente não consegue...
> Mas você não deve rir dela, porque ela aprendeu assim, ela ouvia as pessoas falando assim, então você pode falar correto com ela. Mas ficar corrigindo, ficar falando! Porque... jovem tem muito isso: "ah, não sabe falar!", Os meninos começam a rir, ficam contando. Falei: - não! Isso, expliquei assim pra eles né, que isso já vem da cultura, já vem da família (Cleide).

Nesse excerto, o preconceito lingüístico, identificado na voz dos próprios alunos, enquanto revela a hegemonia da norma culta reconhecida como a norma de prestígio, deixa ver como as práticas educativas marcam o corpo dos alunos com a abordagem da língua sob o prisma do certo e do errado. É histórica a marginalização das variantes lingüísticas que se distanciam da norma culta, dentre as quais sempre sofreu maior desprestígio os falares da roça. Essa é, de fato, uma encruzilhada para o professor e uma situação de alta complexidade, pois "mencionar a existência das variedades lingüísticas não é sinônimo de respeitá-las" (DIONISIO, 2003, p. 78). Aprofundamentos teóricos fazem-se necessários para que as práticas de ensino possam, não somente incluir essas diferenças, mas partir delas para ensinar os alunos a ler e a escrever, pois "é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina" (DIONÍSIO, 2003, p.88). Conceber a norma culta como a forma legítima de linguagem é, sobretudo, atuar a favor da perpetuação da pedagogia da exclusão. Defendo, nessa direção, uma mirada específica para a educação rural, no âmbito da qual se inscreva a discussão sobre diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, considerando, por sua vez, as diretrizes para a educação no campo, e a reflexão sobre os dispositivos de formação para professores que trabalham na escola rural.

As professoras afirmam que, na sala de aula, as inseguranças e os medos emergem da sensação de não saberem como enfrentar e solucionar algumas tarefas profissionais, tais como: controlar a classe, apropriar-se do conteúdo do currículo de Língua Portuguesa, organizar a rotina para gerir os diferentes conteúdos – leitura, produção de texto e gramática -, planejar as aulas, ensinar os conteúdos na sala de aula, motivar os alunos para aprender, e avaliá-los. Os dados da pesquisa apontam que o conjunto de situações problemáticas, que atravessa os anos iniciais da carreira, tende a girar em torno das questões de como se ensina e de como se aprende, aspecto também apontado nas pesquisas de Guarniere, Marcelo Garcia e Castro apud Nono e Mizukami (2006). Nesse âmbito, as turmas de 5ª série do ensino fundamental emergem como aquelas que mais dilematizam as professoras, face aos níveis díspares de conhecimento prévio que os alunos têm sobre a leitura e a escrita. É útil retomar aqui as idéias de Lerner (2002), ao acentuar que os problemas que geralmente assolam os professores dizem respeito exatamente ao ensino e a aprendizagem, o que inscreve o conhecimento didático como eixo da formação docente, recomendação a que concordo e reitero.

Os dados da pesquisa sugerem ainda que o fato de muitas professoras não serem licenciadas em Letras acentua os dilemas concernentes ao campo do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo[126]. O relato da professora Júlia, ao dizer que "ano passado eu fui explicar uma aula de orações subordinadas e eu expliquei a aula, quando eu cheguei em casa que eu peguei no livro eu disse meu Deus do céu expliquei tudo errado pra eles", indica que, no cotidiano, o professor precisa investir muitas horas no estudo dos conteúdos de ensino, ritual que tende a sobrepor-se aos tempos a serem destinados ao planejamento das situações de ensino, o que pode acabar por comprometer a condição da professora de dar boas aulas. Ao cruzar essa análise com os registros de aula da professora[127], foi possível observar que o perfil das aulas de gramática distancia-se muito das aulas de leitura e produção de texto: a gramática foi abordada

---

[126] Shulman apud Borges (2004) classificou os saberes docentes em *conhecimento pedagógico geral*, *conhecimento de conteúdo específico* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*. O primeiro refere-se às teorias e princípios gerais do ensino, o segundo aos conhecimentos relativos a áreas de conhecimento e o terceiro ao conhecimento concernente aos modos singulares de comunicar conteúdos específicos na sala de aula.

[127] Para realizar a leitura interpretativa do corpus da pesquisa, cruzei os dados das narrativas do grupo focal e das entrevistas narrativas com registros de um mês de aula das professoras Júlia, Maira, Cleide e Edna.

inscrita em uma seqüência clássica de aula expositiva, enquanto a leitura e a escrita ganharam dispositivos de ensino ancorados em situações cooperativas e colaborativas, mais centradas nos alunos e na atividade. No conjunto das narrativas, foi possível fazer contrapontos com a trajetória da professora Edna que, embora não seja licenciada em Letras, não toma o conhecimento do conteúdo como campo de tensão prioritário. Diferente disso, Edna é dilematizada, sobremaneira, pelos processos complexos de desenvolvimento dos adolescentes e jovens, seus conflitos e crises de identidade, que reconhece atravessar a vida escolar desses aprendizes.

Tomo de Tardif (2002) a idéia de saberes docentes, como saberes temporais, para buscar compreender os movimentos singulares das professoras frente as suas práticas e dilemas: enquanto Júlia enfrenta seu primeiro ano de docência em Língua Portuguesa, Edna está entrando no sexto; enquanto os dilemas centrais de Júlia focalizam como ensinar a gramática contextualizada, os de Edna a interrogam sobre como incluir as trajetórias dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem; enquanto Júlia demonstra encontrar-se mais centrada em si e na matéria, Edna parece mais mobilizada pelas itinerâncias dos alunos. Tais pistas sugerem que, enquanto Júlia está vivendo um tempo intenso de sobrevivência, Edna parece estar inscrita já em uma fase de estabilização. Tardif (2002) cita Huberman para destacar condições consideradas importantes para favorecer o processo de estabilização profissional, as quais desejo acentuar:

> [...] Ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle policial, um vínculo definitivo com a instituição, [...] colegas de trabalho acessíveis, e com os quais se pode colaborar (TARDIF, 2000, pp. 85/6).

Observo que, no conjunto das narrativas de Edna, há elementos possíveis de serem cruzados com a perspectiva teórica apresentada pelo autor, da qual destaco a iniciação de sucesso que a professora teve com as turmas, não por elas terem sido fáceis de lidar, mas, sobretudo, pelas resoluções positivas dos problemas enfrentados na classe, concernentes ao ensino da leitura e da escrita, bem como os vínculos substantivos estabelecidos com os alunos. Sublinho também o acompanhamento de que dispôs a docente na escola, desde o primeiro ano da carreira, com o apoio da coordenadora pedagógica e dos colegas, como condição

que parece fundante para esse processo de aprendizagem, que, no entanto, não pode ser tomada como regular no contexto da pesquisa.

Sobre o lugar da academia no exercício profissional das docentes, foi possível observar duas perspectivas, uma do ponto de vista das professoras que cursam Letras, e a outra sob o prisma das que cursam Pedagogia. As docentes que cursam a Licenciatura em Letras apontam para a valência dos conhecimentos advindos da graduação como aportes para a sua formação e para o seu trabalho, contrariando estudos clássicos que denunciam a inexpressividade dos cursos de Licenciatura para os professores iniciantes, acentuados nos relatos das professoras Josemary e Maiara [128]. Josemary, de modo singular, traz a trança dos saberes docentes dos quais destaca o saber advindo da experiência.

> Então, eu comecei nessa área, quando eu comecei também a minha faculdade de Letras. Aí eu, como é que se diz, eu fui gostando da disciplina, me identificando mais, certo. Acredito que eu adquiri muitos conhecimentos, a faculdade me ajudou muito, né. Como ela falou ali, a faculdade ela não dá uma receita pronta, eu acho que não tem receita pronta pra professor nenhum, né, a gente é que constrói. A gente obtem os conhecimentos na faculdade fora, dentro e fora dela, em outros lugares, com algumas pessoas e a gente aqui constrói a nossa própria metodologia, a nossa própria forma de trabalhar (Josemary).

Maiara, por sua vez, faz uma relação direta entre as aprendizagens que constrói na faculdade e como as utiliza na sala de aula, como professora de Língua Portuguesa.

> Nesse semestre, na faculdade, a gente também trabalhou contos, fabulas, ai esse material já aproveitava pra levar pra eles, tirava xérox, pra trabalhar em grupo. É esse semestre também a gente trabalhou ludicidade eu aproveitei muito material da faculdade pra trabalhar com eles (Maiara).

Identifico em tais narrativas uma avaliação peculiar da formação acadêmica, ao confrontar com a visão tradicionalmente apresentada pelos docentes, que avaliam a formação inicial como excessivamente teórica e desvinculada dos problemas que os professores enfrentam na sala de aula, quando ensinam,

[128] Josemary cursa Letras na FTC e Maiara cursa letras na UNEB.

conforme apontam os estudos de Gómez, ao situar a formação inicial no âmbito da racionalidade técnica e ao afirmar que:

> Essas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos , estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional (GOMEZ, 1997, p. 108).

Em relação ao curso de Pedagogia, entretanto, identifiquei um silêncio no grupo. Ao tematizaram os desafios apresentados pela carreira e os modos de enfrentamento dos problemas profissionais, as professoras não localizam os cursos de Pedagogia como lugares de ancoragem, inclusive a narrativa de Júlia é a única que deixa ver um pouco do cotidiano da professora que estuda Pedagogia, ao falar de autores que tem estudado no curso e da convivência com os colegas. Diante disso, parece-me um fértil caminho para pesquisas indagar sobre os diálogos dos cursos de Pedagogia com a docência, uma vez que a graduação em Pedagogia é a que mais forma professores na Região da Chapada Diamantina, o que resulta da proliferação das faculdades que oferecem este curso na Região.

Do ponto de vista do perfil das professoras e sua iniciação na carreira, a composição do grupo permitiu observar algumas variáveis que parecem atualizar os sentimentos, dilemas e conflitos típicos dos anos iniciais da carreira na vida do professor: o componente disciplinar e a mudança de segmento de ensino. Os dados da pesquisa sugerem que o componente disciplinar parece atuar como desestabilizador da prática docente já alicerçada, quando coloca em jogo um conjunto de conhecimentos didáticos novo, como pude identificar nas narrativas das professoras Júlia e Aparecida. Júlia, após onze anos lecionando Matemática, ao assumir a disciplina Língua Portuguesa, vivencia conflitos próprios do iniciante: sente-se perdida, tem dificuldades com os conteúdos de ensino e fica em encruzilhadas na hora de planejar. A mudança de segmento de ensino também parece reinscrever as professoras no período de sobrevivência, como assinalam as narrativas das professoras que, mesmo tendo experiência na docência de 1ª a 4ª série, vivem tempos de choque ao serem confrontadas com as singularidades da escola de 5ª a 8ª série.

Do ponto de vista do campo, das necessidades apontadas pelo grupo para a formação do professor iniciante, parece ser fundamental nesse ciclo receber retorno

de um profissional mais experiente, que legitime o seu trabalho ou o redirecione. Não saber se está na direção certa acentua as angústias e o sofrimento do professor nesse tempo da carreira. Nono e Mizukami parecem concordar com a perspectiva das professoras, ao afirmarem que "uma das funções da formação continuada é questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática" (2006, p.383). As professoras recomendam que as escolas não deixem os professores iniciantes sozinhos e, neste sentido, validam, sobremaneira, a importância da atuação do coordenador pedagógico na escola, enquanto destacam a função de formador de professores deste profissional.

Por fim, enquanto Aparecida diz que com o tempo parece estar perdendo a doçura, característica de que não deseja abrir mão, Luciana diz estar ganhando mais competência para lidar com os alunos. Entre perdas e ganhos, as docentes afirmam que, com o passar do tempo, estão melhores professores. Inscrevem-se, assim, em momentos de descoberta e demonstram entusiasmo e orgulho de ter a sua profissão: "ver os alunos aprendendo, é o que vale a pena", afirmam.

4.2.2 A travessia e os balseiros

O que aprenderam as professoras nos primeiros anos da carreira, como, com quem? O que desaprenderam? O que reaprenderam? Para dizerem dessa transição e das transações profissionais que forjaram as suas peles, os seus modos de ser e de não ser professoras, as docentes retomam as suas trajetórias de vida e de formação, situando as suas aprendizagens em territórios e tempos diversos, que vão desde as memórias da infância às da vida adulta. Ao relatarem as experiências marcantes da carreira, aquelas que aportaram aprendizagens significativas, elas oferecem pistas para pensar a formação docente, uma vez que entrecruzam diferentes entradas formadoras e (auto)formadoras. Citam pessoas, apontam espaços, dizem de tempos e falam de práticas pedagógicas, enquanto marcam outras dimensões pelo silêncio, apontadas por uma memória que esquece para lembrar.

Com vistas a compreender esse movimento de aprendizagem sincrônico e diacrônico, tomo, inicialmente, a teoria tripolar de Gaston Pineau (2003) sobre a

aprendizagem dos adultos, mediatizada pela idéia de tempos e movimentos plurais, nas itinerâncias profissionais das professoras; apóio-me, ainda, em Tardif (2002), ao definir o saber docente como aberto e poroso, bifurcado e rizomático, multirefencializado e compósito, subjetivo e social; e trago, finalmente, para compor esse plano de leitura interpretativa, o conceito de recordações-referências cunhado por Josso (2004)[129].

As recordações-referências compartilhadas pelas professoras podem ser organizadas em quatro dimensões: as brincadeiras na infância e as trajetórias de escolarização, a socialização na família, e a socialização profissional no cotidiano da escola. Elas inscreveram as suas histórias no âmbito da vida e da profissão, do pessoal e do profissional, do afetivo e do intelectual, do individual e social, de onde emergiram os balseiros e as balseiras, figuras que marcam, como referências subjetivas, a imagem e as identidades profissionais: mãe, irmã, marido, professores inscritos nas trajetórias escolares, colegas de profissão e o coordenador pedagógico. Essa teia faz entrecruzar diferentes tempos e espaços de formação enquanto remete à reflexão de que a aprendizagem da docência se dá na ciranda da vida. Ganham lugar nessas narrativas as aprendizagens pré-profissionais.

"Vamos brincar de escolinha?" No âmbito das nossas trajetórias pessoais, é prazeroso deslocar no tempo e quase estar lá em meio à algazarra, quando definir a brincadeira fazia parte dos rituais da infância. As brincadeiras de infância como espaço-tempo das primeiras aproximações das representações do ser professora são trazidas pelas professoras Luana e Aparecida. Luana fala das marcas que objetivamente ainda podem ser vistas, quinze anos depois, no muro da sua casa, pois era "nesse quadro" que escrevia as primeiras letras, quando, nas brincadeiras de faz-de-conta, assumia sempre o papel da professora, tendo como alunos o irmão mais velho, o primo e a vizinha. Usando os dispositivos pedagógicos clássicos - caderno e avaliações - mudava o seu modo de dar aulas sempre que mudava de professora, em um jogo lúdico de imitação.

Do conjunto das narrativas, destaco as das professoras Júlia e Aparecida que trazem, como matrizes de aprendizagem, as figuras de professores

[129] Recordações-referências é um conceito cunhado por Josso, o qual ela define como um processo que, "no plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação" (2004, p.39).

rememoradas de suas trajetórias escolares. O excerto da narrativa de Aparecida revela como o perfil do professor Daniel a circunscreve na docência.

> Então quando eu comecei com ele, eu falei eu quero ser igual a ele. Ai eu até absorvi muitas coisas dele, assim uma maneira de ensinar. Ele tinha um cuidado com os alunos. Eu era muito pequena e ele me levantava no quadro pra eu escrever, porque eu queria porque queria escrever no quadro. Ai ele me suspendia. Então, aquela doçura dele, assim, aquela paciência. Eu falei, é isso que eu quero ser. Ai, como também em Ibipitanga só tinha magistério, mas eu não queria ser outra coisa, nunca pensei assim. Sempre pensei em minha carreira dentro dessa área assim. Crescer, fazer um curso, uma licenciatura e ampliando esse. Então, foi com ele, assim, que eu aprendi, na 3ª serie, eu tinha 9 anos e eu descobri que eu queria ser igual a ele assim (Aparecida).

As atitudes de cuidado e atenção aos alunos parecem marcar a representação que Aparecida tem sobre "o bom professor"[130] e seus modos de atuação na sala de aula. A certa altura, questiona-se: "acho que eu já fui mais doce com meus alunos, preciso resgatar isso". No conjunto das narrativas da professora, é possível perceber que esse perfil de doçura e atenção aos alunos parece ser fonte de tensão e de realização profissional, gerando sentimentos ambivalentes. Neste mesmo sentido, situo a experiência de Júlia, agora com o professor Ivan. Diferentemente das marcas de doçura a que Aparecida se refere e que deseja manter na sua forma de ser professora, o que marcou o corpo da professora Júlia foi a imagem de um professor que dominava o conteúdo, e que, sem maiores apoios e estratégias de ensino, encantava a aluna com as aulas expositivas: "Meu Deus eu ainda quero ser professora igual a ele. Eu, chegar, assim, sem nenhum livro e dá aquela aula, assim, maravilhosa. [...] Eu achava aquilo incrível aí eu fui me inspirando nele assim [...]".

Tomo os estudos de Catani et all (2000), sobre as trajetórias de escolarização, como fontes de aprendizagem da docência para buscar apreender as relações que podem ser estabelecidas entre os professores que tivemos e nossas práticas. Os relatos indicam que as representações que Júlia e Aparecida construíram subjetivamente de seus professores parecem atualizar-se, de certo

[130] Localizo nos estudos de Cunha (1989) pesquisa sobre o bom professor, desenvolvida com vistas a caracterizá-lo, sua prática e metodologia, bem como identificar fatores influentes na formação desse professor, para o que a autora escuta alunos. Encontro também nas investigações de Woods (1999) referência ao perfil "do meu melhor professor", quando afirma que podem haver algumas regularidades no perfil desses professores, e o carisma que todos possuem pode ser algo ensinável.

modo, nas suas peles de professoras. Júlia, ao longo do relato, no contexto do grupo focal, oferece pistas de que começa a tomar consciência de certa incoerência entre a representação que tem do bom professor e a prática docente que vem intentando construir. Diante da imagem do professor que tem a transmissão de conteúdos como cerne da aula, ela reflete: “Ah antes, mas antes, professor de colégio também não fazia plano, a gente ia lá dava aula, a gente, mas antes a gente não fazia plano. Eu fui aprender a fazer plano de aula quando eu iniciei no primário. [...]." Nesse excerto, é possível identificar um processo de negociação da professora com ela mesma, e uma tomada de distância para pensar-se como professora que chega à classe e “dá aula sem nada”, ou uma professora que entra na classe apoiada e acompanhada por um planejamento e dispositivos de ensino.

Parece ser fundamental, sob o prisma da formação de professores, transcender a percepção de que os professores que tivemos podem influenciar na nossa identidade profissional, para buscar refletir sobre o que fazer diante disso: diante de tais matrizes de aprendizagem, o que queremos conservar e o que desejamos transformar. Neste sentido, focalizo a fertilidade dos ateliês biográficos de projetos propostos por Delory-Momberger (2006), como dispositivos de formação e (auto)formação, nos quais os sujeitos podem galgar certa congruência entre o profissional que é e o que deseja ser, pois entendo como Dominicé de que “não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (1988, p. 53).

Seguindo na trilha construída pelas vozes das professoras, identifico no conjunto das narrativas da professora Cleide, o destaque dado à figura do marido-balseiro, que a ajuda a atravessar os anos iniciais da carreira. Se, em muitas memórias femininas, a figura do marido é referida para denunciar as relações de natureza hierarquizada, de cobrança ou mesmo de limitações ao movimento de emancipação feminino[131], nessa narrativa a relação com o companheiro é de ancoragem para seguir na profissão. Professor de Matemática, ele anima e orienta a esposa-professora em casa, atuando como um parceiro mais experiente, que a ajuda a planejar as aulas e a incluir percursos e percalços como etapas de crescimento pessoal e profissional.

[131] Na literatura sobre a história da alfabetização de adultos no Brasil, encontro referência à figura do marido que proíbe a mulher de aprender a ler a e a escrever, nos estudos de Soares e Galvão (2005) o que, contrastando com a atitude do marido de Cleide, ajuda a pensar sobre a história da mulher e as reconfigurações do seu papel na família, forjadas ao longo do século XX.

Busco a idéia de Dominicé (1988) que aponta o universo das relações familiares como contextos de formação, para seguir contando sobre as figuras da família, evocadas no âmbito das experiências formadoras, citadas nas narrativas das professoras Maiara e Aparecida. A história de profissão de Maiara é marcada subjetivamente pela presença da mãe-professora, com a qual pôde fazer aproximações com a profissão, muito antes de ingressar na licenciatura de Letras, o que também identifico nas narrativas da professora Adriana, ao informar que "no meu caso, a minha mãe ela foi a primeira professora da comunidade, e nós somos cinco irmãos trabalhando numa mesma escola". No excerto da narrativa, Maiara fala da relação implicada que constrói com seus alunos e como aprende com eles, sobre dificuldades e persistências. Neste contexto, apresenta a figura da mãe-professora.

> O que eu aprendi assim foi muito gratificante pra minha vida pessoal a questão da, do esforço dos alunos de sair de casa onze horas da manhã, almoçava dez e meia, e chegar em casa sete horas da noite e muitas vezes não ter nem merenda na escola pros alunos. Aí essa questão da dificuldade, mesmo assim são alunos que pedem licença, respeitam os professores. Porque já minha mãe, uma vez ficou doente, ai eu fiquei uma semana dando aula pra ela. Os alunos daqui não pediam licença, não respeitavam os professores e lá é tudo diferente. Os alunos respeitam, pedem licença. [...] Então eu aprendi muito com essa questão da dificuldade que eles enfrentam e mesmo assim eles estão ali todos os dias. É difícil, quando eu faço a chamada, ter uma falta na minha aula de Língua Portuguesa. Ônibus assim, bem acabado mesmo, sem nenhuma segurança, sem extintor, sem nada. E, mesmo assim, eles estão lá todos os dias, correm risco mesmo nas viagens, é muito complicado (Maiara).

A figura de uma mãe professora marca a trajetória de formação de Maiara, única professora do grupo pesquisado que não cursou o Magistério no ensino médio, mas que parece ter realizado outros estágios como filha que já se ensaiava professora ao substituir a mãe na escola. Essa trama traz fios e tessituras surpreendentes: localizo, nesse registro de estágio clandestino, a única referência feita a estágios e aprendizagens. Há um silêncio no grupo sobre a fertilidade do curso de Magistério como iniciação profissional.

Já para Aparecida, o apoio veio de sua irmã, apreciadora e estudiosa da Língua Portuguesa, que nos bastidores a guiava com recomendações de textos para serem usados na classe e dicas para as aulas, quando, de professora experiente de Matemática, passou a professora iniciante de Língua Portuguesa. Essa transição atualizou, na sua itinerância, as fases de sobrevivência e de descobertas, que se

supunha que não fosse mais viver, ao contar com mais dez anos de experiência docente. A alteração no componente disciplinar, entretanto, subverte esse cenário.

Os saberes pessoais dos professores e os saberes provenientes da formação escolar anterior[132] parecem ocupar um lugar de centralidade nas experiências formadoras e (auto)formadoras das professoras de Língua Portuguesa, quando contam como aprenderam a ser professoras. Penso que buscar compreender esses fios que tramam a nossa existência como profissionais da educação pode favorecer a atualização de dispositivos de formação e de (auto)formação menos centrados em definir o que o professor precisa fazer e mais interessados em remeter o professor para a reflexão sobre como ele ensina, como ele é quando ensina e como ele quer ser, no âmbito do processo de socialização profissional.

4.2.3 Trabalho e aprendizagem

A idéia de *aprendizagens aprisionadas* (Pineau, 1988) por grades e currículos terminais, disseminada pela memória oficial da profissão docente, não daria conta de captar os tempos e movimentos de aprendizagem das jovens professoras de Língua Portuguesa a que pude aproximar-me, por meio da atenção às suas narrativas. Os saberes originados da formação inicial não foi, de fato, a tônica dos discursos das professoras. No excerto da narrativa da professora Júlia, é possível identificar duas perspectivas que reconheço como fundantes para pensar as aprendizagens de professores na escala do cotidiano escolar: a centralidade dos problemas colocados pela sala de aula aos professores e a idéia de que se aprende não apenas nas situações de acerto, mas também nas de paradoxos e erros.

> O título que eu coloquei é bem extenso: M*omentos marcantes para a construção dos ideais dos professores de Língua Portuguesa*.[...] Porque é a partir de alguns momentos que a gente vive na sala de aula que a gente começa a construir nossos ideais como professora ne? Como educadora.

[132] Uso nessa seção a classificação cunhada por Tardif (2002) para tematizar os tipos de saberes que compõem os saberes docentes: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Para identificar as fontes desses saberes, retomar a dissertação pp.77-8.

> [...] Não somente os momentos bons, mas também os momentos que são criticados né,, que também é a partir das críticas que a gente começa a construir e isso serve muito para os professores (Júlia).

Proponho, inicialmente, o diálogo entre a professora Júlia e Tardif (2002), para colocar em relevo a abordagem na qual intento inscrever a discussão sobre o trabalho e aprendizagem da docência, quando o autor afirma que:

> [...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os sabres nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, pp. 16-7).

A perspectiva da professora parece coincidir também com a de Josso (2004) e com a de Pineau (1988), uma vez que os autores assinalam que os momentos de dificuldades também podem se constituir em experiências formadoras e oferecer substrato ao docente para o enfrentamento de novas situações profissionais que apresentem aspectos e contornos semelhantes àqueles já vividos. Entrecruzando discursos, é possível reconhecer a importância do trabalho como território de dilemas e de aprendizagens do *habitus* profissional. Sob o prisma das professoras, no conjunto das narrativas, as relações que estabelecem dentro da escola e, em especial, na sala de aula com seus alunos, são as principais fontes de suas aprendizagens profissionais. Desse modo, elas parecem concordar com Tardif (2002) para quem os saberes experienciais são a base dos saberes docentes, uma vez que o professor aprende no trabalho e para o trabalho.

Assumo o trabalho como categoria fundante para buscar apreender os percursos de aprendizagem singulares identificados no âmbito dessa pesquisa. Pensar as aprendizagens docentes no contexto das relações que são estabelecidas no trabalho recoloca a formação docente, menos na perspectiva tecnicista e procedimental, como quis fazer crer a racionalidade técnica, e mais na direção de compreender os modos como os professores apropriam-se das suas trajetórias de vida e de formação, com seus saberes e dilemas. A esta altura, inscrevo essa tematização à escala de uma vida de professora: a vida da professora Edna.

Tomo a singularidade da história de vida da professora Edna para tematizar aspectos concernentes à aprendizagem da docência para além dos espaços formais: uma estudante de Turismo que se torna professora de Língua Portuguesa, no exercício da profissão. Edna cursou o Magistério em 1990, tinha cinco anos na docência de Língua Portuguesa, no tempo da pesquisa. Já lecionou História, Geografia, Educação Física e atualmente leciona, além de Língua Portuguesa, Turismo e atua na vice-direção de uma escola de 1ª a 4ª série. Em 2008, lecionou em duas turmas de 5ª e 6ª série, atendendo cerca de sessenta alunos com a disciplina Língua Portuguesa.

No cenário de suas narrativas, é possível perceber que Edna apropriou-se de um conjunto de conhecimentos que aporta as suas intervenções nas aulas de Língua Portuguesa. Como se deu a formulação desse compósito de saberes? Quais são os conhecimentos acionados e como eles se mesclam para compor os saberes da professora? Quais as fontes de tais saberes? Como são reconfigurados os saberes da professora Edna face à ausência da licenciatura em Letras? Diante de tais indagações, passarei a deter-me no excerto da narrativa de Edna no qual ela descreve uma aula de revisão textual.

> [...] Uma das maneiras é:
> conceder uma ficha pro aluno onde ele vai, tem os pontos na ficha onde ele vai analisar o seu texto de acordo com aqueles critérios que tem na ficha né?! Se, se tem inicio, meio e fim, a estrutura, aspectos ortográficos, gramaticais uma coisa de cada vez até esse texto ser considerado bom.
> Outra forma é:
> a revisão coletiva onde, a gente escolhe um texto apenas, um de cada vez, coloca, expõe pode ser no quadro, num retroprojetor, eu gosto muito de trabalhar com retro e também pode ser um cartaz, um quadro enfim. Pega o texto coloca lá da forma original do aluno, como o aluno escreveu, e a partir daí a gente vai pontuando né, hã , os erros vamos dizer assim, até a gente ir corrigindo coletivamente pro texto ficar bom e aí a gente, o objetivo é expor. Nesse planejamento, no plano que a gente fez pra trabalhar esse tipo de projeto era montar no final uma coleção de contos reescritos pelos alunos.[...]
> Eu queria que cada aluno levasse sua coleção para casa e dizer fui eu que escrevi, seria muito melhor. Mas, enfim, a gente fez uma só e a gente doou para a biblioteca da escola: a caixinha de contos árabes escrita pela, pela sexta série em 2007 em conjunto com a pro Edna. Bom esse foi o trabalho da sexta série (Edna).

É possível identificar, nessa aula, uma série de ações docentes que confrontam com as práticas usuais, nas quais os alunos produzem uma redação em uma única sessão, o professor recolhe, corrige e atribui uma nota. Antunes (2006),

elenca procedimentos clássicos dos professores frente aos textos dos alunos, comumente identificados nas salas de aula: o professor aponta os erros no texto e mostra a forma correta; aponta os erros sem apresentar outra forma de dizer o mesmo; aponta, por meio de códigos preestabelecidos, os blocos nos quais os problemas se enquadram; ou ainda faz pequenos comentários gerais, vagos e imprecisos. Nota-se, desse modo, que os problemas que Edna enfrenta no cotidiano das aulas de produção de texto não são de natureza abstrata ou técnica, são problemas concretos, dos quais emergem os saberes da experiência, nos quais se inscrevem um conjunto de conhecimentos didáticos da escrita, suficientes para alterar o padrão das aulas de produção de texto: ela inclui a aula de revisão na rotina da classe, devolve progressivamente aos alunos a responsabilidade de revisar o próprio texto, alterna situações de revisão coletiva com situações de revisão individual guiada, focaliza nas aulas de revisão um conteúdo a cada vez; e, por fim, alia a revisão ao produto final e aos leitores. Assim, parece saber a importância dos propósitos comunicativos e propõe que a classe publique a caixa com os contos dos alunos, como fez o poeta Manoel de Barros com o livro Memórias Inventadas: infância.

Ao realizar a leitura cruzada da descrição da aula da professora Edna e a caracterização das aulas de redação realizada por Antunes (2006), é possível perceber que Edna retraduz saberes, em seu próprio discurso, integrando-os de modo pessoal. É nesse sentido que Tardif (2002) afirma que “os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2002, p.21). Ainda que o saber experiencial protagonize as ações cotidianas da professora na sala de aula, é possível observar que ela não nega os demais saberes, integrando-os de diferentes modos ao seu trabalho. Os saberes curriculares são destacados pela professora quando ela demonstra investir na reconceitualização do currículo de Língua Portuguesa, nos conteúdos e estratégias de ensino, ao assumir os projetos como alternativa didática para dar enfrentamento às aulas de redação e gramática, recorrentes nas clássicas aulas de Português. Utiliza, portanto, conhecimentos concernentes ao trabalho com produção de texto no âmbito das condições e intervenções didáticas para ensinar os alunos a produzir textos.

Os dados da pesquisa sugerem que Edna teve oportunidade de construir determinados saberes oriundos das pesquisas didáticas, através da formação continuada na escola, com o apoio da coordenação pedagógica, ao longo dos cinco anos da carreira, parecendo, desse modo, preencher possíveis lacunas produzidas pela ausência da Licenciatura em Letras. Teço, finalmente, um laço curioso ao observar que, quando a professora aponta um campo de conhecimento no qual deseja atualizar-se, não é na área de Letras, mas na de Psicologia. Vejo que Edna lança mão do critério da utilidade, nesse momento, para selecionar e integrar saberes, pois é, no âmbito do desenvolvimento de adolescentes e jovens dilematizados pelas configurações sociais, familiares e existenciais, que se localizam os principais dilemas da professora.

Por fim, para além dos saberes pré-profissionais, os dados da pesquisa sugerem que as experiências formadoras das professoras têm lugar privilegiado nas relações que estabelecem com os alunos na sala de aula. Ao narrarem experiências marcantes na carreira, nas quais aprenderam sobre ser professora, focalizam muitos casos de ensino e neles destacam o quanto aprendem com os alunos. O excerto da narrativa da professora Júlia revela um desses casos de ensino evocado pela professora como uma experiência formadora.

> A gente tava trabalhando com um projeto de poemas [...] E ai no final eu escolhi assim como o objetivo, o empreendimento do projeto ia ser o saral de poemas. Ai escolhemos uma autora aqui de Ibitiara, que é Nadir Xavier, ai eles escolheram uns poema dela para ler sabe. Aí no final teve a apresentação e eu aprendi que muitos alunos superaram o que eu esperava deles sabe. Teve alunos que, tudo bem, que eles não se dava bem lá no Português, no ler, mas na hora de apresentar eles ate que me emocionaram e eu ver que da maneira sabe que eles se expressava pra ta ali falando a poesia. Porque também pra você se apresentar ao publico é difícil. Então foi assim uma coisa maravilhosa, eu aprendi que todos são capazes. Que você pode ter habilidade numa coisa e em outra ter menos habilidade, você ser melhor em uma e não ter tanta facilidade em outra. Eu aprendi que todos são capazes da forma deles. Então foi ótimo, o resultado foi uma beleza, onde Nadir esteve presente e eles declamaram os poemas dela. Foi muito bom. Eu aprendi que todos eles são capazes de conseguir (Júlia).

Aprender que os alunos são capazes de aprender é simplesmente essencial para um professor. Interessante pensar sobre a natureza dessa aprendizagem, quando ela transcende os aspectos conceituais e até intelectuais que presidem os programas de formação, e sobre onde Júlia constrói esse saber – na sala de aula.

Este saber apresenta componentes que desafiam os currículos de formação e interrogam-nos como formadores de professores: como se ensina um professor a acreditar que o aluno é um sujeito da aprendizagem, que ele é capaz de aprender? No caso de Júlia, a aprendizagem se deu na ciranda do trabalho, de mãos dadas com os alunos.

É nessa mesma ciranda que se configuram e recrudescem os problemas cotidianos das professoras de Língua Portuguesa a que se referem as professoras no conjunto das narrativas. Dedico-me, brevemente, a delinear esses campos de tensão.

4.2.3.1. As situações problemáticas e a carreira

As professoras assinalaram, ao longo da pesquisa, uma série de questões que afetam negativamente o seu trabalho, o que me permite apresentar uma síntese das situações problemáticas que impactam a docência em Língua Portuguesa, nas localidades rurais da Chapada Diamantina. Os dados da pesquisa indicam que, neste contexto educativo, as situações problemáticas são engendradas no entrecruzamento de dimensões políticas, sócio-culturais, aliadas às dimensões pedagógica e didática. A precariedade das condições para o trabalho docente e para o estudo que tem caracterizado a educação na zona rural, bem como a ausência de uma ancoragem específica para pensar a educação rural, no contexto da formação continuada na escola, oferecem as bases para a emergência de desafios múltiplos na sala de aula. Do ponto de vista das condições sociais, há ainda alunos que vivem, segundo as professoras colaboradoras, em comunidades rurais sem energia elétrica, sem água tratada e sem televisão. Por outro lado, o baixo nível de letramento das famílias, a indisponibilidade de equipamentos culturais na maioria das localidades rurais, tais como bibliotecas, casas de espetáculos, acesso a internet, configuram outras limitações para o trabalho educativo.

Sobre as condições de trabalho e de estudo, as professoras destacam os seguintes aspectos: o transporte inadequado para o translado de alunos e professores, que se dá sem as devidas garantias de segurança, a exemplo do uso

de extintores, de cinto de segurança e a manutenção atualizada; as longas distâncias a que os alunos têm que percorrer para chegar à escola, impondo-lhes rotinas impróprias para o bom desenvolvimento de sua aprendizagem, de acordo com os horários de alimentação e descanso; a impontualidade da merenda; a precariedade dos recursos didáticos disponíveis nas escolas para o ensino da leitura e da escrita. No que se refere ao perfil dos alunos, são destacados os seguintes aspectos: há uma diversidade na diversidade, dentro das comunidades rurais, o que é abordado segundo a idéia perversa de centro e de periferia; o perfil dos alunos varia quanto à faixa etária, ao lugar de origem, à competência leitora e escritora e à variante lingüística. Quanto aos desafios didáticos e pedagógicos, as professoras destacam as seguintes questões: a leitura e a escrita ficam circunscritas ao currículo de Língua Portuguesa, pois esses conteúdos ainda não estão inseridos nos demais currículos, como compromisso de todas as áreas; as professoras não sabem muito bem como ensinar os alunos a ler, escrever, falar e ouvir, respeitando e partindo da cultura local e das variações lingüísticas que se apresentam na sala de aula; a gestão de classes multisseriadas, imiscuídas nas turmas seriadas, desafia as professoras, principalmente, nas turmas de 5ª série; é uma tarefa problemática adequar o programa da série à diversidade de saberes da classe e fazer avançar alunos com baixo nível de alfabetismo. Do ponto de vista da formação continuada, as docentes apontam que faltam dispositivos de formação para os professores nas escolas e mais apoio para a realização de planejamentos, o que gera a emergência de diferentes posturas pedagógicas no interior da escola e explica a ausência de projetos educativos coletivos.

Em síntese, a tarefa de formar leitores e escritores em contextos rurais é desafiada frontalmente pela quase ausência de material escrito na escola, o que restringe as chances dos alunos de viverem, nesse espaço, os importantes eventos de letramento, fundamentais para a inserção dos mesmos nos rituais da sociedade contemporânea letrada. Os excertos das narrativas das professoras Adriana e Eliane trazem o chão da escola, para, quem sabe, nos mobilizar de diferentes modos para a reflexão/ação pela causa da educação pública.

> Eu queria falar... Eu queria falar das dificuldades da escola onde eu trabalho. Os alunos não têm livros, então a questão de material, de romances, que a gente não tem acesso. Então até pra gente trabalhar um texto com os alunos eu tenho que pedir a eles para copiar ou passar no mimeógrafo. Então tem muitas dificuldades

> pra trabalhar com meus alunos. Então eu acho que esse seria um ponto negativo especificamente da minha escola, que não tem muito material. Então, eu acho que até pra trabalhar um texto a gente perde muito tempo, com o aluno tendo que copiar (Adriana).
>
> Como a gente vê não é só na escola dela, na escola da gente também tem dificuldade que parte de material. O único recurso que a gente tem é o mimeógrafo. Então, quando a gente tem folha de matriz a gente roda as atividades, quando a gente não tem, tem que escrever no quadro, e isso... O aluno perde muito tempo e a gente sabe que copiando, só copiando do quadro, isso não vai gerar aprendizagem, porque enquanto isso o aluno podia estar aprendendo muitas coisas. A gente também enfrenta essa dificuldade (Eliane).

Aprender a ler e escrever com diferentes propósitos e, portanto, tendo acesso a diversidade textual, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ciclo 3 e 4 do Ensino Fundamental, é uma orientação curricular que, a esta altura, soa bizarra no contexto das escolas da zona rural, enquanto revela paradoxos. Se é nessas localidades que vivem as populações menos favorecidas economicamente e mais dependentes da escola para galgar estágios mais elaborados de desenvolvimento intelectual, parece bastante contraditório que essas mesmas comunidades sejam deixadas à margem dos benefícios a que têm direito, principalmente na esfera da educação. Parece bastante elitista, por sua vez, a nossa postura de formadores, ou mesmo de pesquisadores, ao propormos alternativas para a educação rural, sem, contudo, estarmos lá, arriscando assumir a perspectiva dos educadores e das comunidades que lá produzem a vida e a profissão. Assumo, desde logo, a minha parte nesse latifúndio, e destaco o risco que corremos de sermos captados pela ideologia neoliberal, quando deflagramos propostas de reforma curricular na zona rural, sem, simultaneamente, abrir frentes de formação política dos educadores, em um trabalho cruzado por uma política pública que faça uma opção preferencial pelas comunidades rurais. Como formadora, vejo-me nessa trincheira.

Os pontos de vista apresentados pelas professoras colaboradoras convergem com a perspectiva dos professores da América Latina, pesquisados por Fanfani (2007), os quais assinalam como situações problemáticas aquelas concernentes ao ofício de ensinar, às situações relacionais e às condições e contextos de trabalho, sendo a última a mais freqüente na avaliação dos professores. Nessa direção, nas últimas décadas, têm se constituído em temática de

investigação os possíveis efeitos da precariedade e das condições insólitas de trabalho na vida e na carreira dos professores. Os estudos empíricos mostram que desconforto, estresse, além de outras doenças que desses se desdobram[133] e, finalmente, o abandono, podem ser identificados como conseqüências da pressão de ser professor na contemporaneidade, quando a profissão parece assumir contornos cada vez mais exigentes e ser cada vez menos valorizada do ponto de vista social e econômico.

Ao inscrever esse fenômeno nos anos iniciais da carreira, acentua-se o dilema permanecer X abandonar a profissão. A literatura, neste sentido, indica que, em meio a conflitos, angústias e medos, recorrentes neste tempo de exploração, os professores reagem de modos distintos e singulares, mas poucos abandonam a carreira. O que faz o professor ficar ou abandonar a carreira no ciclo inicial? Os dados da pesquisa reafirmam a tendência de permanência na profissão, no decurso dos cinco primeiros anos de trabalho, mas oferecem, também, o avesso do bordado: no conjunto das narrativas de uma professora, identifiquei elementos que me ajudaram a apreender movimentos e sentimentos que assolam os professores quando abandonam ou tendem a abandonar a docência[134].

O progressivo silêncio da professora, no grupo focal, foi compondo um texto singular, de modo que busquei escutá-lo com mais atenção. Na última sessão desse mesmo encontro, encaminhei uma questão diretamente para ela, que foi oportuna para que expressasse o seu desconforto diante do grupo. A professora revela, então, que estava se vendo como a única no grupo que não se identificava com a profissão. Trago essa cena no excerto da narrativa da professora Rosane.

> Pra falar a verdade eu acho que ate hoje eu não aprendi a ser professora. É na, eu procuro me basear nos professores que eu tive. É, na nos bons professores. É que na verdade eu estou em, eu não to satisfeita com que to fazendo. Eu to na sala de aula porque eu não tenho outra opção, porque eu não tenho outra coisa pra fazer. Essa é a verdade. Eu to buscando, eu sempre, sempre que tem um concurso eu to buscando fazer. Mas, não é, assim, que eu também não procuro desempenhar um bom trabalho. Eu corro atrás também [...]

---

[133]O pesquisador espanhol Esteves Zaragoza (1999) nomeia esses e outros fatores que têm causado desconforto ao professor, como "mal-estar docente" e passa a discuti-lo enquanto um fenômeno mundial, engendrado no seio da profissão docente nas suas interfaces políticas, sociais e pessoais.

[134] Cabe destacar a pesquisa realizada pela mestranda Geisa Arlete Santos, intitulada *O Abandono da profissão e história de vida: a dor e a delícia de ser o que é*, que aborda questões referentes ao desencanto com a profissão, ao relacionar história de vida, abandono da docência e o ciclo de vida profissional – GRAFHO / PPGEduc.

> [...] Ah é complicado. Porque eu acho que quando você faz o que você gosta. É, é você faz assim naturalmente ne. Você tem aquele, vontade de buscar sempre mais, de tá sempre aprendendo coisas novas pra passar pros seus alunos e quando você não ta gostando do que você ta fazendo, é, você não tem esse gás todo pra ir buscar coisas novas. Mas é claro eu procuro fazer o melhor, mas não com esse gás que eu to vendo todos aqui (Rosane).

Após cinco anos de carreira docente, a professora vive o dilema de ficar ou abandonar a profissão. Já sem motivação e sem um projeto profissional, parece optar pelo abandono. Percebi que essa fala silenciou momentaneamente o grupo, pois, de certo modo, colocou-nos todos em contato com os nossos sentimentos de crise com a profissão, que, ora ou outra, todos sentimos: a ambivalência de ser ou não ser professora. Tal ambivalência é também apresentada no excerto da narrativa de Aparecida, quando comenta o título de sua história de vida e de profissão "*Língua Portuguesa: um caso de amor e ódio".*

> [...] Porque esse título? Assim, amor porque igual abandonei a disciplina de matemática que eu trabalhei durante seis anos e me apaixonei pelo Português.[...]. O ódio porque, até eu falei antes no final da unidade[...] Vou pegar Artes, vou pegar Educação Física por causa da responsabilidade que fica só nas costas do professor de Língua Portuguesa.[...]. Aí eu tava pensando até nisso assim, como eu gosto e como eu não gosto (Aparecida).

Ficar ou abandonar a profissão, como eu gosto e como eu não gosto, são expressões que vão marcando as ambigüidades constitutivas dos processos de construção da identidade docente, caracterizando-os como palcos de conflitos e campos de negociação do sujeito com ele próprio: que razões tenho para seguir, para romper, para me desvincular dessa profissão? Por que, mesmo enfrentando dificuldades, quero ser professor? É importante compreender que a construção identitária não é um evento circunscrito ao tempo da formação inicial, ou mesmo ao início da docência, ela se dá ao longo da carreira, muitas vezes, engendrada em movimentos contraditórios, o que pode chegar à ruptura ou à permanência, decisão que prevalece no grupo pesquisado.

4.3. Docência e a área de Língua Portuguesa: saberes e dilemas profissionais

Alguns dilemas profissionais puderam ser identificados a partir da análise das situações problemáticas inscritas nas trajetórias profissionais das professoras iniciantes de Língua Portuguesa, os quais passo a tematizar nesta seção. No seu conjunto e nas interfaces que podem ser estabelecidas entre eles, circunscritos em campos de tensão de natureza institucional, sócio-cultural e política, tais dilemas constituem-se em unidades de análise mediadoras da reflexão sobre os conflitos cognitivos, afetivos e existenciais vividos pelas professoras e sobre os seus saberes. Retomo, assim, a perspectiva teórico-metodológica, proposta por Zabalza (2004), sobre o estudo dos dilemas profissionais como chave para uma melhor aproximação da complexidade da profissão docente e dos diferentes modos pelos quais as professoras produzem a si e a profissão, quando ensinam.

Entendo, pois, que, se é na labuta com as situações dilemáticas que se forjam as identidades e subjetividades que engendram o ser e estar na profissão docente, será na escuta a essas mesmas situações que podem ser buscadas pistas para se repensar a formação docente, inicial e continuada, na direção de dispositivos de formação e (auto)formação que assumam, preferencialmente, a lógica das aprendizagens de adultos profissionais e os paradoxos dessa profissão. Tais paradoxos ganharam visibilidade nas narrativas das professoras quando contam sobre o seu cotidiano profissional, como agem, sentem e se vêem na docência. Os dilemas que passo a focalizar emergiram de itinerâncias singulares e plurais, de regularidades e irregularidades apreendidas do jogo emblemático da narrativa, cuja trama é feita por fios de falas e de silêncios, pelo dito, pelo subtendido, pelo não dito, pelo dito não autorizado[135].

[135]Uma das professoras colaboradoras solicitou que determinados trechos da entrevista não fossem publicados.

4.3.1. Os dilemas profissionais de professoras de Língua Portuguesa

Ao tomar o dilema como categoria para pensar a aprendizagem da docência nos anos iniciais da carreira, o zoom foi dado na docência em movimento, nas relações que as professoras estabelecem com os demais sujeitos com os quais convivem para produzir a profissão e gerir as situações de ensino e de aprendizagem: as relações das professoras consigo mesmas, com os alunos e alunas, e com os demais educadores que se co-responsabilizam pela concretização do currículo de Língua Portuguesa na escola, ou deveriam se co-responsabilizar – colegas professores, coordenador pedagógico e diretor escolar[136]. Nessa direção, faz-se útil consensuar que, ainda que o enfrentamento de um dilema se revele, seguramente, como expressão íntima, particular, de um professor, em uma dada circunstância, a resolução do conflito por meio da decisão pela opção A ou opção B[137], é, em última instância, respaldada por concepções pedagógicas que se inscrevem na memória da profissão, oficial ou controvertida. Neste sentido, reapresento a perspectiva de Tardif (2002) que compreende os saberes docentes como saberes sociais.

Os dados da pesquisa sugerem a preponderância de três dilemas profissionais na docência de Língua Portuguesa, a saber: *realizar as aulas de Português a partir do livro didático X arriscar implementar novas práticas*[138] *em situações adversas? Reprovar os alunos com baixo nível de alfabetismo X considerar os seus pontos de partida e de chegada para tomar as decisões de progressão? Seguir o programa previsto para a série mesmo sabendo que muitos*

---

[136] Os dados sugerem que o coordenador pedagógico, nas representações das professoras, tem como principal função atuar na formação de professores na escola, ainda que essa função realize-se de modo desigual nas redes municipais. Em Lençóis a atuação da coordenação pedagógica parece ser mais sistemática, enquanto em Ibitiara configura-se como uma prática pontual. Enquanto em Iraquara parece haver uma rotina na formação continuada, no município de Palmeiras a professora Maiara revela que não dispõe de acompanhamento na escola. Todas as professoras pontuaram a fertilidade das jornadas pedagógicas como espaços de formação, destinado ao planejamento.

[137] Configuração típica dos dilemas entendidos como situações bipolares ou multipolares frente aos quais o professor precisa tomar a decisão por um dos vértices, perspectiva buscada nos estudos de Miguel A. Zabalza (2004).

[138] Uso o termo novas práticas para caracterizar as situações nas quais as professoras inserem nas classes, mesmo que com assimilações diversas, propostas de ensino da Língua Portuguesa centradas na formação de leitores e escritores, no âmbito das práticas sócio-culturais (ANTUNES, 2003; LERNER, 2002; KLEIMAN, 1989, 1993, 2006)

alunos não vão acompanhá-lo X abrir mão do programa e optar por ajustá-lo face às diferenças?

Na primeira parte do texto, passo a caracterizar brevemente cada um desses dilemas.

Quanto ao primeiro dilema, *realizar as aulas de Português a partir do livro didático X arriscar implementar novas práticas em situações adversas, os* dados da pesquisa sugerem que as professoras parecem optar pelo pólo *arriscar implantar novas práticas*, pois foi possível perceber que, na rede dos municípios pesquisados, está em difusão a proposta de um currículo de Língua Portuguesa com focalização na formação de leitores e escritores, o que parece subverter a hegemonia do trabalho com o livro didático. Com focalização nos projetos didáticos, no âmbito da produção de textos escritos, a proposta de um novo currículo de Língua Portuguesa está incorporada nos discursos das professoras de diferentes modos. Identifico, nas narrativas docentes sobre as práticas de ensino de leitura e de escrita, diferentes aproximações dos marcos teóricos do currículo de Língua Portuguesa, mas todas elas rumando na direção da transgressão das aulas de Português centradas, prioritariamente, do estudo da língua, em uma perspectiva classificatória, prescritiva e reprodutora, cujas aulas privilegiam a gramática normativa e a escrita de redações. Pontuo, entretanto, que a opção pelo pólo das novas práticas é tensionada pelas restrições na circulação de portadores textuais na escola, bem como pelas descontinuidades da formação continuada nas escolas da zona rural, que se dá de modos desiguais e assistemáticos nos municípios pesquisados[139]. Neste sentido, são afetadas duas importantes condições para esse trabalho – as institucionais e as didáticas para se implantar o currículo comprometido com a formação de leitores e escritores.

Referências para essa reconceitualização curricular podem ser localizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1988), que, desde o final da década de 80 do século XX, apresentam, como eixos fundantes do ensino de Língua Portuguesa, *o uso de língua oral e escrita e a reflexão sobre língua e linguagem* e, como conteúdos, as *práticas de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos e*

[139] Embora todas as professoras ressaltem a importância da formação continuada focalizada na figura do coordenador pedagógico, a professora Edna é a que se sente mais atendida no quesito formação continuada na escola. As demais assinalam pontos de ajuda e, ao mesmo tempo, de ausência do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.

prática de análise lingüística. Tais parâmetros marcam, do ponto de vista dos discursos oficiais, um importante movimento de reconceitualização curricular, que confronta as práticas usuais, centralizadas no ensino da gramática normativa tradicional e na abordagem escolarizada da leitura e da escrita. Identifico a mesma tendência nos discursos acadêmicos sobre o ensino de Língua Portuguesa, produzidos nas três últimas décadas, a exemplo dos estudos realizados por Lerner (2002), Marcuschi (2003), Geraldi (1997, 2002), Dionísio (2003, 2007), Antunes (2003 e 2007), Kleiman (1989, 1993) entre outros, todos em favor da realização de novas práticas nas aulas de Língua Portuguesa.

As narrativas em torno da implementação de projetos didáticos nas classes de 5ª a 8a série do Ensino Fundamental são recorrentes e aparecem circunscritas há, pelo menos, dois prismas. Ora inscrevem-se no âmbito de experiências formadoras e (auto)formadoras de cunho de acerto, revelando zonas de conforto decorrentes de situações de ensino exitosas[140], que trazem sentimentos de contentamento profissional, diante das aprendizagens significativas e do envolvimento dos alunos, fator que parece ser decisivo para a realização profissional das professoras. Ora insurgem-se zonas de conflito, decorrentes da cobrança institucional e social, das impossibilidades impostas ao trabalho pela falta de material didático, pelas limitações pessoais frente aos conhecimentos didáticos, ou mesmo, pelas condições insalubres da formação continuada.

Ainda no campo de práticas inovadoras das docentes, destaco o trato com o texto literário na sala de aula, no âmbito da apreciação, uma vez que elas assumem, como dispositivo pedagógico, a leitura pelo professor como atividade permanente[141]. Ou seja, elas selecionam textos literários e passam a ler para os alunos tencionando, assim, despertar neles o gosto pela leitura[142]. Vejo que reinventar a

---

[140] Sobre as situações exitosas no âmbito de novas práticas, identifico, por exemplo, os Saraus de Poesia com poetisa local, contado pela professora Júlia; o trabalho com a elaboração de um Jornal citado pela professora Maira, o trabalho com a publicação de textos expositivos sobre desequilíbrios ecológicos, citados pela professora Edna; o trabalho com produção de poesias a partir da leitura de Carlos Drummond de Andrade; a atividade de leitura pelo professor como atividade permanente, realizada pelas professoras Cleide, Luciana, Aparecida, quando lêem para os alunos livros por capítulos, contos e outros textos literários.

[141] Utilizo o conceito de atividade permanente como o cunhado por Lerner (2002), que a define como "atividades que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade, e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor" (LERNER, p. 88). É esse último aspecto que vitaliza as aulas de leitura pelo professor como atividade permanente.

[142] Ainda no âmbito dos dispositivos de formação de leitores, trago da minha própria experiência como aluna do Mestrado, a cena de leitura da professora Verbena Maria Cordeiro, que, nos tempos das aulas, insurgia com uma mala de livros, a qual, uma vez aberta, transformava-se em um irresistível convite à apreciação. Referências sobre a professora "da mala de livros" podem ser encontradas em Cordeiro (2008). Simultaneamente, atuando

entrada dos textos literários na escola insurge como desafio a que enfrentam com entusiasmo e com menos estresse do que pode ser visto no trabalho com projetos. Os dados da pesquisa sugerem que esse movimento de inovação na frente da formação de leitores parece ser mais típico dos municípios que melhor aportam a formação continuada de professores de 1ª a 4ª série, fonte de inspiração privilegiada para esse dispositivo, a exemplo dos municípios de Iraquara e de Ibitiara.

Mas, para formar leitores autônomos, ler para os alunos não é suficiente, é preciso que os alunos leiam por si só. Neste âmbito, as professoras apontam como problema grave a baixa competência leitora dos alunos, principalmente aqueles que ingressam nas 5ª séries. No que tange a essa avaliação, a perspectiva das professoras coincide com a das avaliações externas realizadas pelo IDECA[143], pelo SAEB[144], que apontam problemas semelhantes no final da 4ª série e no final da 8ª série, de onde é possível afirmar que estamos diante de um problema complexo e reproduzido ao longo de anos pelas práticas de ensino. Nessas práticas, leitura e compreensão e leitura e autonomia parecem dimensões dissociadas no trabalho da classe.

Nesta seara, pude observar dois comportamentos apresentados pelas professoras: identificam os problemas de compreensão leitora dos alunos e começam a alterar as seqüências das aulas de leitura no que se refere às propostas de leitura e à mediação didática; identificam o problema, mas mantêm ainda os rituais clássicos das aulas de leitura, pautados na leitura individual, silenciosa, leitura oral e realização de atividades e correção. Considerando o conjunto das narrativas, nota-se que os professores de Língua Portuguesa sentem o peso de serem formadores de leitores; propõem que essa responsabilidade seja dividida com os demais professores; apontam para a complexidade das práticas de ensino de leitura; denunciam a ausência da diversidade textual na escola; e, de modo geral, silenciam sobre dispositivos de ensino que dêem algum enfrentamento a essa problemática. E,

---

como formadora, por minha vez, viajava todos os meses com uma banca itinerante para oferecer aos olhos dos coordenadores a belezura dos livros, quando lia para eles. Vejo que esses dispositivos, quase lúdicos e despretensiosos, podem ser férteis e potentes para formar leitores.

[143] Instituto que realizou, em 2007, a avaliação de leitura e produção de texto nas 4ª séries de dez municípios da Rede Regional do Projeto Chapada. Na avaliação de leitura realizada pelo IDECA com alunos da 4ª série, de dez municípios dessa Rede, a média geral dos alunos da zona urbana foi 54,2 e a média da zona rural foi 49,7. Participaram dessa avaliação 1520 alunos da zona urbana e 1331 alunos da zona rural.

[144] Sistema de Avaliação da Educação Básica que avalia, por amostragem, alunos do segmento de 5ª e 8a série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com prova de leitura e de Matemática.

mais do que isso, pouco identificam da sua própria intervenção nas aulas de leitura como peça desse tabuleiro.

O segundo dilema - *reprovar os alunos com baixo nível de alfabetismo X considerar os seus pontos de partida e de chegada para tomar as decisões de progressão* - apresenta-se como uma situação altamente problemática e difusa no grupo, pois não há um ponto de vista acerca da avaliação dos alunos que agregue os professores por muito tempo. Variáveis como a quantidade de matérias em que o aluno foi reprovado, o comportamento do aluno na sala, a relação com o professor, se ele *vai mal* em Matemática também, por exemplo, foram apresentando-se como fatores para justificar a reprovação ou não dos alunos. Percebo que, de modo geral, as professoras tendem a se relacionar com "alunos sem trajetórias", uma vez que as negociações acerca do destino escolar dos discentes passam longe de incluir as suas itinerâncias, singularidades e seus modos peculiares de aprender.

As docentes avançam nas práticas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, incorporando a avaliação das produções textuais em termos de progresso, ao realizarem a avaliação diagnóstica e avaliação final, mas abandonam essa perspectiva ao adentrarem na seara da avaliação final. Nela, as professoras não retomam os contextos de projetos didáticos e neles as produções dos alunos, para tomar as aprendizagens conquistadas como critério relevante no âmbito das decisões da avaliação certificativa. As narrativas, no seu conjunto, sugerem que há um hiato entre as tramas da avaliação formativa e a modalidade de avaliação certificativa. Assim, as professoras, parecem reeditar os ditames das práticas tradicionais: a centralização na nota, na média, na avaliação centrada na nota, na norma, na comparação entre João e Maria, contextos em que o ponto de chegada dos alunos que mais avançam é tomado como ponto de partida para avaliar a todos os alunos.

O grupo focal composto por professoras egressas de diferentes municípios constituiu-se em espaço fértil para a escuta dos conflitos que subjazem as práticas de avaliação escolar. A proposição de uma avaliação mais inclusora, sugerida pela professora Maiara, foi mote suficiente para provocar um debate encorpado no grupo. No excerto da professora Maiara, ela segue provocando o grupo.

> Mas tem aquele aluno que ta lá na escola todos os dias. Participa da aula, faz atividade, ai vai faz uma avaliação de Matemática aí ele perde numa unidade, quando chega lá no final do ano acontece de reprovar esse aluno porque ele não foi bem, ai eu acho que isso não é justo com esse aluno que tá na escola todos os dias, faz Língua Portuguesa, outra disciplina, sabe esse aluno não pode ter oportunidade no próximo ano a aprender o conteúdo? Que sempre tem essa revisão, tudo que você vê na quinta, sexta, sétima e oitava, você vê no primeiro, segundo e terceiro ano também. Eu acho que esse aluno merece sim uma outra oportunidade (Maiara).

Os dados sugerem que as professoras com menos anos na carreira parecem mais abertas e dispostas a abrir mão do "poder da avaliação", enquanto as mais experientes parecem ser mais marcadas pela banalização da reprovação escolar. Neste sentido, penso que, para as professoras mais conservadoras, romper com os ditames da avaliação normativa e classificatória pode significar certa ameaça às suas identidades profissionais, pois, muitas vezes, nesse momento cai o que ainda resta do prestígio social do professor: ter o poder de decidir a vida escolar dos alunos, quem passa e quem perde.

Aquelas que se pronunciaram claramente contra a banalização da reprovação escolar revelam que precisam brigar muito nas escolas e nem sempre são ouvidos. Por sua vez, aquelas que, em princípio, são a favor da reprovação, acreditam piamente que estão zelando pela qualidade da educação e pela vida escolar dos próprios alunos que, segundo elas, não dariam conta dos compromissos da série seguinte. Afora isso, elas vão abrindo pequenas exceções que salvam algumas "cabeças": se perdeu em uma só matéria, então deve passar, mas se não se esforçou muito durante ano, brincou muito, então não dá para aprovar. Mesmo quando chegam a falar em definir critérios para a avaliação certificativa, permanecem com a mesma visão homogênea quando apontam para critérios que devem ser iguais para todos. Abrem mão desse modo de realizar uma avaliação em termos de progresso, na qual o aluno é comparado principalmente com ele mesmo: onde estava e onde está agora.

Para além do dilema aprovar X reprovar, o excerto da narrativa da professora Cleide marca bifurcações e encruzilhadas nas quais inscrevem-se as práticas de avaliação escolar, enquanto oferece pistas sobre a natureza dos problemas enfrentados pelas professoras no cotidiano escolar:

> [...] Eu continuo ainda muito em dúvida é a questão da avaliação: como avaliar, que critérios usar, como fazer pra avaliar uma questão, de ajudar mesmo o menino. Porque muitas vezes, eu acredito, que quando eu faço uma avaliação ou um texto com avaliação, muitas vezes, os meninos até alcançam aquela nota mas o menino não tá bom, porque tem aquela questão: se eu vou avaliar eu nunca avalio abaixo da média, mas o menino não tá ainda do jeito que eu gostaria. E, aí, muitas vezes você vai, ele vai aprovando ali nas unidades, mas ele tá precisando um pouco mais.[...] (Cleide).

A avaliação é trazida nas narrativas de Cleide em quatro perspectivas. Primeiro, avaliar é uma ação complexa ao dizer: "eu tenho dificuldade em avaliar os meus alunos". Segundo, os resultados dos alunos que estão na média de aprovação nem sempre revelam níveis de aprendizagem que considera satisfatório. Terceiro, avaliar é considerar os avanços dos alunos, olhar para como eles começaram e para onde estão. Quarto, avaliar não pode ser meramente uma prática individual, mas uma prática colegiada.

A cena da sala de aula registrada no excerto da narrativa da professora Edna e o excerto da professora Maiara ajudam a compor esse cenário na sua complexidade.

> Professora, a senhora sabia que eu não sei ler." (riso) Incrível, né? Não é engraçado, mas tomei um susto e falei: "Não sabe ler?" Aí sentei perto dela, peguei a cadeira e sentei. — Bora ler! Aí ela começou, mas com muita dificuldade mesmo. Ou seja, ela decodifica, mas ela não tem como entender o texto lendo naquele ritmo que ela tava lendo... aluna de 5a. série. Ela é repetente, o que agrava ainda mais a história (Edna).

> E sempre eu falo no conselho de classe na escola, que eu não acho justo reprovar esse meu aluno que todos os dias está na escola, saem de casa com todas as dificuldades e no final do ano o professor reprova só porque ele não foi bem em tal prova/avaliação, que avaliação é essa? Então eu, sempre nas reuniões, eu sempre to falando isso, que eu não acho justo reprovar este tipo de aluno (Maiara).

Esse quadro apresenta o conflito na sua potência máxima e é emblemático de algumas das situações vividas pelas professoras de Língua Portuguesa, em que o dilema promover ou conservar os alunos é ampliado. O baixo letramento das turmas das 5ª séries foi pontuado recorrentemente pelas professoras como realidade desafiadora e problemática, diante da qual tendem a optar pelo pólo da reprovação.

Por outro lado, é possível observar, no conjunto dos relatos, um dado bastante positivo: elas pontuam a existência de conselhos de classe, quando os professores da unidade escolar reúnem-se para discutir sobre as aprendizagens dos alunos, diferentemente das práticas usuais, nas quais o único conselho de classe que acontece é o do final, centrado apenas na avaliação certificativa. As narrativas da professora Edna, entretanto, trazem traços dos conselhos de classe como dispositivo de avaliação dos alunos, que nem sempre inclui as trajetórias dos discentes, as suas subjetividades, para nelas inscrever as aprendizagens e as dificuldades dos alunos. Ao longo do seu relato, foi possível apreender que essa parece ser a sua luta pessoal e profissional na escola, o que caracteriza, de modo singular, a relação que estabelece com seus alunos.

Nessa trincheira, é preciso sair do calor das discussões e objetivar a análise para deixar ver o que apontam os dados acadêmicos das escolas, segundo as professoras – as turmas de 5ª série são as que apresentam os maiores índices de evasão e reprovação no segmento de 5ª a 8ª série[145]. Entre pontos e contrapontos, evidenciou-se que a avaliação é um tema que precisa ser aprofundado nas escolas, tendo em vista construir parâmetros mais coletivos para as decisões sobre a avaliação escolar.

O fato é que avaliar os alunos na dimensão certificativa é uma tarefa que dilematiza as professoras, enquanto as remete para uma posição mais conservadora sobre a avaliação escolar, perpetuando-a como mecanismo de exclusão dos alunos com desempenho baixo. A proposição de adesão a uma avaliação inclusora, que se norteie pelos progressos dos alunos, é muitas vezes confundida com desvalorização do trabalho do professor e da escola, de onde posso pensar que há uma crença de que a reprovação qualifica a educação. Weisz (2002) afirma que na escola é preciso fazer dialogar o ensino e a aprendizagem, no entanto, quando as professoras fazem uma pausa para avaliar os alunos, inúmeros fatores são tocados, menos as condições didáticas oferecidas na classe. Zunino e Pizani contrapõem-se a essa perspectiva de avaliação centrada exclusivamente no aluno, ao afirmarem que:

[145] Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação de Ibitiara, no ano de 2006, a cada cem alunos matriculados na 5ª série do ensino fundamental, vinte quatro em média não seguiram para a 6ª série, tendo em vista os índices de evasão e reprovação escolar, sendo que uma das escolas individualmente chegou a alcançar 27,2 % de reprovação e 22,7 % de evasão escolar nesse mesmo ano.

> Diversos autores têm enfatizado, recentemente, a necessidade de que a avaliação abranja tanto as estratégias didáticas utilizadas pelo professor quanto o contexto mais geral no qual se dá a aprendizagem, e que considere o processo levado a cabo pela criança como o resultado da interação entre esse conjunto de fatores e o que o mesmo contribui ao aprender (1995, p. 64)

Penso que, na esteira das idéias dessas autoras, pode ser feito o contraponto com o posicionamento das professoras, que pouco se vêem como co-autoras dessa história de fracasso escolar: a intervenção docente parece ficar acima de todas as coisas quando não estabelecem relação entre o ensino e o desempenho dos alunos nas avaliações de leitura. Apontam, sobretudo, como fator para esse fracasso a existência de classes multisseriadas, agrupamento predominante até a 4ª série; a pouca ajuda da família; o desinteresse dos alunos e as descontinuidades da formação continuada, orientada pelo Projeto Chapada no segmento de 5ª a 8a série.

No que tange ao terceiro dilema - *seguir o programa previsto para a série, mesmo sabendo que muitos alunos não vão acompanhá-lo X abrir mão do programa e optar por ajustá-lo face às diferenças* - o conjunto das narrativas das professoras sublinha um aspecto essencial para se pensar a educação rural: a diversidade na diversidade. Este é um espaço diverso, por exemplo, do ponto de vista dos equipamentos culturais, dos bens e serviços a que as diferentes comunidades rurais de uma região têm acesso, e do ponto de vista do perfil dos alunos egressos das comunidades circunvizinhas que compõem as classes com diferentes padrões da linguagem, evidenciados na oralidade. Essa gama de peculiaridades faz-se presente de modo singular nas classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, oferecendo às professoras desafios múltiplos: variação na faixa etária, variação dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, variação no acesso a bens culturais e tecnológicos, diversidade nas variantes lingüísticas. No excerto da narrativa da professora Edna, ela fala sobre o perfil de uma turma de 5ª série com a qual está trabalhado em 2008.

> Tem desde aquele menininho, pequenininho, gorduchinho de 11 anos a uma mãe, tem uma mãe na sala. Tem alunos de lá mesmo do Tanquinho, tem alunos, tem alunos que vem de uma roça, né, da zona rural mesmo. Enfim uma sala bem variada, que vai dá um trabalho, um desafio bem grande. Mas eu tô muito é, confiante, apesar de não ver nada na minha frente que me dê essa confiança. Mas eu com a experiência que tenho, de poucos anos, e que com, ajuda lógico, eu vou precisar de muita ajuda, já pedi socorro a coordenadora (Edna).

Tais características levam-me a pensar que não se pode apenas considerar a escola rural como espaço peculiar em relação às escolas urbanas. É preciso se pensar a escola rural como espaço de múltiplas composições em si mesmo, pois, enquanto em lugares como Tanquinho, povoado de Lençóis, é possível conectar-se à rede virtual por meio da internet, as professoras dizem de localidades que não dispõem sequer de energia elétrica e de água tratada. Vejo que alguns distritos da zona rural acabam ocupando o lugar de centros em relação a comunidades circunvizinhas que são menos beneficiadas do ponto de vista social e cultural, nas quais as professoras marcam a reprodução do preconceito dos próprios alunos das localidades, caracterizadas como mais atrasadas.

Povoado São José, escola Landulfo Almeida, Tanquinho, são territórios que entrelaçam as histórias da professora Edna aos contextos rurais nos quais se inscrevem as histórias dos alunos e das alunas, personagens a quem Edna dedica a maior parte do tempo das suas narrativas. O relato dessa professora é o que mais traz a face dos alunos e suas vidas, das quais as itinerâncias na escola são tomadas apenas como um recorte. É assim que Edna se coloca nesse contexto: tentando inscrever as itinerâncias escolares dos estudantes no âmbito das suas trajetórias de vida para, desse modo, compreendê-los e ajudá-los a avançar na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa trilha quase nunca é simples, uma vez que encerra questões múltiplas: familiares, da própria fase da adolescência, das rotinas de alunos que trabalham, e, sobretudo, de natureza pedagógica e didática. A professora utiliza a palavra sofrimento para dizer do peso que carrega na lida cotidiana com as classes multisseriadas, sob a feição de classes seriadas.

Na voz de Edna, a leitura é trazida no âmbito do desafio de educar os alunos com baixo nível de letramento, quando passa a assumir as classes de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Ao trazer tais questões, vai revelando os sentimentos que viveu, ao identificar nas suas classes alunos rotulados pelos professores como desinteressados, mas que, na verdade, não sabiam ler: susto, tristeza, agonia e angústia, e, por vezes, culpa por não ter conseguido identificar essa questão e ajudá-los antes.

> Num primeiro momento, eu ficava aflita, desnorteada, depois eu sabia da responsabilidade minha, que eu me conscientizava disso, eu tenho que fazer alguma coisa, não sei como fazer... – O que eu vou fazer? Vou buscar, correr

atrás, vou pedir ajuda. Buscava ajuda e às vezes a gente conseguia reverter (Edna).

Entrecruzo a questão apresentada da pouca proficiência leitora dos alunos da 5ª série com os resultados de avaliações nacionais e regionais, SAEB (2005) e IDECA (2007) que apresentam resultados semelhantes. O IDECA realizou uma avaliação de leitura, em maio de 2007, com 2851 alunos da 4ª série, de dez municípios da rede Regional do Projeto Chapada. A prova, construída a partir dos descritores da prova Brasil, indicou que há avanços na alfabetização inicial dos alunos, mas há problemas na leitura com autonomia. Os alunos estão alfabéticos na 4ª série, todavia precisam de mais ajudas para progredir na autonomia leitora[146]. Ainda entremeando discursos, trago o estudo de Marcuschi (2003) sobre os problemas apresentados no ensino da leitura na escola, quando se dissocia ler de compreender, ao realizar pesquisa nas atividades de leitura em um conjunto de livros didáticos, destinados ao público de alunos de 1ª a 8ª série. O autor constatou que apenas 10% das questões analisadas se destinavam ao trabalho com leitura compreensiva, enquanto 70% destinavam-se ao trabalho com localização de informações explicitadas no texto, categorizadas como "cavalo branco de Napoleão, cópias e objetivas"[147]. Vejo que a questão problemática trazida pela professora Edna vai se inscrevendo no âmbito de uma problemática nacional de alfabetização, entendida como um processo que inclui toda a escolarização, mas que desafia os professores de Língua Portuguesa quando os alunos lhes dizem: "professora, eu não sei ler".

Identifico que, diante desse dilema, seguir com o programa da série ou ajudar todos os alunos a aprender e alterar o planejamento, a professora opta pela tentativa de incluir a todos. Vejo que, para tanto, Edna cria uma rede de comunicação dentro e fora da escola com o objetivo de ampliar a visão que tem sobre as realidades dos alunos, o que entende como fundamental para aproximar-se

[146] A prova foi elaborada a partir dos descritores do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, a saber: I. Procedimentos de Leitura, II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto e a média dos alunos foi 51,9, sendo as questões com menos acerto aquelas relacionadas ao descritor 6 - Diferenciar, por comparação, textos de diferentes gêneros.

[147] Qual é a cor do cavalo branco de Napoleão? As perguntas cavalo branco de Napoleão "não muito freqüentes, são aquelas auto-respondidas pela própria formulação" (MARCUSCHI, p. 54). No conjunto dos 70% das questões 16% são cópias, 53% são objetivas e 1%, cavalo branco de Napoleão.

dos alunos e melhorar as condições de aprendizagem deles. É recorrente na sua narrativa referir-se aos contatos que faz com pais, madrasta e avó dos alunos para conversar e conhecer mais o contexto familiar dos alunos e implicar mais as famílias nos casos docentes. Diálogos também são tecidos com o corpo docente e sistematicamente com a coordenação pedagógica. Mas, o que parece crucial nesses diálogos, são aqueles realizados com os próprios alunos para além dos horários de aula, que desafortunadamente não são privilegiados pela temporalidade escolar.

4.3.2 Novas práticas: enfrentando dilemas e produzindo saberes

O que fazem as professoras frente aos dilemas profissionais? E, portanto, o que sabem quando ensinam a disciplina Língua Portuguesa? Para tematizar tais questões, tomo como objeto de análise o currículo de Língua Portuguesa em ação, reinventado nas narrativas das professoras iniciantes, sob o recorte do dilema *realizar as aulas de Português a partir do livro didático X arriscar implementar novas práticas.*

Do conjunto das narrativas das professoras de Língua Portuguesa sobre as práticas de leitura e de escrita na sala de aula, emergiram três situações problemáticas a serem enfrentados pelas professoras de Língua Portuguesa: como desenvolver nos alunos o prazer de ler? Como favorecer que os alunos tornem-se progressivamente leitores autônomos? Como formar produtores de texto? Efetivamente esse parecer das docentes não chega a surpreender ao inscrever-se em debates contemporâneos: programas como o Pró-leitura[148] discutem sobre os livros e os leitores; programas de avaliação nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - atribuem notas às escolas e publicam que os alunos não sabem ler; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e a avaliação realizada pelo IDECA, do Projeto Chapada revelam que os alunos, ao final da 4ª série e ao final do 3º ano do ensino médio, parecem ter problemas semelhantes, ao apontar que eles dominam precariamente, por exemplo, a norma de comunicação padrão.

[148] No âmbito das políticas públicas de incentivo à leitura, o Pró-leitura foi um programa criado em 1992, com o objetivo de contribuir com a formação continuada de professores, por meio da articulação entre a pesquisa universitária, a formação docente e a prática pedagógica, como afirmam Copes e Saveli (s/d).www.alb.com.br.

Assumindo como parâmetro a relação práticas usuais X práticas inovadoras, identifico que, no âmbito das práticas de leitura, enquanto as professoras constroem alternativas didáticas para o ensino da literatura na escola, o trabalho parece carecer de dispositivos de ensino mais férteis para a aprendizagem dos alunos no eixo da autonomia leitora. Considerando o conjunto das narrativas, observo que as professoras identificam o problema – os alunos lêem, mas não compreendem – mobilizam-se com ele, todavia são pouco propositivas quanto a alternativas didáticas para o ensino da leitura. Pouco elas relacionam o baixo nível de alfabetismo apresentado pelos alunos e as aulas de leitura que realizam, o que parece concorrer para certo imobilismo no grupo.

É no trato com o texto literário e com as aulas de produção de texto que identifico pontos de superação das práticas usuais e proposições mais inovadoras. Assim, nessa seção passo a focalizar as cenas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, protagonizadas pela literatura, bem como as aulas de produção de texto. Nessa direção, focalizo cenas da sala de aula e o cotidiano das aulas de língua materna, quando tenciono apreender o que sabem as professoras no enfretamento de situações dilemáticas para formar leitores e escritores.

4.3.2.1 Cenas de leitura: “como um romance”

A leitura de textos literários, pelo professor, como atividade permanente, nas salas de aula do segmento de 5ª a 8ª série, é assinalada nos relatos das professoras como uma forma inovadora de atuação na formação de leitores, quando focalizam a apreciação e o deleite. Assim, as docentes parecem transgredir o trato usual dado à literatura, nesse segmento, quando a leitura de textos literários é guiada exclusivamente por propósitos didáticos e têm nas *provas* um eficiente e perverso dispositivo de controle do que se lê e de como se lê. Ganha legitimidade, nesse contexto, a lista de livros para a leitura obrigatória, quando todos os alunos devem

ler os mesmos títulos e ao mesmo tempo[149]. Ao entender que são os propósitos leitores que definem a modalidade de leitura e não o texto em si mesmo, é possível afirmar que os comportamentos leitores aí ensinados diferenciam-se fragorosamente daqueles que realizamos quando deleitamo-nos com nossos livros prediletos, comportamentos que a escola pretensamente assume perseguir em tais situações didáticas.

Encontro em Lerner (2002) a imagem do professor "como um ator no papel de leitor", quando, ao invés de explicar aos alunos como se lê um romance, por prazer, ele simplesmente mostra como se lê, lendo. Ainda no cenário da escola, tenho um encontro inusitado e saboroso com o livro de Daniel Pennac (1993), intitulado *Como um Romance,* no qual ele fala sobre sua trajetória de professor-ator, no papel de leitor, em uma classe de alunos mais velhos:

> Desde o início do ano escolar, leio em voz alta para meus alunos cerca de 70 livros, entre peças de teatro e romances. Depois, eles escolhem alguns desses para ler. Por fim, fazemos uma feira, em que os próprios alunos vendem ou derrubam um livro, de acordo com suas próprias opiniões. Foi assim que os fiz gostar de Calvino e García Márquez (PENNAC, 1998)

Para além dos muros da escola, faz-se útil, a esta altura, contextualizar a escuta de histórias lidas como uma prática social, que não tem na escola seu *lócus* privilegiado. Localizo, no início do século XX, uma cena familiar de leitura na qual uma mãe lê para o seu filho pequeno, no âmbito da autobiografia de Jean-Paul Sartre. Nela, detenho-me e, de certa forma, emudeço ao deparar-me com a força da narrativa de Sartre ao reconstruir, já adulto, essa experiência quando teve a sua própria mãe, Anne-Marie, como leitora:

> Fiquei tonto: quem estava contando a história? O que? E a quem? Minha mãe estava ausente: nenhum sorriso, nem um sinal de conivência, eu estava exilado. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. De onde ela tirava toda aquela firmeza? Após um instante, eu compreendi: era o livro que falava. Dele saíam frases que me davam medo: eram verdadeiras centopéias, que expeliam desordenadamente sílabas e letras, esticavam ditongos, faziam vibrar as consoantes dupla, cantantes nasais, entrecortadas por pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, elas se encantavam com elas mesmas e com seus meandros, sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que eu

[149] No livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário,* Lerner (2002) discute os desafios concernentes aos processos de reconceitualização do currículo de Língua Portuguesa e as tensões aí subjacentes.

> pudesse compreender; outra vezes, eu já havia entendido e elas continuavam a rolar nobremente para o final, sem omitir sequer uma vírgula. Evidentemente esse discurso não me era destinado. Quanto à história, é claro fora endomingada: o lenhador, sua mulher e suas filhas, a fada, todas essas criaturas, nossos semelhantes, tinham ganhado majestade; falava-se de seus farrapos com grandeza, as palavras transmitiam cor as coisas, transformando ações em ritos e acontecimentos, em cerimônias. [...] Quando ela acabou de ler, peguei vivamente os livros e os levei embaixo do braço sem dizer obrigado. (SARTHE apud FRAISSE E.; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. 1997, p. 21).

Há um estranhamento/encantamento da criança quando descobre existir uma outra linguagem que sai da boca da mãe e a rouba: a linguagem que se escreve com todas as suas "centopéias" e mistérios. Sartre procura a mãe e não a encontra, agora a dizer palavras que não são delas e vê-se nesse jogo do conhecido/desconhecido, do estranhamento /do encantamento. Ainda sob a mirada da audiência da leitura, entrelaço às narrativas de Sartre as de uma criança, citada pela professora Júlia, em seu relato que, após a audição de uma história lida pela professora, comenta "Ô pró, a senhora lê o texto tão engraçado, aí a senhora muda de voz. Eu não gosto desse texto que a senhora lê desse jeito não. Aí eu disse: ô, meu amor, eu achava que vocês estavam gostando tanto dessa maneira e tal, a voz do porco [...]." Segundo Weisz (2002), essa é a grande aprendizagem do ser alfabetizado, descobrir que a fala é diferente da escrita, o que amplio chamando a atenção para os diferentes modos de comunicação, que, por sua vez, desdobram-se da linguagem oral e da linguagem escrita, no âmbito das práticas sócio-culturais de produção de texto. A leitura pelo professor na sala de aula inscreve-se, desse modo, como uma estratégia de letramento, ao focalizar a linguagem que se escreve e os comportamentos leitores próprios de quando se lê para apreciar, realizados por um leitor mais experiente.

Para tematizar sobre comportamentos leitores como conteúdo de ensino nas aulas de leitura, trago novamente práticas familiares de leitura, presentes no texto memorialístico de Jean-Paul Sarthe. Agora, a cena é entre um neto e seu avó-leitor. Dia a dia, Sartre observava os rituais de leitura de seu avô e, na primeira oportunidade que teve, tentou ocupar esse lugar, o de leitor:

> Eu ainda não sabia ler, mas era bastante esnobe para exigir ter meus próprios livros. Meu avô fez uma visita ao seu editor velhaco e conseguiu ganhar de presente Lês contes, do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto infantil por um homem que, dizia ele conservava olhos de criança. Quis começar imediatamente as cerimônias de apropriação. Peguei os

> dois pequenos volumes, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente, na "página certa", fazendo-os estalar. Em vão não tinha o sentimento de possuí-los. Tentei sem maior sucesso tratá-los como bonecas, niná-los, beijá-los e bater neles. Já quase em lágrimas, acabei por colocá-los no colo da minha mãe. (SARTHE apud FRAISSE E.; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. 1997, p. 18)

Assim como para Sartre, nos rituais de leitura pelo professor, os alunos passam a ter contato com os modos de leitura, ao observar as professoras enquanto lêem, de modo que, progressivamente, poderão desenvolver /aprimorar diferentes comportamentos leitores de quem lê para apreciar: explorar a capa do livro, a contracapa, a orelha, admirar o título e antecipar o seu conteúdo, ler o índice para se situar da quantidade de capítulos e de seus subtítulos, parar para suspirar em momentos emocionantes, ler de novo passagens emocionantes, interromper a leitura para dar boas gargalhadas, desistir da leitura depois de um tempo, recomendar o que leu, não recomendar, enfim, um conjunto de movimentos leitores típicos desse objetivo leitor[150]. Diferentemente, se planejar uma aula na qual vá ler jornal na classe, os modos de ler, os comportamentos leitores serão outros: certamente não dividiria o jornal em partes para lê-lo a cada sexta-feira como faria com um romance, nem tampouco leria o jornal inteiro.

Esse trabalho reveste-se de maior relevância quando inscrito em contextos de baixo letramento, nos quais as famílias não apresentam os mesmos traços da origem burguesa de que é egresso Sartre. Avós leitores, como testemunha o escritor, é uma imagem distante das itinerâncias da população da região da Chapada Diamantina, que apresenta índices expressivos de idosos analfabetos, sendo maior do que o índice da Bahia. Nessa região, as cenas de letramento[151] a que os alunos são expostos têm na escola seu lugar privilegiado, portanto considero de inegável relevância o enraizamento dessa intervenção docente, que poderá ampliar o acesso dos alunos ao universo de autores, estilos, temáticas, experiências que, talvez, sozinhos, dificilmente realizariam[152]. No entanto, é preciso aclarar que essa não pode ser uma iniciativa individual, do professor, ou mesmo, de uma escola

---

[150] No livro, *Como um romance*, Daniel Pennac (1993) realiza uma discussão instigante sobre os direitos do leitor, que pode enriquecer o trato da literatura na sala de aula, ao dizer que ler não suporta o imperativo.

[151] Letramento é aqui entendido como definido por Kleiman, "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (2004, p. 19).

[152] No livro, *Herdando uma biblioteca*, obra autobiográfica, o leitor vai se deparar com a história de Sanches Neto: de herdeiro da biblioteca de único livro- a bíblia – ao lugar de crítico literário (SANCHES NETO, 2004).

isolada; precisa ser assumida como uma política pública de formação de leitores. Neste sentido, foi útil ver o "estado da arte" das bibliotecas nas escolas da zona rural.

> Tá praticamente vazia. A biblioteca funciona, assim, num quartinho pequeno onde né. Tipo, a biblioteca, sabe, ali onde pega o livro é a sala onde a menina trabalha, passa mimeógrafo, faz as coisas, passa no mimeografo, as xérox, os professores só se desloca para lá a gente só vai lá só pegar os livros e levar pra ler. Também não dispõe assim de uma grande quantidade de livro né. Como a gente precisa aqui de enciclopédia não tem essa coisas. Pode contar as enciclopédias que tem. Então precisa, assim, ser maior um pouco pra pesquisar. Então, nossas escolas falta ainda, não tem ne, não dispõe disso para os alunos... (Aparecida)

> É, foi um improviso ... no Caldeirão (Elizete).

> Aqui parece que já é melhor, né, tem o controle, é sempre a bibliotecária, sempre ta na sala cobrando o livro. Como ela falou lá que o livro pode sumir, né, aqui não, eles, ela cobra muito. Ainda some só que cobra muito. Este ano chegaram alguns livros. E aqui a gente faz assim: os professores é, escolhe os livros pra aquela turma de quinta, sexta, sétima e oitava. A gente leva, a gente, além do controle daqui da sala, da biblioteca, nós temos o controle também em nossos cadernos. Aí a gente faz um rodízio com os livros. Aí fica só naquela sala, eles vão trocando na medida que eles vão lendo, a gente levando pra outras turmas também. E também se for pra pegar pra todos de quinta, sexta, sétima e oitava tem os que não tem. Também eles pegam emprestado com outros colegas e tem turma que já compra os pais já dão também. Tem turma comprando. Agora mesmo tá fazendo, comprando com a Editora Saraiva. Nós já fizemos o pedido e ta pra quase chegar, só que não são todos que compram, aqueles que pode né, que tem condições tão comprando, já aqueles que não tem condições a gente ta pegando da biblioteca levando pra essas outras turmas (Luciana)[153]

Diante dessa situação de precariedade, contextualizo a narrativa da professora Cleide, que, nas classes de 5ª e 6ª séries, faz questão de ler para os alunos, ou mesmo mostrar para eles o que está lendo, intencionando, como ela mesma diz, ser um bom modelo de leitora. Nessas narrativas, encontro uma leitora de Machado de Assis ardorosa que fala de como a leitura a faz ri e chorar. Rememora seus tempos de adolescente quando era leitora cativa dos contos sentimentais (PAULINO, 2004), dos quais eu mesma fui também uma ávida leitora: as Sabrinas e Biancas[154]. Nessa direção, protesta pela falta de um acervo literário na

[153] A professora refere-se à escola da zona urbana.

[154] Esses romances, intitulados por Paulino (2004) como contos sentimentais, são abordados, sob a ótica da elite intelectual, como texto marginal, destituído de valor literário. Foi, no entanto, por meio dessa leitura clandestina que eu me iniciei no prazer da leitura. No nosso grupo de adolescente, fazíamos fila para desfrutar a próxima Sabrina em um autêntico circulo de leitura. A discussão sobre a literatura como produção de diferentes grupos e diferentes culturas pode ser encontrada na obra Cultura Letrada literatura e leitura, de Abreu (2006).

escola para mobilizar os alunos para a leitura. Ações como realização de gincanas, uso de acervo de livros familiar, doação de livros por famílias que têm parentes em São Paulo, são algumas das alternativas que as professoras dizem forjar para tentar minimizar a falta de livros na escola.

Buscando ver, no movimento das narrativas docentes, como acontecem as aulas de leitura, trago o diálogo entre professora e aluno, após a leitura feita pelo professor, presente no excerto da narrativa de Júlia. "Ô pró, não dá pra senhora trazer outros textos, não? Porque esses textos aí são coisa de criança. E aí eu: Tá bom, eu vou procurar lá uns textos diferentes pra vocês". Esse diálogo alerta para possíveis desafios que enfrentam as docentes nessa reconceitualização do trabalho com literatura, uma vez que a voz do estudante parece alertar que pode haver problemas na seleção dos textos e no planejamento das aulas, que precisam considerar as expectativas do leitor e partir delas, para, quem sabe, alargar horizontes, como se pode ver na experiência docente de Pennac (1993).

No caso da classe de Júlia, vê-se que pode haver certa inadequação entre a obra e a faixa etária, talvez a temática, quem sabe. O certo é que o leitor não se viu refletido naquela obra. É desse ponto de vista, dos desafios à implantação de novas práticas, que busco tematizar a sala de aula: vistas as condições institucionais, quais condições didáticas são garantidas nessas aulas de leitura pelo professor? As professoras sabem quais os conteúdos de tais aulas? Sabem o que estão a ensinar? Como planejam essas aulas? Parece ser consensual, na trama das vozes docentes, que o professor precisa ser modelo leitor para os alunos, ponto que, a meu ver, merece uma mirada para apreender a itinerância das professoras nessa direção. Esse movimento é assinalado no excerto da narrativa da professora Cleide.

> E a leitura, falando da leitura, como eu falei, acho que eu falei, da questão de estar lendo pros meninos. E eu sempre apresento os livros que eu estou lendo pra eles, mesmo que não "seja" livros adequados pra eles, mas pelo menos eles vêem que eu tou lendo alguma coisa. Mostro, às vezes eles até pegam o livro, dão uma olhada, e, indico também alguns que algum colega tenha lido e comentado comigo, eu indico pros outros(Cleide).

Sobre o planejamento das aulas de leitura pelo professor, Cleide, Aparecida e Luciana reconhecem que, inicialmente, ficaram na dúvida sobre se estariam ou não gastando o tempo da aula à toa, diante de tantos conteúdos curriculares: valeria a pena transpor para o segmento de 5ª a 8ª série uma prática já instituída de 1ª a 4ª

série na escola? Esse parece ter sido o ponto de partida do trabalho de leitura pelo professor no segmento de 5ª a 8ª série, pois todas as professoras que lecionam, concomitantemente, nesse segmento e nas classes iniciais marcam que essa aprendizagem foi cunhada no âmbito das práticas de formação sob a gestão da coordenação pedagógica. A partir dessas referências, elas têm se apropriado de modos desiguais dos modos de organizar tais aulas.

Ao contar que lê um livro por capítulo, a cada sessão de leitura, Cleide oferece pistas sobre como vai organizando essas aulas de leitura, ainda que não cite autores e títulos de livros. Entretanto, é nas narrativas de Júlia que se percebe alguns rituais de planejamento dessas aulas:

> [...] - Ô professora, você já leu esses textos tudo?
> - Eu procuro ler os textos antes de vir pra aqui.
> Então, às vezes, a gente também tem que ser modelo para os alunos, porque se eu não gostar de ler como é que eu vou ensinar meu aluno gostar de "lê"?[...]
> Não adianta eu chegar aqui com um livro, na hora abrir e nem saber o que tá falando no texto. Eu me preocupo sim. Leio, vejo quais os questionamentos que eu vou fazer. Eu vou parar em tal ponto e perguntar: o que é que vai acontecer no texto? Quando leio os contos, eu faço eles terminarem... (Júlia).

Escolher o texto, apreciá-lo, explorá-lo cuidadosamente para planejar as intervenções que fará antes, durante e depois da leitura, parecem ser as pistas perseguidas por Júlia. Para pensar sobre os desafios apresentados para as professoras no que diz respeito à seleção de títulos para leitura, tomo as narrativas da professora Aparecida por meio das quais tenho acesso à primeira lista de títulos de livros que circulam nas classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental: O Rapto da Cebolinha, A Volta do camaleão, o camaleão vai à Lua.

No relato da professora Júlia, identifico mais um título, Você é insubstituível, de Augusto Curi, seguida pela apreciação de um dos seus alunos: "Ô, pró, mas este livrinho é bom! e eu disse: é mesmo. [...]". De imediato, sou dilematizada por essa cena de leitura, que atualiza os meus preconceitos como leitora, uma vez que essa não é uma leitura que aprecio, a de auto-ajuda. A apreciação do aluno, entretanto, interroga-me ao remeter para os universos dos leitores, as preferências, os diferentes modos de ler e, principalmente, a trama subjetiva que envolve a relação do leitor com o texto e os sentidos construídos no jogo da ficção que reinventa a vida, incluindo-se nossas incompletudes e complexidades. Percebo-me situada no

campo das diferentes representações que os grupos têm sobre bons e maus livros, nas quais prepondera a visão hegemônica da elite intelectual que toma os clássicos, as obras canônicas como a literatura.

O que ler para os alunos? Qual é a concepção de literatura subjacente às práticas de leitura das professoras? Quais os critérios que elas usam para selecionar os textos que lêem nas classes? Esse não é um aspecto explicitado nas narrativas, pois, na maioria das vezes, as professoras não se referem às obras lidas na classe. Tendo em vista a precariedade dos acervos literários, é possível inferir que se apresenta problemática a seleção de diferentes autores, estilos e tempos, para a realização de rodas de leitura, pois entendo que é função do professor aproximar os alunos de obras que talvez sozinhos não se interessem tanto. Pennac (1993) ilustrou tal situação, ao contar como ampliou os horizontes de expectativas dos alunos, aproximando-os de uma literatura considerada árida, não excluindo da banca de leituras produções de diferentes grupos culturais, canônicos e não-canônicos, entendendo, como Abreu (2006), que não se pode pensar a literatura apenas do ponto de vista do gosto das elites intelectuais, postura usual da escola.

Entre transcender a ideologia elitista, o que não significa abrir mão das obras canônicas, e transformar a escola em território de acesso e apreciação de produções literárias multireferenciadas, parece-me fundamental abordar a questão do ponto de vista da formação de professores, concordando com Paulino. Neste sentido, não basta que os professores leiam os livros que serão apreciados na sala de aula, é preciso inscrever nos tempos da formação de professores a apreciação literária como dispositivo de formação e (auto)formação. Ser modelo leitor não se circunscreve a uma postura didática apenas, uma vez que implica em mudança de posturas e de valores, para além da sala de aula, tais como investir na compra ou na busca de livros, destinar tempos da vida privada para a leitura, arriscar-se a conhecer novas obras, autores e estilos e se inscrever em círculos de leitura.

É relevante, então, trazer uma outra dimensão, tão importante quanto a que vem sendo debatida até aqui, do trabalho com literatura na escola. Ao focalizarem o ler para apreciar como conteúdo de Língua Portuguesa e inscreverem a leitura de textos literários na rotina das classes, as professoras produzem brechas no cotidiano escolar para se pensar sobre como, por meio da literatura, podem fomentar o acontecimento da educação sob o viés da condição humana. A fertilidade da literatura, como acolhimento às vicissitudes, ambigüidades e incompletudes dos

adolescentes e jovens, encontra ancoragem nos estudos de Paulino (2004), Coelho (2000) e Morin (2002), que discutem o lugar da literatura nas práticas educativas e na formação humana. Paulino eleva os saberes literários à categoria de saberes docentes, no âmbito dos estudos de Tardif (2002), não apenas de professores de Língua Portuguesa, mas dos demais professores da educação básica, e recomenda que seja inserida nos currículos das licenciaturas como disciplina. Para Coelho, a literatura é o fio de Ariadne capaz de promover vasos comunicantes dentro do labirinto que é o currículo escolar, fragmentado em disciplinas. Finalmente, para Morin:

> Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas nem principalmente, objetos de análises gramaticais sintáticas ou semióticas, mas também escolas da vida, em seus múltiplos sentidos:
> Escolas da Língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente – que se apóia dessas riquezas – possa expressar-se plenamente na suas relações com o outro.
> Escolas [...] da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento.
> Escolas de descobertas de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens dos romances ou filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só no livro de idéias, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou um romance (MORIN, 2002, p. 48).

Sob essa perspectiva, retomo as narrativas da professora Edna e seus dilemas na militância por uma escola que inclua os alunos como pessoas, o que parece distante dos rituais hegemônicos que presidem a organização da escola, em seus espaços seriados, tempos lineares e conhecimentos fragmentados. A criação de vasos comunicantes dentro do labirinto das escolas parece conjugar com a possibilidade de melhor acolher os adolescentes e jovens estudantes, cujas existências são singularmente marcadas por uma fase de desenvolvimento peculiar e pelas marcas sociais que inscrevem a adolescência em situação de insegurança e risco iminente, como lembra Arroyo (2004).

Por último, vale novamente o alerta de que não há formação de leitores sem livros e não há acesso a livros sem que essa seja matéria prioritária das políticas públicas de educação. A mirada nas redes municipais é que me incita a realizar essa nota já gasta, inclusive pelo discurso oficial, mas vejo que os professores são deixados sozinhos em encruzilhadas, enquanto mazelas da política da educação

brasileira ganham apenas feição de desafio pedagógico e didático: as condições para a formação de leitores nas escolas de 5ª a 8ª série são bastante precárias.

Condições institucionais precisam ser garantidas para que os professores concretizem na sala de aula ações em favor da formação de leitores. É fundamental que tenham acesso a acervos literários, que tenham espaços garantidos com seus pares na escola para aprofundamento dos conhecimentos didáticos e para o planejamento. A instalação de pequenas bibliotecas com bons acervos em todos os distritos, além de sustentar as práticas escolares, poderá gerar um movimento não muito freqüente, mas fértil na zona rural, ao se supor que a comunidade passe a freqüentar a escola para eventos de letramento em um movimento duplo escola/comunidade, comunidade/escola, quando vislumbro novas cenas de leitura na roça: crianças e adolescentes lendo para os seus avós e mães e escutando desses adultos as histórias do lugar onde vivem. Parece que a minha utopia cabe em uma mirada para frente, quando dialogo com o excerto da narrativa da professora Luciana.

> Ate que agora nós estamos desenvolvendo aqui um projeto institucional de leitura e nós colocamos uma maior participação dos pais. São pais leitores e contadores de história. Nós queremos que eles venham para a escola contar também. Porque na zona rural tem esses pais contadores. Então queremos ver se tem a possibilidade desses pais ta vindo pra escola contar, se eles. Não sei se vão aceitar ou não. Ainda vai ter uma reunião pra informar pra eles sobre isso ne. Não sabemos ainda (Luciana)

Quem disse que os alunos da zona rural têm que ir para a cidade para viver eventos de letramento? Por outro lado, é preciso estar alerta para não se assumir uma postura ingênua frente à precariedade da escola rural, pois os números oficiais mostram que apenas 6,1% das escolas da zona rural brasileira possuem biblioteca, enquanto na zona urbana esse dado é de 48,2%. Lá são encontrados os professores com menos formação e mais desfavorecidos economicamente. Para além de bibliotecas itinerantes, soluções bem vindas como paliativos, urge que a população da zona rural não seja abordada do ponto de vista de concessões de projetos do terceiro setor; é preciso, antes, que o Estado cumpra o seu papel e reconheça essas comunidades como comunidades do direito.

4.3. 2. 2 Projetos didáticos: formando produtores de texto

Inicio essa seção com o excerto da professora Edna, no qual compartilha, com certo saudosismo, como viveu e trabalhou com uma turma de alunos da zona rural ao longo de quatro anos. Revela essa trajetória pelo viés das experiências exitosas, traço que parece saliente em sua memória da profissão no ciclo inicial da carreira.

> E quando entrei, é na 5ª serie eles mal conseguiam é, organizar as idéias, escrever quando saíram, depois de tanto trabalhar projetos, formas diferenciadas de trabalhar, então eles, na 8ª serie, saíram escrevendo poesias, textos pra dramatizações, enfim, variavam os gêneros e, na 8ª serie, no dia da conclusão, eles encontraram uma forma de demonstrar, esse caminho encontrado, esse caminho percorrido por nós, não por eles só , mas eu falo por nós, porque pra mim eu fazia parte ali junto com eles, a gente andava junto. E, ai, no dia da conclusão, escreveram um texto muito lindo, muito emocionante e a partir desse texto, deu pra perceber que o meu trabalho valeu a pena, que eu consegui fazer com que eles avançassem ano a ano né?! É, acaba semestre, acaba unidade, vai passando aos pouquinhos buscando as dificuldades, no caso não as dificuldades, buscando formas de vencê-las, até a gente conseguir chegar na 8ª série (Edna).

Frente ao dilema *práticas usuais X práticas inovadoras*, essa professora parece ter, preferencialmente, seguido pela trilha das novas práticas, ao longo dos cinco anos de carreira, ao ilustrar tal itinerário com projetos didáticos realizados na sala de aula, como os de Contos Árabes e o de Textos Expositivos sobre aquecimento global[155]. Nesse contexto, revela um fértil processo de apropriação do conhecimento didático concernente à produção de texto, o que parece distanciá-la da concepção usual do ensino de Língua Portuguesa, protagonizado pela gramática normativa tradicional, e pelas redações rotineiras.

Os dados da pesquisa sugerem que tal perspectiva marca o corpo das professoras de modo singular, a despeito dos diferentes modos de concretização do ponto de vista das condições institucionais e do ponto de vista das condições didáticas. Fantástico, interessante, valeu a pena, gratificante, são algumas das expressões com as quais as professoras adjetivaram as práticas de ensino no

[155] Essas decisões podem ser referenciadas nos gêneros sugeridos, para a prática de produção de textos, pelos PCN de Língua Portuguesa, p. 59.

âmbito dos projetos didáticos que realizaram na sala de aula. Os projetos inscrevem-se nas narrativas das professoras como dispositivos de ensino em ação, principalmente no âmbito da produção de texto. As narrativas, em sua grande maioria, evocaram cenas de aulas de Português, cuja representação parece transgredir as conhecidas aulas de redação, e dos longos exercícios de gramática, uma vez que tomam uma classe em movimento: alunos mobilizados pelos empreendimentos e com problemas de leitor e de escritor, e professores com mais ânimo para ensinar. O projeto de Poesia que trouxe para a classe a poetiza da cidade, Nadir, a produção de um jornal com questões ambientais, a produção de uma caixa de contos árabes, as dramatizações com o personagem Drummond, parecem marcar o corpo das professoras com mensagens subjetivas de ânimo com a profissão e com uma incontida admiração pelos alunos, pelas competências que demonstraram ser capazes de desenvolver.

O ensino por projetos tem sido largamente focalizado nas últimas décadas, seja nas pesquisas sobre a didática da língua portuguesa e sobre a lingüística aplicada, seja nas investigações sobre o currículo escolar, a exemplo dos estudos de Kaufaman e Rodriguez (1995), Hernández e Ventura (1998), Lerner (2002), Zabala (2002), Kleiman (2006), Suassuna et all (2006). Kaufaman e Rodriguez (1995) propõem um trabalho com projetos didáticos no eixo da produção textual que leve em consideração as características dos textos. Lerner (2002) apresenta os projetos didáticos como modalidade organizativa do tempo didático das aulas de português que, ao articular propósitos didáticos e propósitos comunicativos em torno de um produto final a ser produzido pelos alunos, aborda a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (2006) assinala a pertinência da pedagogia de projetos como forma de colocar os jovens como protagonistas do processo educacional. Por fim, Suassuna et all (2006) apresentam os projetos didáticos e/ou temáticos como forma de abordar os conteúdos da área de Língua portuguesa articulados. Hernández e Ventura (1998), por sua vez, propõem que os projetos de trabalho sejam os eixos para a organização dos currículos escolares e Zabala (2002) situa os projetos de trabalho como um dos métodos globalizados férteis para viabilizar o enfoque globalizador dos conteúdos na organização curricular, destacando também o produto final.

Sejam projetos didáticos, temáticos ou de trabalho, entre diferentes nomenclaturas, todos os autores chamam a atenção para a fertilidade do projeto

como dispositivo de ensino ao aportar aprendizagens significativas e favorecer que dialoguem conteúdos escolares e conteúdos culturais, aproximando, assim, a escola da vida. Nas palavras de Suassuna et all:

> Numa perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem, acreditamos ser o projeto didático/temático uma estratégia norteadora de práticas pedagógicas para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social, visando ampliar a competência discursiva e a promover a inserção social dos educandos (2006, p. 233)

É interessante a percepção revelada nas narrativas docentes de que é nas aulas de projetos didáticos que melhor se inscreve o diálogo entre professor e aluno, o professor ocupando bem o lugar de quem ensina, e o aluno de quem aprende, atualizando, assim, a imagem de uma escola cuja função se realiza. Parece-me útil retomar a fala de Kleiman (2006) quando, analogamente, discute sobre a criação de contextos de aprendizagem nas aulas de leitura e como deles podem emergir, segundo as expectativas, atitudes e ações dos seus participantes, em favor do sucesso ou do fracasso dos alunos:

> Um **contexto do fracasso** , em que o aluno é um coitado, um aluno carente, um revoltado, em qualquer caso, um não-leitor cego às possibilidades de comunicação da palavra escrita; o outro, um contexto de aprendizagem em que as identidades de leitor ou de **aprendiz bem-sucedido** vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno (p. 25).

Pensando como Kleiman (2006) e considerando a relação que as professoras vão estabelecendo com suas práticas nas aulas de Língua Portuguesa, é possível afirmar que as aulas com projeto parecem fomentar nas professoras a crença na condição dos alunos de aprender, atitude que, de fato, pode mudar destinos de alunos da escola pública.

Tomo as narrativas da professora Edna para abordar os conhecimentos subjacentes ao trabalho com projetos didáticos, e neles focalizo os encaminhamentos didáticos que realiza nas aulas de produção de texto. Edna revela conhecimentos referentes aos princípios e condições didáticas para a formação de escritores, a saber: a escrita dentro de gênero; o contato com o gênero textual a ser produzido como condição didática para a escrita; a reescrita como estratégia

privilegiada para ensinar alunos iniciantes a escrever; a revisão como comportamento inerente ao processo de produzir textos; a análise lingüística como conteúdo básico para os alunos melhorarem os textos nas situações de revisão; o uso de diferentes estratégias de revisão – revisão individual com apoio, coletiva - vincula a revisão aos propósitos comunicativos e ao destinatário; e, finalmente, distingue as condições didáticas para se escrever textos de autoria das de reescrita. Os dados da pesquisa indicam que esse acervo de conhecimentos sobre como se ensina a escrever foi sendo construído na prática, uma vez que Edna é estudante de Turismo e não tem formação na área de Letras.

Na sua narrativa, é possível perceber que, desde o primeiro ano da sua carreira, a professora vem construindo esse modo de trabalho com a escrita na sala de aula, o que ela associa ao fato de ter sido acompanhada, nesse tempo de ingresso na carreira, pela coordenadora pedagógica.

> Graças a Deus né, a gente sempre foi acompanhada por uma coordenação pedagógica. E, daí o apoio né, sustentando mesmo pra gente que tava iniciando nisso ai. Num sei como eu faria se não tivesse a coordenação, nunca cheguei a pensar nisso. Mas assim, foi de muita importância o apoio da coordenação né é nesses primeiros anos (Edna).

Trago Nóvoa para dialogar com Edna sobre a formação do professor nos anos iniciais da carreira, uma vez que o discurso de ambos parece convergir, quando Nóvoa afirma que:

> Muito do nosso futuro como professores joga-se nesse período de contato com a realidade escolar e profissional. É aqui que os jovens professores mais necessitam de apoio, de um acompanhamento próximo dos colegas experientes, de um espaço de debate e de diálogo que os ajude a se integrarem na profissão. Por outro lado, o tempo "longo" do nosso percurso profissional, vivido dentro de escolas que têm de ser, elas próprias, lugares de formação (NÓVOA, 2003, p. 28).

A professora Júlia considera o trabalho que realiza para ensinar os alunos a produzir textos gratificante. Fala com entusiasmo do projeto com artigo de opinião que está desenvolvendo em uma turma de 8ª série, o que passa a tratar mais miudamente em sua narrativa. Para melhor apreender o movimento do currículo de Língua Portuguesa em ação, tomarei esse fragmento do relato como objeto de reflexão para realizar uma análise comparativa, tendo em vista compreender como,

progressivamente, as professoras vão se afastando de um modelo didático hegemônico e secular, no qual escrever se plasmava com produzir redação. O meu interesse é focalizar, no excerto da narrativa da professora, as ações empreendidas no cotidiano da sala de aula para produzir práticas alternativas, nas quais escrever é uma prática sociocultural, portanto inclui as redações dos vestibulares, mas avança vida adentro, transcendendo a escrita escolarizada.

> [...] Agora mesmo na escola a gente tá trabalhando... eu sou professora de 6a., 7a. e 8a., eu estou trabalhando três projetos diferentes... [...] O da 8a. mesmo que a gente tá trabalhando com artigo de opinião. Os alunos primeiro eles produzem um artigo de opinião sem intervenção do professor, agora tô trabalhando a estrutura desses textos pra no final eles produzirem o último artigo deles, que vai ter assim um lançamento, um... uma publicação dos artigos deles, vai ser escolhido o melhor também pra gente "vai" publicar num jornal que a gente tem na cidade, um informativo da série deles. Os alunos ficam, assim, eufóricos. Semana passada mesmo a gente tava num momento de entrevistas. Os alunos tinham que entrevistar uma pessoa da comunidade pra falar sobre um assunto polêmico, escolher um tema, um assunto polêmico da comunidade pra trabalhar. Aí, nesse momento só deu o assunto da água, que a água tava um pouco amarelada. Aí todo mundo da comunidade só queria falar nisso.[...] Nós fomos até eles e os alunos foram fazer a entrevista com eles, explicar o porquê,[...] Eles ficam assim eufóricos por eles estar vendo a realidade aqui, que tá acontecendo. Então eles trabalham com mais empenho.
>
> [...] A leitura e produção de texto a gente realiza de acordo com o gênero escolhido no projeto. Eu faço a minha rotina, aí eu levo pra trabalhar alguns textos, do gênero pra trabalhar [...] as aulas de textos, lêem muitos textos, trabalho a estrutura dos textos e depois é que eu vou trabalhar a produção do texto. Depois de ter trabalhado coletivamente, em grupo, em duplas, depois individual, aí é que se trabalha a produção de texto. Também é trabalhada atividade de compreensão leitora dentro desses textos.
>
> [...] Se aproprie do gênero textual, porque ele precisa saber que tipo de texto ele tá trabalhando, que gênero pertence. Então, depois de ter trabalhado tudo isso, trabalhar a leitura, essa é uma tarefa individual, aí tem aulas que vai socializar, debater sobre a leitura, depois esquematizar na lousa, depois é feita a compreensão à leitura desses textos, depois é que eles vão produzir. Eu acho que depois que eles já têm um conhecimento, se apropriaram mais do gênero depois disso tudo aqui, eu faço a produção textual com eles.
>
> — aí, tem a produção, como eu tinha falado, a produção em dupla, depois o individual, coletivamente, os alunos fazem o texto coletivamente. primeiro eles fazem coletivo, depois eu coloco pra eles fazer em grupos, depois o individual. agora, mesmo, o projeto é... os alunos, eles fazem duas "produção", uma no início e outra no final, pra gente comparar. , depois da gente ter trabalhado com gênero, a estrutura, sistematizar as atividades na lousa, socializar a opinião deles aí é que se vai trabalhar, aí que eu trabalho a produção que vai ser a final, depois disso tudo, depois de trabalhar isso tudo é que eles vão trabalhar a produção final, dos textos trabalhados, do gênero trabalhado.[...] (Júlia)

A partir de informações dispersas, no relato da professora Júlia, busco, no próximo parágrafo, comentar esse trabalho assumindo como parâmetro para os critérios práticas novas X práticas usuais no ensino de produção de texto. Para tanto, face às palavras-chave usadas por Júlia, retraduzo-as nos eixos definição do produto final, condições didáticas da produção de textos informativos e avaliação diagnóstica e final.

Diferentemente das práticas usuais, nas quais os alunos escrevem apenas para o professor ler e corrigir, nessa proposta a intenção é a de que o trabalho dos alunos seja guiado por um produto final: a publicação de artigos de opinião sobre temáticas de relevância para a comunidade local. Neste sentido, essa escrita precisará atender a algumas exigências sociais relativas a características dos textos publicados na mídia escrita, tendo em vista, também, o meio de circulação e os interlocutores. Escreverão para formar opinião e promover o debate na comunidade de Olhos D 'Água do Seco, de modo que os alunos nessa produção tenham objetivos íntimos e sociais para enfrentarem a complexa tarefa de produzir textos, para além das exigências escolares.

A escrita dentro de gênero é assumida na proposta como condição para que os alunos aprendam a escrever - desde o início do trabalho, sabem que produzirão um artigo de opinião, no âmbito dos textos jornalísticos. Essa condição é diferente do que prepondera na escola, quando aos alunos é solicitado que escrevam narrações, descrições ou mesmo textos argumentativos. Para favorecer essa aprendizagem, prevê-se que os alunos terão contato com artigos de opinião quando a professora se propõe a trabalhar as estruturas textuais, revelando que a leitura é assumida como condição didática para a produção de texto, seja para conhecer as especificidades de um artigo de opinião, seja para pesquisar sobre a temática em debate.

Outra importante condição assinalada para que os alunos produzam um texto argumentativo é que saibam o que dizer: fatos e argumentos para sustentar a opinião expressa pelo autor. Assim, a professora tenciona propor leituras e discussões sobre a temática. Diferentemente da prática usual, na qual o professor atua como corretor do texto do aluno como produção definitiva e feita a uma só sentada, é proposta a avaliação dos alunos, tendo em vista o que sabem no início e no final do projeto sobre produção de artigo de opinião, o que deve guiar as intervenções do professor cotidianamente. Diferentemente também da produção

individual que marca as produções das redações, a professora diz propor situações de produção coletiva, colaborativa e individual.

Assim, supõe-se que a professora utiliza-se de conceitos e princípios do ensino de produção de texto que constituem a trama das práticas inovadoras. Nessa direção, entendo ser útil deter-me brevemente em um conceito fundante desse trabalho no intuito de melhor compreender as itinerâncias das práticas docentes das professoras colaboradoras: o conceito de projeto cunhado por Júlia.

> [...] Quando você trabalha com projeto, vai ter a culminância projeto, né? Então, quando você tá fazendo alguma, é assim como se você tivesse esperando um filho, a hora do parto. Então aquela culminância é como se fosse algo que você tivesse construído junto com os alunos. Acho importante essa parte aí. Acho importante por causa disso que você construindo, não sou eu que estou construindo sozinha; "é" eu e os alunos. Por isso que eu acho gratificante (Júlia).

A professora parece ter construído uma representação de projeto didático na qual o professor e o aluno possuem o mesmo interesse e responsabilidade: construir juntos o produto final. A essa altura, cabe a reflexão de que os propósitos comunicativos são de responsabilidade dos alunos, cabendo ao professor preocupar-se em ensinar, via tarefa mobilizadora, os conteúdos curriculares do campo da produção de texto, que são os propósitos didáticos. Essa diferenciação é fundamental para o professor ter clareza de que, ao final do projeto, é preciso que os alunos tenham avançado em seus comportamentos de escritor e que estejam escrevendo melhor do que escreviam antes. O professor precisa se preocupar ainda com outra questão: quais são as expectativas de aprendizagem? Quais conteúdos ele pretende ensinar? Como apoiar os alunos para que produzam os melhores artigos de opinião de que são capazes?

Por outro lado, nas narrativas de Cleide, encontro elementos, dados e vivências que me ajudam a apreender o movimento da professora que vive a problemática da reconceitualização do currículo de Língua Portuguesa com uma ajuda mínima, de cujo começo ela lembra assim: "Será que eu vou me lembrar dos conteúdos de 5a. série, não sei o quê...? Aí me informaram: Não... tem livro... Aí você... né... você vai ver pelo livro... Pede alguma informação a alguém. Foi só isso, não tinha mais nada". A professora trabalha em um anexo de uma escola da sede, mas que está situada na zona rural, em Caldeirão, que não dispõe de diretor

escolar, nem de coordenador pedagógico. Neste sentido, importa olhar para os movimentos realizados por ela para empreender alguma aproximação com um trabalho inovador. O primeiro aspecto diz respeito à relação da professora com o livro didático no primeiro ano da carreira, contado no excerto de sua narrativa.

> Antes os meninos achavam que o livro era a Bíblia e tinham que seguir. Até eles achavam e eu também achava. Que tinha que seguir o livro, que era quase obrigatório você usar o livro ali, página por página. E também, talvez, no início também, às vezes, a gente fala do passado, mas a gente tem a justificativa. Talvez, no início, eu também não tinha outra coisa. O que eu vou dar se eu não tenho outra coisa? [...] Então você tem o livro e vai seguindo (Cleide).

Essa hegemonia do livro didático como guia do trabalho do professor, citado por Cleide, é temática recorrente nos estudos sobre a crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa. No entanto, é preciso concordar com Cleide, ao lembrar que para muitos professores esse é o único recurso que realmente chega-lhe às mãos e com o qual conta na solidão dos primeiros tempos de docência. Nessa perspectiva, Cleide assinala que antes não havia acesso a outros materiais escritos e afirma como a possibilidade de utilização de xerox lhe dá esperanças de poder melhorar o seu trabalho.

> Porque lá não temos assinatura de revista, não tá tendo nada lá agora. E aí essa questão de ter a internet, mesmo que não seja lá com a gente, mas a gente já pensa, eu já mando tirar xerox um mês antes pra depois eu planejar a aula, mas eu acho que vai dar certo, já penso antes. Então, acredito que já é uma conquista, uma ajuda a mais (Cleide).

Comemorar a possibilidade de ter acesso a outros textos e à xerox, mesmo que tenha que enviar o pedido ao coordenador que fica na cidade, com um mês de antecedência, sentimento explicitado pela professora, põe em relevo que a garantia das condições materiais para a formação de leitores precisa constituir-se em matéria de reivindicação permanente dos professores e da comunidade aos poderes públicos locais. Ter acesso a livros e diferentes gêneros textuais no cotidiano da sala de aula, acesso a uma biblioteca na escola, não é apenas um detalhe frente ao qual o professor mais “criativo e comprometido” poderá improvisar, quando se está falando da alfabetização de estudantes que, na sua maioria, são egressos de

ambientes familiares de baixo letramento e com a socialização preponderantemente oral.

Foi somente no segundo ano da docência que Cleide afirma ter reconstruído o lugar do livro didático nas suas aulas de Português. Se antes ela organizava as aulas com a clássica seqüência - fazer a atividade do livro, na outra aula corrigir, quando "às vezes, como eu falei, eu abria uma exceção e eu vinha com uma produção, uma outra atividadezinha[156]" -, atualmente a professora está implementando a experiência da mudança na rotina das aulas. Do conjunto de cinco aulas, destina duas para o trabalho com projeto, duas para o trabalho com o ler para estudar e uma para análise lingüística. Na perspectiva da professora, essa alteração na rotina das aulas tem qualificado o seu trabalho que, progressivamente, deixou de ser guiado unicamente pelo livro didático. No excerto abaixo, ela narra um trecho da aula, quando, no âmbito de um projeto intitulado *Memórias*, no qual os alunos entrevistarão moradores da cidade para escrever suas biografias, incluiu a leitura de uma entrevista.

> E levei uma entrevista pra eles de Gabriel, o pensador... Foi a última aula que eu dei, foi rápida, não deu nem tempo de conversar ainda com eles sobre isso. Mas os meninos gostaram, assim... "Ô, professora, mas que entrevista boa! Mas que legal!" Eu saindo da sala, já tinham batido, e eles seguem terminando, terminamos. Lemos juntos, assim... Sabe aquela coisa assim... quando a aula tá terminando, não dá tempo, você vai dar continuidade na próxima? E, os meninos ficaram felizes. Eu falei: – Como é bom você poder dispor de uma xérox, de uma coisa inovadora. De Gabriel passando no Soletrando, não que são todos que assistem, mas a grande maioria comentava, os outros ficaram sabendo o que era e quem era o cantor, e os meninos gostaram muito: "Nossa professora, mas como é bom... Ele fala assim da vida dele, dos filhos ... E que ele escreveu ou vai escrever um livro também." E os meninos gostaram e isso pra mim... e eu fiquei muito feliz com isso. De ver que... uma coisa que eu consegui levar pra eles, foi até Reinaldo que me ajudou a encontrar mesmo essa entrevista, e eles gostaram. Então isso é uma conquista. Eu fui levar uma coisa que motiva. Até esse rebelde, na hora, participou, leu com a gente, e eu vi que também gostou. Então existem momentos... Não é sempre que você percebe desinteresse. Existem momentos que você percebe ali que conseguiu o que você queria, os seus objetivos (Cleide).

Nota-se que essa atividade oferece pistas do movimento da professora na direção das práticas inovadoras, enquanto possibilita a emergência do segundo aspecto que tenciono refletir sobre as trajetórias de um currículo em trânsito; não é

[156] Nesse trecho do relato, a produção referida pela professora diz respeito à produção de texto.

mais como era antes, mas também não se estabiliza na feição que deve tomar. Sobre os saberes implicados nesse processo, deter-me-ei a seguir.

O que parece saber a professora sobre as práticas de produção de textos e de leitura, para além dos ditames do livro didático? Sob o prisma do relato da professora, pude identificar uma zona de conflito subjacente às formas que trabalha com produção de texto: entre solicitar que os alunos produzam textos livres a partir de gravuras, propor a produção de reescritas e a produção de texto de autoria, a professora não está certa de qual direção tomar. A ausência de conhecimentos didáticos consistentes, sobre a escrita, e capazes de apoiar a professora no processo de reconceitualização das aulas de produção de texto, deixa-a em uma encruzilhada. Diante das três propostas de ensino - ou texto livre, reescrita ou texto de autoria - a professora interroga:

> Qual o melhor tipo produção pra dar pros meus meninos, 5a. e 6a. série? Seria reescrita? Não que eu ache que elas não têm utilidade porque cada uma tem. Mas qual seria a melhor pra trabalhar? Poderia trabalhar com todas com os alunos que eu tenho? Ou tem alguma que eu nunca deveria trabalhar, talvez?[...] Minha dúvida é essa. Qual a melhor? (Cleide).

Convidada, ela mesma, a responder a essas perguntas, reflexiona: “eu tenho mesclado assim, não tenho assim a resposta. Eu até, reescrita eu não trabalho muito, só foi mesmo no diagnóstico, no começo do ano, só pra ver como é que os meninos estavam produzindo. Não sei porque eu não trabalho muito não”. Cleide parece ter a crença de que as situações favoráveis à aprendizagem da produção de texto são unicamente aquelas nas quais os alunos podem definir o que escrever. Isso a leva a optar pelas propostas dos textos livres e dos textos de autoria e evitar propor que os alunos produzam reescritas. Parece ter pouca visibilidade, nos conhecimentos da professora, a produção de texto como prática social, seus contextos comunicativos e interlocutores, e a escrita dentro de gênero, princípios ausentes das situações de produção livre, feita a partir de desenhos, trabalho que ela propõe aos alunos.

Conceitualizar a reescrita como cópia e não como a produção de uma versão pessoal de um texto, apresenta-se como uma primeira aproximação da professora a esse novo conhecimento no âmbito da didática da escrita. A reescrita é uma prática social de produção de texto realizada comumente por escritores de

profissão, que a escola toma como forma de introduzir escritores iniciantes na aprendizagem da escrita. A potencialidade dessa estratégia está no fato de os alunos, em lugar de terem que resolver problemas sobre o que escrever, passarem a se dedicar à resolução de um importante problema de escritor que é "como dizer", o que coloca em jogo aspectos discursivos e lingüísticos.

Encontro, nessa tematização, a coexistência de duas concepções de produção de texto: a tradicional que se dissocia das práticas sociais de escrita como pode ser vista na proposta de produção de texto "livre", a partir de desenhos, e a produção de biografias de moradores da comunidade de Caldeirão que terá leitores certos, para além do professor. É cada vez mais recorrente o interesse da sociedade pela vida de pessoas ilustres, como pode ser observado na quantidade expressiva de publicações de biografias e autobiografias em nosso tempo. A produção de biografias é a proposta mais fértil para ensinar os alunos a produzir textos: é quando a escola imita a vida, seja por meio de reescritas, seja por meio de textos de autoria.

Ao assumir a perspectiva apresentada por Tardif (2002) quando afirma que é no trabalho e para o trabalho que os professores constroem seus saberes, é possível identificar na itinerância de Cleide pistas sobre como o professor forma-se no exercício da docência. Se tomar a perspectiva construtivista da aprendizagem docente, é possível reconhecer, também, que a professora Cleide tem perguntas formidáveis do ponto de vista da potencialidade que apresenta para construir novos conhecimentos, bem como tem em vista a utilidade que terão essas respostas para a sua prática profissional.

Concluo a discussão sobre as novas práticas nas aulas de Português, face ao "estado da arte" do trabalho realizado pelas professoras de Língua Portuguesa, caracterizado até aqui, dizendo que o processo de reconceitualização do ensino de Língua Portuguesa no segmento de 5ª a 8ª série, na zona rural dos municípios pesquisados, está configurando-se mais no campo da invenção do professor e/ou da escola, e menos no campo da implantação de políticas públicas locais e federais para o letramento das populações rurais: faltam bibliotecas, livros e investimentos mais sistemáticos na formação de professores alfabetizadores de Língua Portuguesa e das demais áreas do currículo, na crença de que a leitura e a escrita são compromissos de todas as áreas. Vejo, também, que as professoras de Língua Portuguesa vivem uma crise de identidade profissional, vinculada, principalmente, ao momento histórico vigente, no qual a leitura e a escrita são competências

focalizadas social e politicamente, como componentes de inserção social, em uma sociedade grafocêntrica.

O peso, a pressão, a expectativa por melhores resultados fazem essa profissão, nesse momento, mais desafiadora, dimensão acirrada pela política nacional e internacional de avaliação e monitoramento de resultados de desempenho dos alunos. Salvagurdada a relevância que podem ter dispositivos de regulação na educação, faço uma crítica a essas políticas quando revelam discursos ideológicos, que investem em avaliações em larga escala, sem, contudo, garantir as condições essenciais para que as escolas públicas, principalmente nas comunidades rurais que respondem pelo maior número de escolas no Nordeste, por exemplo, funcionem com as condições estruturais e pedagógicas pertinentes: a ausência de portadores textuais na escola, de bibliotecas, por exemplo, apontam para as imagens quebradas da contemporaneidade, para crianças, adolescentes e jovens que vivem nessas comunidades esquecidos como cidadãos de direito, cujos tempos e trajetórias não coincidem com aqueles das lógicas oficiais, sobretudo porque as escolas rurais não são consideradas em avaliações como a Prova Brasil, dispositivo orientador de políticas públicas no atual Governo brasileiro.

É importante destacar que as professoras de Língua Portuguesa valorizam a formação continuada, sendo essa a maior cobrança que fazem da escola. É um desserviço à gestão das escolas que parecem abrir mão da garantia do trabalho coletivo na formação de professores, desconsiderando que a ação da coordenação pedagógica e a própria interação entre pares, por si só, se constituiriam em situações formativas. Diante disso, torna-se premente investigar sobre como se tem se dado a gestão das escolas rurais, quais profissionais atuam nelas e em que condições realizam o trabalho educativo, pois é preciso fortalecer a escola como território de aprendizagem da docência, em situações e dispositivos específicos para a formação de adultos profissionais.

Concluo esse capítulo, reafirmando a importância das histórias de vida como metodologia da pesquisa-formação e acentuando seu caráter incomum nos programas oficiais de formação. É comum, e até esperado, que nós formadores de professores gastemos tempo e nos ocupemos intelectualmente de pesquisas e estudos sobre a profissão docente, sob a ótica das competências e das habilidades que os educadores precisam desenvolver: o que o professor precisa saber, fazer e ser no seu trabalho. Na pesquisa que realizei, busquei construir um outro caminho

simples e essencial – ouvir as professoras de Língua Portuguesa sobre as suas histórias: sobre tempo e trabalho, sobre saberes e dilemas na docência. Mudar essa lógica parece-me um caminho para a formação docente, com menos prescrições e mais atenção aos modos de aprendizagem dos sujeitos e aos problemas profissionais que elas enfrentam ou que precisariam enfrentar.

Nesta pesquisa, realizada em colaboração com as professoras de Língua Portuguesa, busquei, diferente do que descrevi acima, apreender como são, o que fazem, como fazem as aulas de Língua Portuguesa, o que sentem quando ensinam, ou mesmo, quando não conseguem ensinar. Que elas tem saberes, isso não resta dúvida, que elas enfrentam dilemas, vimos que são muitos. Esse foi um estudo de deslocamentos, de viagens, porque éramos dezessete mulheres saindo dos nossos lugares de origem para transcendê-los. Eu, como pesquisadora iniciante, e elas, como professoras nos anos inicias da carreira, convidadas a ensinar a academia sobre a docência na zona rural, sobre como aprendem e vivem mulheres-professoras, filhas da Região da Chapada Diamantina.

OS ANOS INICIAIS DA CARREIRA: “a formação precisa passar por aqui”[157]

[157] Em 1988, Antonio Nóvoa fez uso da expressão “a formação tem de passar por aqui” como parte do título do texto que integra a obra O método (auto)biográfico e a formação, publicada em Lisboa. Vinte anos depois, cruzando os mares, a assertiva do autor parece atualizar-se no âmbito da pesquisa Histórias de professoras: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira. Faço uso dela pelos mesmos motivos que Nóvoa.

Depois de caminhar estrada adentro, no cenário das histórias de vida, seguir trilhas previstas e outras insuspeitas, algumas considerações desejo fazer sobre as itinerâncias dos sujeitos protagonistas dessa aventura "planejada": os narradores e o pesquisador-formador. Marco a fertilidade das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação e formação para refletir sobre duas dimensões implicadas nessa abordagem – a (auto)formação e as relações que esses sujeitos estabelecem entre eles no decurso do trabalho. Como cada um vive essa trajetória e forma-se nela? Quais são as reverberações dessa experiência na constituição das identidades e subjetividades desses sujeitos?

Ao longo da pesquisa, tratei, em diferentes entradas, da fertilidade das narrativas (auto)biográficas para os professores em formação. Neste momento, contudo, quero pensar essa questão na perspectiva do pesquisador-formador, e partirei da minha própria experiência, ainda meio irrefletida, pois, ao distanciar-me da pesquisa, sei que melhor apreenderei o jogo de forças de transformações e conformações aí engendradas.

Nesta reflexão, trago cenas da minha vivência na pesquisa e compartilho uma nota do caderno de bordo, no qual registro o meu sentimento ao final de um dia de trabalho na pesquisa de campo: "Acabei de concluir as entrevistas. Meu sentimento primeiro é de gratidão pelas falas. É mesmo preciso ouvir o professor, fortalecer o seu protagonismo nesse trabalho educativo tão cheio de nuances[158]." Desse turbilhão de emoções que me invadiu ao longo dessa pesquisa, compartilho mais uma cena que, no calor do vivido, ainda não a elaborei devidamente. Caminhando para concluir a pesquisa, nessas últimas escritas, choro copiosamente. Choro por ser uma professora que levou quarenta anos para se descobrir educadora da zona rural, choro de indignação pelas condições a que são expostas as comunidades rurais, de onde eu vim e pareço estar voltando. Nasci na zona rural, no dia 24 de agosto de 1968, mas não me lembrava disso. É nesse ponto que repouso a caneta e novamente retomo a história da ilha desconhecida, com a mulher da limpeza.

> A aldraba de bronze tornou a chamar a mulher da limpeza, mas a mulher da limpeza não está, deu a volta e saiu com o balde e a vassoura por outra porta, a

[158] Diário da pesquisa de Neurilene Martins Ribeiro. Registro realizado no dia 12/06/08, no município de Seabra, após um dia de trabalho com entrevistas narrativas.

> das decisões, que é raro ser usada, mas quando o é, é. Agora sim, agora pode-se compreender o porquê da cara de caso com que a mulher da limpeza havia estado a olhar, foi o preciso momento em que ela resolveu ir atrás do homem quando ele se dirigisse ao porto a tomar conta do barco. Pensou ela que já bastava de uma vida a limpar e a lavar palácios, que tinha chegado a hora de mudar de ofício, que lavar e limpar barcos é que era a sua vocação verdadeira, no mar, ao menos, a água nunca lhe faltaria (SARAMAGO, 2006, pp 23/4).

Realizar a pesquisa *Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa* permitiu-me entrar novamente pela porta das decisões, e desejar, novamente, colocar o meu barco no mar.

Introduzo uma segunda questão que dilematiza a vida do pesquisador – o tratamento a ser dado às narrativas dos educadores. Tomar as histórias de vida como fonte de pesquisa é uma tarefa de alta complexidade, algumas vezes banalizada e esvaziada pelas práticas de pesquisa-formação e de formação. Penso que é preciso reiteradamente perguntar: ouvir as vozes de professores, para quê? Esta escuta envolve questões de natureza ontológica e axiológica e requer um estado de alerta permanente do pesquisador, na direção de relativizar, ou mesmo, quem sabe, desconstruir algumas de suas próprias convicções e pré-concepções. O pesquisador-formador entra em contato com a bagagem existencial dos sujeitos, com crenças e representações que nem sempre coincidem como as suas.

Emergem, desse ponto uma afirmação e uma pergunta - a leitura que fazemos das fontes será sempre “imiscuída” da nossa vida e valores; e, para além dos objetivos pragmáticos da pesquisa, o que fazer com as histórias? Se, do ponto de vista dos processos (auto)formadores, o conhecimento de si começa com as narrativas, mas não termina com elas, é preciso dedicar mais tempo para a discussão e aprofundamento teórico sobre o tratamento das narrativas (auto)biográficas, seja na escola, seja nos espaços construídos na interação universidade/instituições escolares, tendo em vista a sua devolução para os autores das suas próprias histórias em situação de formação.

Vimos, nesses últimos anos, ampliarem-se os usos das histórias de vida na formação, mas, nem sempre, acompanhados pela devida problematização sobre as questões teórico-metodológicas que envolvem a abordagem da vida como princípio formativo. Em 2000, no âmbito do Programa de Formação de professores Alfabetizadores – PROFA -, realizado pelo governo federal nas redes municipais brasileiras, defrontei-me com propostas memorialísticas na pauta de formação,

quando os professores eram convidados a escrever suas memórias de leitura e de alfabetização. Arrisco pensar que, para as formadoras que trabalharam nesse programa - como eu - essa proposta constituía-se muito mais como uma atividade a ser cumprida e menos como um dispositivo de (auto)formação.

Por outro lado, é preciso também estar advertido para os usos indevidos que podem ser feitos das narrativas de professores, nesse cenário. Os diários de classe são exemplos de produções (auto)biográficas que, em programas de formação continuada são, muitas vezes, utilizados como dispositivos de controle e de avaliação dos professores, ainda que, em princípio, sejam apresentados como práticas emancipatórias de formação. Neste contexto, a escrita insurge como um produto a ser avaliado, criticado e, muitas vezes, como indicador da continuidade ou não do professor na escola, principalmente em instituições particulares.

Esta tensão entre a dimensão da (auto)formação e a dimensão da avaliação, entre as subjetividades dos sujeitos e o pragmatismo institucional, é abordada e refletida por grupos de pesquisa que trabalham com memoriais acadêmicos, a exemplo dos estudos de Passeggi (2007)[159]. A esta altura, é pertinente diferenciar o uso problemático de diários de classe, do uso de memoriais acadêmicos. Enquanto nos memoriais, a função avaliativa é claramente anunciada, inscrita nas condições de produção, nos diários, em um contexto eminentemente formativo, vela-se o caráter da avaliação e do controle da vida profissional do professor. Assim, o que seria uma alternativa de formação e de (auto)formação acaba por revelar-se um dispositivo de pauperização do trabalho docente, insurgindo como uma retradução de manobras neoliberais para a proletarização da nossa profissão.

São essas encruzilhadas que me levam a pensar sobre uma questão clássica, mas que se atualiza no âmbito das histórias de vida: quem forma o formador?

Após esse prólogo, que pretendeu tangenciar questões de natureza ontológica, axiológica e metodológica da formação de professores nas abordagens (auto)biográficas, sigo para o âmbito das considerações concernentes à aprendizagem da docência, no contexto da pesquisa. Nela abordei a formação de

[159] Nesse enquadre, cito a minha experiência com o memorial acadêmico no âmbito da seleção do Mestrado em Educação, na UNEB, em 2006, quando fez parte do processo a produção de um Memorial. Enquanto eu contava a minha trajetória de vida e de formação, os avaliadores tinham acesso a informações concernentes ao meu perfil pessoal profissional e acadêmico.

professoras de Língua Portuguesa nos anos iniciais da carreira, a partir de suas trajetórias de vida e de formação, intencionando compor configurações que possibilitassem pensar sobre a aprendizagem de adultos, sob a ótica de saberes e dilemas profissionais, entendendo saberes docentes como saberes sociais, e dilemas como chave para apreender a complexidade da prática docente. Para tanto, busquei compreender o movimento da formação das professoras a partir do mapa tripolar, descrito por Pineau (1988,1999,2003); da trilogia desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, proposta por Nóvoa (1997); e ancorada na idéia de Schon (2000) de que o professor é um profissional que produz conhecimento no tríplice movimento: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

A primeira reflexão que quero fazer inscreve-se no cenário dos dispositivos de formação, que entendo amalgamar as questões norteadoras que animaram essa investigação. Os dados da pesquisa sugerem que o livro didático apresenta-se como o mais importante dispositivo de formação das professoras de Língua Portuguesa nos primeiros cinco anos da carreira. Ao relembrar as inúmeras obras publicadas sobre a análise de aulas de Português, na esteira da crítica ao uso do livro didático, a exemplo de *O texto na sala de aula, Aula de português, O livro didático de português,*[160], torna-se necessário uma breve tematização acerca desse "achado" da pesquisa, para melhor compreendê-lo, inscrito no contexto profissional das docentes de Língua Portuguesa, o que passo a realizar a partir desse ponto.

As narrativas das professoras, no seu conjunto, indicam que é em torno do livro didático, que, ao longo dos primeiros cinco anos da carreira, as professoras vão realizando movimentos singulares, contraditórios e desiguais de aprendizagem sobre o ensino da leitura e da escrita e sobre o ser professora de Língua Portuguesa. Ao analisar os dilemas profissionais das professoras, quando ensinam, pude observar essa centralidade e identificar três momentos distintos que caracterizam a relação das docentes com as aulas de Português e revelam diferentes saberes. Neste sentido, busquei sistematizar esse movimento com o objetivo de melhor compreender o que se passa nos anos iniciais da carreira, tomando como eixo de análise cenas de aulas de Português. Passo a apresentar, brevemente, essa

[160] Esses títulos referem-se às obras de Geraldi et all (1997), Antunes (2003) e Dionisio et all (2003) respectivamente.

sistematização como uma hipótese de interpretação das aprendizagens de professoras em contexto de trabalho, sob a égide do livro didático.

Ao longo das narrativas, as professoras referiram-se ao livro didático de diferentes modos, a partir dos quais busquei localizar as expressões por elas usadas para aproximar-me de seus movimentos na classe. Desse percurso interpretativo, resultou a elaboração de três fases assim nomeadas: a) S*em o livro didático e sem nada; b) Com o livro didático e mais nada;* e, finalmente, c) *Livro didático, para quê*? A partir desse ponto, o meu esforço será na direção de, à luz das representações das professoras, expor uma caracterização, ainda que provisória, para essas fases no cenário da sala de aula e explicitar as relações entre as fases, os saberes e os campos de tensão vividos pelas professoras. Contradições, paradoxos, aprendizagens e modos de sobrevivência poderão ser tangenciados nessa discussão.

A fase um caracteriza-se, principalmente, pelo abandono do professor: s*em o livro didático e mais nada* e pela precariedade das condições de trabalho. A aula de Português sem livro didático é uma realidade que ainda persiste na zona rural da rede Regional da Chapada Diamantina. Essa realidade foi melhor amiudada nas narrativas da professora Maiara, que, ao ingressar na escola em seu primeiro ano de carreira, viu-se, inesperadamente, desprovida desse recurso. Deste modo, o vilão da história das aulas de Português passou a figurar como objeto de desejo dessa jovem professora. Como encaminhar aulas sem o livro e "sem nada"? Penso ser decisivo que instâncias políticas e formativas interroguem-se desse modo, pois se torna premente buscar conhecer como são forjadas essas aulas, nessas condições, como os professores enfrentam essa situação, quais são os modos de resolução que engrendram, ou melhor, como professores iniciantes sobrevivem a essa situação problemática, tensionada e desestabilizadora?

É preciso interessar-se pelas vidas de alunos e professores da zona rural e estar/entrar na cena para compartilhar da perspectiva docente quando professoras descrevem as aulas "sem o livro didático". Essa é uma das mazelas a que pude me aproximar nesta pesquisa, quando descobri que não é, primeiramente, a ausência da diversidade de textos, a falta de outros portadores textuais na sala de aula que deixa o professor iniciante sem chão – é não ter o livro didático. Essa problemática nas escolas de 5ª a 8ª série traz à baila e escancara, em primeiro lugar, o desserviço da gestão da educação na zona rural brasileira, e, em segundo, o sofrimento do

professor, que se sente encurralado, sem saída, em uma fase de início de carreira, que por si já traz seus desafios, aqui ampliados escandalosamente. É nessa trincheira que os sentidos de uma aula de Português esvaziam-se, a exemplo do que descrevem as professoras: as longas cópias de textos que os alunos fazem...

Entramos em outro movimento, *o livro didático e mais nada,* que é, sem dúvida, o movimento que prepondera nas redes municipais pesquisadas. No conjunto dos dados da pesquisa, as professoras são contundentes em afirmar que a escola as recebe com o livro didático e mais nada. As professoras Luciana e Aparecida, por exemplo, apontam os desafios que emergem da sala de aula nessa fase e os conflitos por que passam as professoras que trabalham nessas condições. Antes parecem estar reclamando menos do livro em si e mais da ausência de formação, de apoio, de ajuda para "transformarem-se" em professoras. A referência ao livro sugere outras questões problemáticas - vividas pelos docentes - de natureza política, pedagógica e didática.

Passo, agora, a tratar, mais diretamente, das questões concernentes ao livro em si e seus usos. Nessa fase, ele deixa de ser o objeto de desejo da professora e passa a figurar como um recurso nem sempre interessante, às vezes incompleto, mas segue como elemento fundante na sala de aula. Sobre esse tempo, as professoras afirmam dispor de pouca ajuda, de modo que a entrada na carreira parece ser marcada por essa companhia ambígua – o livro que apóia / o livro que limita. Nesse momento, elas atuam dirigidas pelo livro didático, proponente das aulas de Língua Portuguesa. Nele estão previamente definidos os conteúdos de ensino, a seqüência das aulas e as estratégias de ensino, de modo que os conhecimentos curriculares, neste instante da fase dois, parecem exteriores às professoras: é possível identificar a submissão das professoras ao livro. De uma hipótese de trabalho de um autor ausente e desconhecido, o livro didático passa a ser o centro difusor das aulas de Português.

Tempos depois, outras aprendizagens parecem ser forjadas no interior desse segundo movimento. Pular partes do livro, fazer apenas uma parte dos exercícios quando eles são numerosos e repetitivos, corrigir parcialmente as atividades nas questões que se repetem, ou mesmo, alterar as seqüências dos capítulos. Ainda que possam parecer conhecimentos banais, eles começam a fazer toda a diferença nas aulas de Português. A idéia de que o professor que salta partes do livro é aquele que não sabe foi um dos mitos que insurgiu dessas narrativas. A

professora, então, pensa: ”Se eu pular páginas, os alunos pensarão que eu não sei o assunto”. Esse mito perseguiu Cleide até certo tempo nos primeiro anos na carreira. Já no terceiro ano, descobriu outras tramas para engendrar as aulas e mudar as cenas. Que alívio para ela ter conquistado essa aprendizagem. Mas, de quanto tempo se precisa para isso?

Vejo que, diante de representações dessa envergadura, questões concernentes ao desenvolvimento pessoal e profissional de professoras acentuam-se. Quais podem ser as imagens de uma professora sobre si e a profissão, quando nela não se pode, ao menos, pular a página do livro de Português? Atualiza-se em uma digressão necessária a imagem da professora-operária apresentada no contexto das narrativas docentes, bem como, partes da história da leitura que revelam épocas nas quais nós mulheres éramos proibidas de aprender a ler e a escrever.

Ainda na fase dois, em seus desdobramentos, a professora já se permite dialogar com o livro didático – altera a seqüência, não realiza todas as atividades - iniciando um processo, no qual começa a agregar ao trabalho certo estilo pessoal. Desse ponto, pode insurgir a terceira fase, em que a docente parece perder a reverência ao livro, ao ocupar mais plenamente o lugar de produtora de saberes e gestora de processos de ensino e de aprendizagem. Tensões próprias dessa fase puderam ser identificadas no conjunto das narrativas, quando o livro distancia-se muito das propostas didáticas que as professoras desejam implementar na sala de aula. Elas não sabem o que fazer com o livro. A professora Edna pontua essa nova dimensão da aula, ao dizer que na sua classe o livro tem apresentado pouca funcionalidade e que os alunos começam a questionar sobre a necessidade de levá-lo para a escola. De um ponto inicial, marcado pela relação com o saber de exterioridade, o professor, nesta fase, vai buscando transcendê-la para uma relação de interioridade, quando parece emergir o sujeito social que aprende.

Como pretendi sinalizar na discussão que realizei até aqui, a vivência das professoras nas aulas de Português, mediada pelo livro didático, provoca nelas sentimentos variados os quais passam a apresentar-se como fios que forjam a construção de suas identidades e subjetividades. A primeira aproximação com o livro parece ser palco de conflitos, inseguranças, medo e submissão. Progressivamente, as professoras caminham para uma relação mais confortável e menos tensa, pois elas parecem aprender a fazer transações com o livro e recompor as suas aulas.

Finalmente, insurgem novos conflitos para engendrar a etapa da liberdade, a descoberta de si como produtora de conhecimento, quando mergulha em suas apostas de autoria. Neste momento, as professoras tendem a questionar a funcionalidade do livro didático, enquanto fazem a opção por propostas pedagógicas mais inovadoras, abandonando-o.

Esse momento, a meu ver, pode avançar para a reconciliação, entre professoras e livro, no âmbito do qual se potencialize as possíveis entradas oferecidas pelo livro, pertinentes ao trabalho, a exemplo das atividades de leitura e de análise lingüística, ou mesmo, na realização de atividades de sistematização de conhecimentos já construídos na classe. Para tanto, torna-se necessária a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos didáticos da didática da Língua Portuguesa e seus eixos de ensino.

Neste sentido, a sistematização que intentei realizar sobre a minha hipótese interpretativa da aprendizagem da docência, mediada pelo livro didático, indica que todas as fases apresentam-se como estados problemáticos de aprendizagem e envolvem saberes e dilemas profissionais. Além disso, possuem entre si relações de continuidade e, ao mesmo tempo, de ruptura, uma vez que as professoras, tanto podem viver essas fases na seqüência apresentada, quanto podem dar saltos, por exemplo, e passar da fase um para três. Podem, ainda, jamais passar por uma dessas fases. É possível haver professoras que nunca viveram a fase um, ou ainda não viveram a fase três. E, por último, as professoras que se encontram na mesma fase não são necessariamente portadoras dos mesmos saberes.

Vou citar apenas dois exemplos para problematizar aspectos desse movimento. Maiara é uma professora que, no ano inicial da carreira, estava inscrita na fase um, no entanto, em alguns momentos de sua narrativa, revela comportamentos e atitudes de professoras que começam a dar indícios de invenção rumo às novas práticas. Ou ainda, pode haver professoras que se inserem em contexto de trabalho com projetos, com acesso a outros recursos para além do livro didático, mas que, na cena, atuem com procedimentos semelhantes aqueles da fase dois, quando as propostas de projeto figuram como seqüências de trabalho a serem apenas executadas pela professora.

Do ponto de vista da formação continuada, é possível vislumbrar algumas características nessas fases, à luz das reflexões realizadas sobre formação continuada ao longo da pesquisa: o vazio da formação, os problemas da formação e

o movimento na formação. Foi possível observar que, nas situações nas quais as professoras trabalham sem livro didático, há uma ausência de ações formativas e elas encontram-se sozinhas sem apoio do coordenador pedagógico. Não há referências expressivas de ações de enfrentamento desse problema, que, certamente, teriam um cunho preponderantemente político-pedagógico. Trabalhar com sobras de livros de outros autores, distribuir um livro por equipe na sala de aula, foram as melhores resoluções apresentadas pelas professoras autoras das aulas *sem livro didático e sem nada.*

Por sua vez, a afirmação "temos o livro didático e mais nada" indica uma formação problemática, insuficiente para mediar a relação do professor com o livro didático, na direção de ajudá-lo a refletir sobre a concepção de língua e sobre o currículo de Português que se deseja e que se precisa implementar nas escolas. O que poderia constituir-se uma tática de formação continuada fica na obscuridade: o professor aprende por tentativas e erros copiando práticas a que viveu como aluno, imitando práticas que estão na memória social da profissão, e menos, apropriando-se de suas trajetórias, aprendizagens e dilemas que emergem do trabalho. Nessa perspectiva, ele corre o risco de alimentar e alicerçar um cotidiano profissional marcado pela repetição/reprodução de práticas instituídas. Urge uma formação na qual o professor construa outra relação com o livro didático, em que possa cheirá-lo, tocá-lo para, quem sabe, chegar a devorá-lo. As professoras precisam tomar posse do livro didático, para, transcendê-lo, de fato.

Abro um parêntese para pontuar que, frente aos eixos previstos para o ensino da Língua Portuguesa, os dados da pesquisa sugerem que assumir a análise lingüística e a comunicação oral, como conteúdos da formação de professoras, poderá oferecer contribuições efetivas para a formação de leitores e escritores. As professoras manifestam sentimentos de desconforto, de sofrimento diante da constatação de que o trabalho de gramática usual não é mais pertinente, mas não sabem o que colocar no lugar, de modo que persistem as aulas de classificação gramatical, acrescidas do desconforto de não terem mais as certezas que tinham antes. A comunicação oral, por sua vez, emerge no conjunto das narrativas docentes distante de dispositivos de ensino: as narrativas docentes alcançam mais os problemas ao apontarem as situações dilemáticas nas quais estão inscritas as competências comunicativas dos alunos das comunidades rurais, ao citarem os

eventos de constrangimentos por que passam os discentes que não dominam a variante lingüística de prestígio.

Neste sentido, os dados da pesquisa sugerem que as representações das professoras colaboradoras sobre a formação continuada e sobre o papel do coordenador parecem ter sido forjadas mais nas vivências e aproximações que tiveram com o movimento formativo das escolas de 1ª a 4ª série, e menos nas experiências de formação realizadas nas escolas de 5ª a 8ª série. Elas parecem ter modelos de funcionamento pertinentes da formação continuada, ainda que os vivam de modo parcial e problemático. Assim, parecem saber como pode ser a formação na instituição escolar e a desejam. Destaco que foi justamente a trama da composição do perfil das professoras colaboradoras que permitiu colocar em relevo esse aspecto. Neste contexto, incluo também as aprendizagens das professoras concernentes ao trabalho com projetos didáticos e a leitura pelo professor como atividade permanente, as quais parecem sofrer influências dos rituais didáticos realizados nos ciclos inicias do ensino fundamental.

É possível afirmar, deste modo, que a formação de professores realizada no segmento de 1ª à 4ª série reverbera na escola de 5ª à 8ª série, como pôde ser visto nos municípios de Ibitiara e de Iraquara, nos quais algumas professoras colaboradoras atuam simultaneamente nos dois segmentos. Ainda no âmbito de práticas de formação da escala municipal, torna-se necessária que as redes debatam sobre a formação de leitores nas situações em que os alunos lêem por si e com diferentes propósitos. A hegemonia de rituais tradicionais nas aulas de leitura apresenta-se como o grande dilema das professoras, mas um dilema “surdo”, que não se configura como um campo de tensão bipolar ou multipolar. Os dados sugerem que é nessa frente de trabalho que elas estão mais marcadas pelas práticas tradicionais.

Levanto uma hipótese de que, ao longo da nossa trajetória escolar, vivemos muito mais eventos de leitura do que de escrita na sala de aula. Escrevíamos sobre as férias e pronto. Mas, quando a pauta era leitura, tínhamos que ler em voz alta, dar a lição, acompanhar leitura oral para não perder a vez de ler, além do que tínhamos que copiar as respostas dos textos. As práticas inovadoras parecem encontrar resistências maiores nas aulas de leitura, ao que se soma a certeza de que não se aprende a ler sem textos, pois a aprendizagem da leitura não pode prescindir do contato do aluno direto com o texto, mediada pelo professor. Em contrapartida, nas

aulas tradicionais, o professor atua muito pouco como leitor proficiente, as quais acabam centradas no esforço individual dos alunos.

Desta forma, reitero que a formação de leitores não pode prescindir de livros e textos, que os alunos os tenham nas mãos, estabelecendo uma relação direta com a materialidade dos textos. Será preciso avaliar como a leitura está sendo abordada na formação continuada e que ajustes precisam ser feitos para aportar melhor os docentes nesse trabalho de leitura autônoma. Diante dos resultados da avaliação realizada pelo IDECA, em 2007, ao dizer que os alunos da 4ª série terminariam o ano de 2007 alfabéticos, mas com baixo nível de alfabetismo, é possível supor que as práticas de leitura com diferentes propósitos careçam de melhor realização em todo o segmento do ensino fundamental, não apenas nas escolas de 5ª a 8ª série.

Para finalizar, tecerei algumas recomendações para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa dessa Rede, como desdobramento da pesquisa. Organizarei tais recomendações em torno de duas dimensões da língua – a leitura e a escrita.

Diante dos saberes construídos pelas professoras, no âmbito do trabalho, considero pertinente que a formação aporte processos de objetivação dos saberes subjetivados das professoras, aqueles construídos no cotidiano da sala de aula – o saber experiencial. Neste sentido, recomendo que as docentes sejam provocadas e apoiadas à explicitação de seus saberes por meio da análise e da reflexão teórica sobre essa prática instituída. Considero, ainda, relevante que se fomente o diálogo das professoras com as pesquisas didáticas, com os conhecimentos historicamente construídos, especialmente concernentes à didática da Língua Portuguesa. No conjunto dos dados, observei que elas não apresentaram referências teóricas para o trabalho que realizam – autores que as inspiram, livros que estejam estudando, nem mesmo os PCN aparecem como documento orientador. Vejo que poderá ser fértil a promoção de situações de estudo para que essas professoras possam sistematizar e ampliar os conhecimentos de que são portadoras.

Especificamente, no âmbito do trabalho com projetos didáticos, recomendo que as professoras aprofundem conhecimento sobre o lugar dos propósitos didáticos e dos propósitos comunicativos nesse dispositivo, diferenciando as responsabilidades docentes e discentes. É possível que, na rede, os propósitos comunicativos estejam se sobrepondo aos propósitos didáticos nas aulas com projetos, uma vez que o esforço das docentes precisa ser dirigido mais para as

situações didáticas e menos para a elaboração dos produtos finais, que passam a ser de responsabilidades dos alunos. Elas parecem estar mais mobilizadas pelo produto final e menos pelos problemas didáticos que precisam resolver. Em síntese, a minha hipótese é a de que os alunos podem aprender mais do que estão aprendendo no contexto de projetos didáticos, e de que as professoras também. Penso que esses passam a ser problemas da formação.

Do ponto de vista das práticas de leitura, acredito ainda que alguns desafios precisem ser enfrentados. O primeiro diz respeito à concepção de leitura e, por conseguinte, às práticas de ensino, nas quais será preciso reconceitualizar o próprio conteúdo dessas aulas, que não é a temática do texto nem o texto em si, mas as práticas socioculturais de leitura. Delas desdobram-se propósitos leitores e modos de ler, os quais os velhos rituais de leitura não dão conta de abarcar. O segundo, refere-se aos contextos históricos nos quais se inscrevem as trajetórias de alunos e professoras em uma região que apresenta o maior índice de analfabetismo de pessoas idosas da Bahia: em um país, no qual 29,8% da população de 15 anos da zona rural são analfabetos, frente a 10,3% da zona urbana (IBGE, 2000). Tudo isso coloca em evidência que, para formar alunos leitores e professoras alfabetizadoras, não está em jogo unicamente a construção de conhecimentos didáticos da leitura, será preciso propor uma formação à escala da vida.

Recomendo a opção por dispositivos de formação aportados nas histórias de vida, quando faço a aposta de que as marcas de analfabetismo não estão somente no corpo dos alunos, mas, também, nas histórias de vida das professoras de Língua Portuguesa, nas nossas vidas. Pode ser fértil o itinerário que convide as professoras a produzir as suas memórias de leitura e de leitoras para que possam encontrar, quem sabe, as referências fortes que presidem, até hoje, os rituais de aulas, nas quais ainda encontram-se os passos *leitura silenciosa, leitura oral pelo professor e alunos, realização de atividade individual escrita* e *correção da tarefa*. Como, quando, com quem se aprendeu que ler é decodificar?

"A formação precisa passar por aqui".

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Dóris. A educação Rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX.** Editora Vozes: 2005, p. 278-295

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili, Pablo & Sader, Emir. (Org). **Pós-liberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, C. D. **Esquecer para Lembrar**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____ Avaliação da produção Textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M. e BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

_____ **Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho** São Paulo: Parábola, Editorial, 2007.

ARROYO, Miguel G.. **Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AURÉLIO DE BUAQUE DE HOLANDA FERREIRA Minidicionário Aurélio. 2ª ed. Nova Fronteira, RJ, 1989.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: Infância.** São Paulo, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico o que é como se faz.** 49ª. Ed. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

BAUER, M. W. et all. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som; um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENCINE, R. Escola rural o orgulho de estudar no campo. **Revista Nova Escola,** abril, http://Revistaescola.abril.com.br Acesso 25/01/08

BENICCHIO, RICARDO. Coordenadora do projeto Chapada – Bahia transforma a educação no interior do estado. **Nova escola On-line setembro**, 2005. http://revistaescola.abril.com.br. Acesso 25/01/08

BERMAN, M. Modernidade de Ontem, hoje e amanhã In: **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, editora, 2004.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade Lembrança de Velhos**. São Paulo, SPTA, editor, 1979.

BOURDIEU P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998, pp.39-64.

_____ Os excluídos do interior. *In*: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio, **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 217-227.

BRASIL MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa,** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC sef. 1998.

BRASIL MEC/INEP. Resultados do SAEB atualizam panorama de qualidade da educação básica. www.inep.gov.br. Acesso em 15/02/08.

BRASIL IBGE – Perfil dos Municípios Brasileiros – 2001. www.ibge.gov.br. Acesso em 20/01/08.

BRASIL INAF/Boletim. Fevereiro/março de 2007. http://download/bol_inaf_2007_03.pdf. Acesso em 30/01/2007.

BRASIL INEP/IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica, 2007. ideb.inep.gov.br. Acesso em 08/09/08.

BRASIL IBGE cidades, 2007. www.ibge.gov.br. Acesso em 08/09/08.

BRUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor**. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma (org). *Didática da matemática:* reflexões pedagógicas. Artmed. 1996. p. 48/72

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denici Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício dos Professores**: **formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4ª edição, São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa,** v. 32, nº 2, 2006, p. 385-410.

Caderno temático professores que estudam: uma experiência no ensino Superior. Publicação CEAP Centro de Estudos e Assessoria pedagógica. Ano II. no 2. julho, 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M., (1988b). **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** *In:* CANDAU, V. M. (coord.). *Rumo a uma nova didática.* Petrópolis: Vozes, 1988.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira A. Oliveira e SOUSA, Cynthia P. de – "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, pp 151/171, dezembro, 2000.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia; SOUZA, M. *Docência , **Memória e Gênero estudos sobre formação.*** 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CATANI, Denice. Práticas de Formação e ofício docente. BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denici Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício**

dos Professores: **formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4ª edição, São Paulo: Escrituras, 2003.

CERQUEIRA, L. de C. **Saberes literários e docência: (re)construindo caminhos na (auto)formação de professores leitores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2007.

CHERNÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988. p. 87/97

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte conhecimento e vida.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLASANTI. M. **A Moça Tecelã,** Editora global, 2004..

COLL, C. et al. ***O construtivismo na sala de aula***. São Paulo. Ática. 1997.

COLL, C. **P*sicologia e currículo***. São Paulo. Ática. 1996.

COPES, R. J; SAVELI, E. de L. **Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à leitura: uma visão histórica.** S/d www.alb.com.br. Acesso em 05/06/2008.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann; TURCHI, Maria Zaira (Orgs.) **Leitor formado, leitor em formação** – leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANAP, 2006. p. 64/75.

_____ De caso com a literatura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, p.p. 75/78, abril/jun. 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Editora DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: 1989.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V.32, n.2 p. 359-371, maio/ago.2006

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988. p. 131/153

DIAS, R, LOPES, A. Competências na formação do professor: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, v.24, no 85, 2003, p. 1155-1177. Disponível em http:// www.cedes.unicamp.br

DIONISIO, A. P. Variedades Lingüísticas: Avanços e Entraves. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (Orgs) **O livro de Português múltiplos olhares**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 75/88.

DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (Orgs) **O livro de Português múltiplos olhares**. 2ª. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, A. P. et ell (Orgs) **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. – Rio de Janeiro; Lucerna, 2007.

FANFANI, Emílio tente. **La condición docente. Análises comparado de la Argentina, Brasil, peru e Uruguay.-**1ª ed.-1ª reim.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FERREIRA JÚNIOR, A. e BITTAR, M. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Edu. Soc. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159 -1179, set./dez. 2006. www.scielo.br. Acesso 25/03/08.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRAISSE E.; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____ **Política e Educação**. 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

_____ **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Selva. O prazer de viver e ensinar história. In: VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª. ed. 2003. p. 113/136.

FONTANA, R. A. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

GALLAND, A. [Versão de] **As mil e uma noites**; tradução Alberto Diniz; apresentação Malba Tahan. – 14ª edição-Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, 2v.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEISA, Arlete. **O abandono da profissão e a história de vida: a dor e a delícia de ser o que é**. Dissertação de Mestrado. UNEB, 2008. (Em conclusão)

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leituras do Brasil, 4ª reimpressão, 2002.

GIDDENS, Antony. **As Conseqüências da Modernidade**, São Paulo: UNESP, 1991.

GOMÉZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997.

GONSALES, P. Novo Horizonte na Chapada. 15/03/2002. www.educarede.org.br. Acesso em 20/04.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores**. 2ª. Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia e FONTANA, Roseli A. C. As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. uma leitura a partir de *infância* de Graciliano Ramos. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, no. 63, p.165-191, maio /agosto, 2004.

HERNADÉZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, Antonio (Coord) **Vidas de Professores**. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31/46.

ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – Plano institucional, 2007.

ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – Plano institucional, 2008.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados...Hoje sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N.. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2. ed. 2003. p. 21/41.

JOVCHELOVITCH, e BAUER, M. Entrevista narrativa In BAUER, M. W. et all. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som; um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90/113.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de Vida e Formação.** Prefácio Antonio Nóvoa; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

KLEIMAN, Angela B**. Texto e Leitor**. Campinas: Pontes e Editora da UNICAMP, 1989.

_____. **Oficina de Leitura**. Campinas: Pontes e Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: MENDONÇA, M. & BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**.São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23/36.

KLEIMAN, Ângela (Org) **Os significados do letramento Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. Schriewer, J. (Orgs) **A difusão mundial da escola**. Lisboa: educa, 2000. p. 69 – 84.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de Leitura: memória de vida, histórias de leitores**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LACERDA, P. Relatório de Avaliação do projeto Chapada 200-2004. Nova Assessoria, 2004

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação In: SILVA, T. (Org) **O Sujeito da Educação estudos Foucaultianos**. RJ: Vozes, p.p. 35 a 86, 2005.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Lei 9394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 288 p.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**.

Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Publica** a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

_____ **Organização e gestão escolar**. Teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2006.

LIMA, E. F. de. (org) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, Líber Livro Editora, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

LOPES, Amélia. **Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções.** Cadernos CRIAP – Centros de Recurso de Informação e Apoio Pedagógico ASA Editores II, S.A. Porto: Portugal, 2001.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobr o currículo de língua Portuguesa para o ensino médio. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (Orgs) **O livro de Português múltiplos olhares**. 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 57- 82.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (Orgs) **O livro de Português múltiplos olhares**. 2 ed. – Rio de Janeiro : Lucerna, 2003. p. 48-61

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003. p. 89-117.

MARINHO, Cristiane Moraes; BARBOSA, Willer. Educação do campo e rural: ligações e tensionamentos. **Anais do 2º Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e democracia**, 25 a 27 de abril de 2007. www.sociologia.ufsc.br. Acesso em 30/06/08

MARQUES, M.O. Formação de professores dos meios populares. In: **Presente! Revista de Educação**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15 n. 2 (jun/2007), pp. 5/8. Salvador: CEAP, 2007 a. 15, n. 57.

MEIRELES, C. **Olhinhos de Gato.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 1983.

MENDONÇA, M. ; BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, M. Análise lingüística: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M. e BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**.São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 199/226.

MONTEIRO, ROSA. **A louca da casa** Rio de janeiro: Ediouro, 2004

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7ª ed. - Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MUSEU DA PESSOA. Projeto Chapada – Chapada Diamantina- Brasil. Cybele Amado. http://www.museudapessoa.net.. Acesso em 27/01/08

NEVES, Conceição Bitencourt (org). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

NITRINI, R. Projeto dobra alfabetização na Chapada. Folha On-Line 24/06/2005. www.folha.uol.com.br. Acesso em 20/01/08

NOGUEIRA, Maria Alice e Catani, Afrânio, **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 39-64.

NONO, M. A. e MIZUKAMI, M.G . Processos de formação de professores iniciantes. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília v. 87, n.217. p.382-400, set./dez.2006.

NOVOA, Antonio. A imagem no infinito: a lenta acomodação da profissão docente a uma identidade feminina. Texto apresentado na Faculdade de Educação da USP em 25 de novembro de 1996. Tradução original em francês: Paula Perin Vicentini. 15 p.

NOVOA, Antonio (coord.) **Os Professores e sua formação**. 3ª ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão Docente IN **Os Professores e sua formação**. 3ª ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997. p.13/33.

NOVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, Antonio (Org) **Vidas de Professores**. 2ª. ED. Porto: 2000.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as histórias de sua vida In **Vidas de Professores**. 2ª. Ed. Porto, 2000. p. 11/30.

_____ Entrevista. **Revista Pátio**, São Paulo, ano VII nº 27, p. 25–28, ago./out. 2003.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. SOUZA, E. C. **O conhecimento de si Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006. p. 9/12.

PACCOLA, Carina. Exemplos de solidariedade: Projetos brasileiros e latino-americanos de educação são apresentados no Chile. 11/11/2005. www.andi.org.br. Acesso em 24/01/08.

PAIVA, k.. **Histórias de amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. **Presente! Revista de Educação**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15 n. 2 (jun/2007), p.p. 35/37. Salvador:CEAP, 2007 a. 15, n. 57.

_____ (Org) **Tendências da Pesquisa Autobiográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Org). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAULINO, Graça Saberes literários como saberes docentes. **Presença pedagógica**, v. 10, n.59, p. 55-61, set./out. 2004.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução d Leny Wernek. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Iraci do N. O magistério: um encontro. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denici Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício dos Professores**: **formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4ª edição, São Paulo: Escrituras, 2003. p. 157/160.

PERRENOUD, F. **Dez competências para ensinar**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD et all **A *profissionalização dos formadores de professores***, Porto Alegre:Artmed, 2003.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação. In:

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-76.

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e Histórias de vida IN Carré, P.; Gaspar, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação**. Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Porto Alegre, 1999. p. 327/348.

_____**Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** Tradução Lúcia Pereira de Souza – São Paulo: TRIOM, 2003.
PRESENTE Revista de Educação. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. _Ano 15 n. 2 (jun/ago)._ Salvador:CEAP, 2007 a. 15, n. 57.

PROJETO CHAPADA / PROGRAMA CRER PARA VER. Parecer do Comitê Técnico para a continuidade do Projeto. São Paulo, 04 de outubro de 2004.

PROJETO CHAPADA. **Relatório de avaliação externa do Projeto Chapada 2000 – 2004.** Avaliador – Nova Assessoria, Patrícia Monteiro Lacerda, abril/agosto de 2004.

PROJETO CHAPADA - **Relatório anual do Projeto Chapada** – 2004

PROJETO CHAPADA. **Plano de formação de coordenadores pedagógicos de 1ª 4ª série**. 2007a.

PROJETO CHAPADA. **Plano de formação de coordenadores pedagógicos de 5ª a 8ª série** – 2007b.

PROJETO CHAPADA. **Avaliação de resultados parciais Projeto Chapada – Natura julho, 2007.** Avaliador – IDECA Instituto de desenvolvimento Educacional, Cultural e de ação comunitária. São Paulo, 2007c

RAMALHO, B. L. **Formar o professor profissionalizar o ensino, perspectivas e desafios.** Porto Alegre, 2ª ed. Editora Sulina, 2004.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP. Volume 87, set./dez. 2006.

Revista Nova Escola. No campo, o ensino é pior. Reportagem on-line. revistaescola.abril.com.br. Acesso em 10/09/08.

RIBEIRO, Neurilene. Prefaciando uma escuta sensível. **Revista da FACED**, no. Salvador: UFBA, 1994. p. 77-82.

_____ Memorial acadêmico *Rascunhos de Mim*, apresentado ao PPGEduc no processo de seleção para o Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Fevereiro, 2006.

_____ Tornando-se professor de Língua Portuguesa: os desafios dos anos iniciais de carreira e a formação continuada. **Anais do 18º. Anais EPENN – encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação**, 2007.

SÁ, M. R. G. de. O acompanhamento dos percursos de formação de professores que estudam. **Caderno temático professores que estudam: uma experiência no ensino Superior.** Publicação CEAP Centro de Estudos e Assessoria pedagógica. Ano II. no 2. julho, 2006.

SALES, M. A.; CARVALHO, M. I.; SÁ, M. R. de. Palavras que inscrevem a nossa história. In: **Presente! Revista de Educação**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15 n. 2 (jun/2007), p. 38/43. Salvador: CEAP, 2007 a. 15, n. 57.

SANCHES NETO, Miguel. **Herdando uma biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra - Portugal, no. 63, p. 237/280, 2002..

SANTOS, Carmi Ferraz. A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. – **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n2. -27-37, junho 2002.

SANTOS, G.A. O **abandono da profissão e a história de vida: a dor e a delícia de ser o que é**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2006 (Em curso).

SANTOS, Stela Rodrigues. **A história do (in) visível no currículo no cotidiano de professores da roça**, 2002. www.anped.org.br.

SARAMAGO, J. **O Conto da ilha desconhecida**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

SEMPÉ, Jean Jacques – Uma lembrança para guardar com carinho. In.: **O pequeno Nicolau**. Tradu. De Luiz Lorenzo Rivera, São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 7/14.

SCARPA, R. **"Era assim, agora não": uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

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

SERPA, L.F.P.. **Ciências e Historicidade**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Salvador: Edição do autor, 1991.

SME / SP. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental** / São Paulo: SME/DOT 2006.

SME / IBITIARA. Dados de aprovação e reprovação das escolas de 5ª à 8ª série 2005 – 2007. 2007

SOARES, L. e GALVÃO, A. M. de O. Uma história de alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX.** Editora Vozes: 2005. p. 257/277.

SOBRINHO, J. A. e CARVALHO, M. A. (org) **Formação de professores e práticas docentes olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRINHO, J. A prática pedagógica de professores não-licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: SOBRINHO, J. A. & CARVALHO, M. A. (org) **Formação de professores e práticas docentes olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75/86.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SONNEVILE, Jacques Jules. O educador na contemporaneidade: formação e profissão. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 455-465, jul/dez, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de – História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. In: **Revista da FAEEBA.** Salvador, n.º 16, pp. 169/178, jul./dez., 2001.

_____ Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 20, pp. 431/445, jul./dez., 2003.

_____Epistemologia da Formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. In: **Presente revista de Educação** CEAP. Salvador, CEAP, ano 13, pp.19/24, mar/ mai. 2005

_____ A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v.25, n. 11, pp. 22/39, jan./abr. 2006a.

_____ **O conhecimento de si Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; salvador, BA: UNEB, 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org) **Autobiografias, histórias de vida e de formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006c.

SOUZA, E. C., CORDEIRO, V. M. Por entre escritas, diários e registros de formação. In **Presente Revista de Educação**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15 n. 2 (jun/2007), p.p. 45/49. Salvador: CEAP, 2007a. 15, n. 57.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 1-11, jan./jun., 2008.

SOUZA, E.C. de; PASSEGGI, M. C. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

SOUZA, E.C. de; PASSEGGI, M. C. (Orgs). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

SOUZA, E.C. de; PASSEGGI, M. C. ; ABRAHÃO, M.(Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX.** Editora Vozes: 2005.

SUASSUNA, L.; MELLO, I.F. de; COELHO, W.E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: MENDONÇA, M. & BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.227/255.

TARDIF, Maurice et all. Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, no 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente para uma teoria de docência como profissão de interações humanas**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed. 2003.

VIOTTI, Fernando B. **Encenação do sujeito e indeterminação do mundo: um estudo das cartas de Guimarães Rosa**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de minas Gerais.Faculdade de Letras. 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** São Paulo: Ática, 2002.

_____ De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Revista Pátio.** Ano IV - Nº 14 **-** Alfabetização e Cultura - Agosto à Outubro, 2000

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede Oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Portugal: Porto Editora, 1999.

ZABALA, A. Por que se deve avaliar? Esclarecimentos prévios sobre avaliação. In: **A Prática Educativa como ensinar**. Artmed: São Paulo, 194/221.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ZABALZA, MIGUEL. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O Mal-estar docente a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ZUNINO, Délia Lerner. PIZANI, Alícia Palácios. A avaliação no processo de aprendizagem In: **A aprendizagem da Língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

Anexos

Anexo I – Declaração de compromisso

Declaração de compromisso

Eu, _____ estou ciente que assumindo esse compromisso, serei colaboradora da mestranda Neurilene Martins Ribeiro com a pesquisa HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: dilemas e saberes da profissão nos ciclos iniciais da carreira. Para tanto participarei de grupos focais, entrevistas individuais, estando de acordo com a gravação das narrativas produzidas.

Autorizo a utilização dos dados para fins acadêmicos e de pesquisa, podendo publicar a minha identidade.

Após a analise dos dados, terei a oportunidade de ler o tratamento dado a estes, antes da divulgação do texto da dissertação.

Seabra, _____/_____/_____

_____

(Assinatura do participante)

_____

(Assinatura do pesquisador)

Anexo II – Ficha para mapeamanto dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal

Pesquisa histórias de professoras de Língua Portuguesa: saberes e dilemas Professores(as) de Língua Portuguesa da rede pública municipal

Município _____

Nome	**Idade**	**formação no ensino médio**	**Formação inicial (graduação)**	**Experiência docente (Tempo de atuação na função)**	**Tempo de atuação como Prof. de Língua portuguesa**	**Telefone E-mail**
Ex. Maria Alves	31	Magistério	Letras em curso FTC	7 anos	4 anos	

Anexo III – Carta-convite para o grupo focal

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I
Estudos Orientados
Mestrado em Educação e Contemporaneidade

Salvador, 12 de março de 2008.

Cara(o) professora(o),

Meu nome é Neurilene, sou mestranda do programa de Pós-Graduação da UNEB e formadora do ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Trabalho na região da Chapada Diamantina desde o ano 2000, atuando na formação continuada de educadores da rede pública municipal, com vistas à formação de leitores e escritores. Na Universidade Estadual da Bahia, ancorada na perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida – linha de pesquisa Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador - realizo a pesquisa *Histórias de professores de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira*, sob a orientação do professor doutor Elizeu Clementino.
A pesquisa tem os seguintes objetivos:

Compreender os dilemas vividos pelos professores de Língua Portuguesa em seus anos iniciais de carreira, como eles os nomeiam e o que fazem frente a esses dilemas.

Investigar o que sabem os professores iniciantes de Língua Portuguesa - sobre a profissão e sobre as práticas de ensino - quando ensinam;

Analisar as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades dos professores de Língua Portuguesa, nos anos iniciais de carreira;

Na primeira etapa, a pesquisa se organizará em dois tempos: presencial e à distância.
- realização de grupo focal com professores iniciantes de diferentes municípios da Chapada Diamantina e do Semi Árido sobre os dilemas que enfrentam nos primeiros anos da carreira docente.

- comunicação por meio de cartas sobre o trabalho realizado pelo professor na sala de aula e os desafios enfrentados.

A proposta é tecermos juntos algumas faces das histórias dos professores de Língua Portuguesa da Chapada Diamantina, seus dilemas e saberes, nos anos iniciais da docência.

Convido-lhe para participar do grupo focal, dia 19 de março, das 8:30 às 15 h.

Obrigada pela parceria e colaboração na realização dessa pesquisa.

Um grande abraço,

Neurilene Martins Ribeiro.

Neurilene Martins Ribeiro
Rua Plínio Moscoso, 897, edifício Casarão do Apipema, apto 102.
Jardim Apipema – 40.155.812
Salvador – Ba
neurilene.martins@superig.com.br
(71) 32631629 / 99187690

Anexos IV – Orientações para o grupo focal

GRUPO FOCAL

Colaboradores da pesquisa

Projeto Chapada – rede regional da Chapada Diamantina

Municípios: Souto Soares, Iraquara, Lençóis, Palmeiras e Irará[161].

Professores de Língua Portuguesa - 1 a 5 anos de carreira (anexo I)

A minha relação com os colaboradores

Os vínculos profissionais que mediam a minha relação com os professores:
- realizo a gestão pedagógica de 5ª a 8ª série no ICEP, o que implica em acompanhar os formadores que realizam a formação de coordenadores pedagógicos na rede;
- Atuo como formadora de coordenadores pedagógicos de 5ª a 8ª série dos municípios de Souto Soares, Iraquara, Lençóis e Palmeiras (formações mensais de 20 horas presenciais)
- Atuo como formadora da supervisora técnica de 5ª a 8ª série do município de Irará (formações mensais de 16 horas presenciais)
- Realizei aproximações com os professores de alguns desses municípios, descritas a seguir:
2005 – realizei formação com professores de Língua Portuguesa ; formação de leitores e escritores na escola.
2007 – realizei curso de Ortografia para os professores de Língua Portuguesa de Souto Soares – 8 horas

Local

O grupo focal será realizado em Seabra, município que sedia um dos núcleos de formação do Programa de Formação Continuada do Projeto Chapada, e que por si já remete à história da educação da região. Escolhi o hotel Chapada para receber o grupo de professores e realizar os trabalhos, por ser uma referência para os educadores dos municípios do Projeto Chapada. Sei também que esse espaço me dará um certo conforto para mergulhar nos saberes e dilemas dos docentes. É para ele que viajo mensalmente há cerca de sete anos, face à minha atuação na formação continuada na rede regional municipal.
Para realização dessa etapa da pesquisa contei com a parceria das secretarias de educação, que custearam as despesas com transporte, bem como liberaram os professores das agendas de trabalho do dia. Contei também com a parceria do hotel Chapada com a o espaço para os encontros. Assumi as despesas com a alimentação, além dos custos com as viagens com recursos tecnológicos para a gravação das sessões.

Data

O grupo focal será realizado no dia 10 de dezembro em duas etapas:
9:00 às 12:00
13:30 às 16:30

Duração

Duas sessões de três horas cada uma

[161] Participarão também do grupo focal os professores de Ibitiara, no entanto devido ao grande número de professores iniciantes nesse município, tomei a decisão de realizar um grupo focal in loco, no próprio município.

Registro

GRUPO FOCAL
Recursos de animação: imagens para recortar, tematização de casos de ensino, produção escrita sobre imagens da profissão

Objetivos da pesquisa

Compreender os dilemas vividos pelos professores de Língua Portuguesa em seus anos iniciais de carreira, como eles os nomeiam e o que fazem frente a esses dilemas. Investigar o que sabem os professores iniciantes de Língua Portuguesa - sobre a profissão e sobre as práticas de ensino - quando ensinam; Analisar as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades dos professores de Língua Portuguesa , nos anos iniciais de carreira;

Questões da pesquisa para a etapa GRUPO FOCAL e algumas mediações previstas

Questões da pesquisa Etapa grupo focal	**Mediação da pesquisadora**
Quais representações têm os professores de língua Portuguesa sobre a profissão e os saberes docentes? - **De que natureza são os dilemas vividos por esses professores e que dimensões pessoais e profissionais são mobilizadas?**	*1ª etapa - imagens da profissão* A mediação do grupo focal será realizada por meio de imagens para evocar as memórias sobre a profissão. - **fotografias** das professoras: trajetórias escolares e profissionais Obs.: não tenho como assegurar que todas levarão as fotos para esse encontro. *2ª etapa: dilemas profissionais e os* ***casos de ensino*** Questionamento: Quais os principais dilemas que tem enfrentado nesses anos de carreira? Ilustrem com casos de ensino que viveram nas suas trajetórias profissionais. *3ª etapa: os saberes docente na palavra das professoras* *Que sabres fazem de você uma professora? Onde, como, com quem, quando você aprendeu/aprende a ser professora?*