

HISTÓRIAS DE VIDA: SABERES E PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS BEM SUCEDIDAS

Maria Iolanda Monteiro¹

A comunicação aqui apresentada resulta da pesquisa de doutorado, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (MONTEIRO, 2006), que teve o objetivo de compreender os mecanismos da produção do sucesso escolar, com base nas experiências de quatro professoras alfabetizadoras, que atuaram no Estado de São Paulo, no período entre 1950 e 1980. O estudo permitiu caracterizar as diferentes experiências das alfabetizadoras, identificando os saberes e as práticas, que deram sustentação ao trabalho bem sucedido com a alfabetização, os condicionantes que acompanharam a formação docente e o provável período em que se iniciou a conformação profissional das educadoras pesquisadas. Com base nas referências teóricas, principalmente, de Bernard Lahire (2002), Maurice Tardif (2003) e Pierre Bourdieu (2003a; 2003b, 2004) tornou-se possível a articulação entre saberes e práticas das alfabetizadoras bem sucedidas.

Para a identificação das características referentes às histórias de vida e ao desempenho docente, o trabalho abordou uma metodologia com abordagem autobiográfica (DOMINICÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; NÓVOA, 1992), investigando situações relacionadas à história de vida pessoal, escolar e profissional, assim como as relacionadas às representações, aos saberes e às práticas das educadoras, situações indispensáveis para o entendimento do fazer pedagógico, podendo-se, assim, conhecer as contribuições das docentes para a área de alfabetização. Realizaram-se análises dos materiais pedagógicos utilizados pelas professoras e entrevistas sobre as várias dimensões de suas vidas. Tal investigação permitiu detectar elementos, saberes e relações que estiveram presentes na formação e no cotidiano das educadoras.

A problemática do rendimento escolar foi, assim, sendo estudada, por meio de algumas perguntas, facilitando sistematização do presente trabalho: Que tipo de saberes, práticas e representações as educadoras acumularam e quais orientaram a organização bem sucedida do trabalho docente? Em que medida a história de vida pessoal, escolar e profissional pesou na desenvoltura pedagógica do trabalho de alfabetização?

Para melhor organizar as informações colhidas, durante as pesquisas e as problematizações das histórias de vida das alfabetizadoras bem sucedidas, optou-se pela organização de um eixo de análise, **Saberes e práticas peculiares das alfabetizadoras: o sucesso da alfabetização**, que abordou o estudo da multiplicidade de condicionantes de contexto das educadoras, destacando-se o aspecto plural e temporal do saber, estudando-se os saberes construídos, no decorrer dos vários momentos da vida, e que contribuíram para orientar a organização do trabalho docente.

SABERES E PRÁTICAS PECULIARES DAS ALFABETIZADORAS: O SUCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

O estudo da história de vida das alfabetizadoras evidencia relevantes saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação e da vida profissional, pelos quais se entende a conformação do trabalho docente bem sucedido. A análise das características dos saberes mostra situações cultivadas no dia-a-dia da família e do ambiente escolar, marcadas por uma pluralidade de configurações de práticas. Existem momentos coerentes entre a educação oferecida

¹ Professora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara – SP/UNESP. Pós-doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

pelos pais e os objetivos da escola, desencadeando expectativas com relação ao universo escolar e ao curso de formação de professores.

O estudo da articulação dos saberes dos vários momentos da trajetória de vida das educadoras identifica situações em que foram mobilizados para formarem um saber prático, realizado com seus alunos. Esse saber foi apenas validado na prática real, desenvolvendo os *habitus*, que se transformaram num estilo de ensino. Conforme Maurice Tardif (2003), “eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (p.49).

A articulação de saberes obtidos na história de vida com os adquiridos no exercício da profissão indica a formação de um jeito próprio de se trabalhar, constituindo a “personalidade profissional”. Percebe-se, assim, que as alfabetizadoras somente com o tempo foram se tornando professoras alfabetizadoras bem sucedidas, reconhecidas por todos. Essa relação entre os saberes e as práticas realizadas pela trajetória de vida possibilitou a formação, a mudança e a transformação de natureza do “saber trabalhar”.

O estudo confirma a heterogeneidade de fontes de aquisição do saber utilizadas pelas educadoras, para configurarem as aulas. Indica ainda que o “saber trabalhar” não depende apenas dos saberes relacionados diretamente com o ofício docente. Os saberes que orientaram as práticas foram adquiridos na infância pré-escolar, na vida escolar, na trajetória do curso de formação e na vida profissional, mas com pesos diferentes e contribuições com naturezas específicas. Conclui-se que a desenvoltura profissional tem sua essência não apenas nas técnicas e nos saberes do trabalho docente, mas na história de vida. Percebe-se que saberes de outras naturezas influenciaram a tomada de decisão pedagógica das docentes, sem uma percepção explícita, às vezes.

No período que precede a entrada das educadoras na escola, identificaram-se acontecimentos, caracterizando a influência desse momento na formação docente. O dia-a-dia com a família, a educação recebida e o cotidiano vivido provocaram a reconstituição de fatos que foram identificados pelas educadoras, como contribuidores, e outros, apontados sem nenhuma correlação com o trabalho docente.

Os saberes obtidos na infância pré-escolar caracterizam a construção de uma ética de vida que contribuiu para as multiplicidades de relações educativas, durante o exercício do magistério. Mesmo apresentando uma diversidade de experiências com naturezas heterogêneas, as professoras vivenciaram uma lógica de vida que fortaleceu a função de ensinar, ressaltando alguns valores sobre a educação. Essas situações favoreceram o reconhecimento da importância da escola e da profissão docente, a formação de concepções a respeito do ato de educar e ensinar.

O convívio nesse período com determinadas pessoas da família possibilitou a incorporação de suas posturas, utilizando-as como referências para repensarem as atividades pedagógicas e construir as próprias práticas docentes, visando o desenvolvimento de bom trabalho e de boas relações com os alunos. Essa convivência contribuiu ainda para apresentarem o sentimento de nunca desistirem, ao encontrarem obstáculos, considerando-os como desafios para o crescimento de todos. Para Pierre Bourdieu (2004)

(...) a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o ‘sujeito’ principal das estratégias de reprodução. (p.131).

A configuração de saberes, oriundos de atitudes, explicações, exigências, relações e posicionamentos pertencentes às pessoas próximas das educadoras, transfigurou-se em saberes referenciais para a reflexão do trabalho docente. A família apresenta-se como a responsável pela

transmissão do capital simbólico, levando as educadoras a formarem um *habitus* familiar. A convivência na família permitiu ainda a formação de *habitus* religioso, levando à incorporação de modelos de relacionamento, influenciados pela necessidade de colocar em prática, na vida cotidiana, princípios valorizados pela religião.

Verifica-se, pelas análises das entrevistas, que essa incorporação e seu aproveitamento, na organização das práticas de ensino, dependeram de um processo seletivo. A seleção, portanto, liga-se ao compromisso e às idéias relacionados à educação e às experiências, advindas também do exercício da profissão docente. Para Maurice Tardif (2003), o professor “age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso”(p.161).

Além desses aspectos, a atividade docente recebe apoio de certos conhecimentos científicos. As professoras também agem em “função de emoções, sentimentos, afetos”, que possibilitam uma multiplicidade de tipos de ação educativa, formando a cultura profissional. Assim, pela prática pessoal e de ensino, desenvolvem certos *habitus* da profissão, validados na realização do trabalho docente. A articulação desses acontecimentos forma uma ética própria de trabalho que pode ou não ser reconhecida por outros educadores. Ao agirem, realizam julgamentos para as decisões e para explicarem seus comportamentos, baseando-se em valores morais da profissão e das normas sociais, subsidiados pelas tradições educativas e profissionais, vivenciadas e interiorizadas (TARDIF, 2003). Existem momentos em que as razões de suas atitudes não se apresentam conscientes, mas foram conduzidas por valores já incorporados.

Ressalta-se que a identificação quanto ao magistério, entre as docentes, manifestou-se em momentos diferentes. Duas professoras, antes mesmo de freqüentarem a Escola Normal, já haviam escolhido a docência como profissão e, para as outras, a certeza da opção certa apareceu apenas com o exercício. Os dados das entrevistas mostram as diferenças de sentimentos, a respeito da identificação com o magistério e também com o exercício da profissão docente. Apesar dessa diferença do momento da descoberta, todas as educadoras envolveram-se sempre com as várias dimensões do trabalho pedagógico, investigando saberes que não foram adquiridos na Escola Normal ou em outras instâncias formadoras.

A oportunidade de conviver com sobrinhos e irmãos menores, cuidando e ensinando, permitiu às alfabetizadoras o aprimoramento de formação e o desenvolvimento de habilidades de trato e bom relacionamento com crianças. Essa experiência contribuiu para o armazenamento de informações sobre o interesse, a necessidade e o processo de aprendizagem de crianças da faixa etária correspondente às séries iniciais. Verifica-se que os saberes adquiridos na vida inteira desempenharam algum tipo de papel no ensino. A cultura e valores pessoais contribuíram para que pudessem, muitas vezes, agir na sala de aula com seus alunos.

O próprio poder simbólico, estudado por Pierre Bourdieu (2003b), apareceu nas configurações de aulas de determinadas professoras, nas posturas docentes punitivas, nos exercícios maçantes e sem significados, nas situações preconceituosas, injustas e discriminatórias, no ensino que não respeitava as características dos alunos e nas mudanças constantes de escola. Essas situações que provocavam “mal-estar” nas professoras, na época do ensino fundamental (antigo primário e ginásio), não as impossibilitaram de continuar acreditando na educação. Desenvolveram a consciência de que os alunos poderiam apresentar os mesmos sentimentos, interesses e dificuldades que tinham tido, enquanto alunas. Como consequência, a organização e a dinâmica das aulas receberam fortes influências dessa realidade, utilizando o “mal-estar escolar” (BOURDIEU, 2003a) para construir o “bem-estar escolar” dos alunos.

O estudo dos saberes da vida escolar das alfabetizadoras sinaliza histórias de sucesso e de realizações felizes, bem como de fracasso e mágoa. Para algumas, a vivência na escola, nesse período, trouxe boas referências para serem introduzidas no contexto de ensino. Para outras,

utilizaram essa experiência para não repeti-la no magistério, pois sabiam das conseqüências negativas para a aprendizagem.

No decorrer das entrevistas, fizeram, várias vezes, críticas férreas sobre o ensino rigoroso que tiveram, enquanto alunas. Apesar disso, em nenhum momento organizaram práticas pedagógicas que facilitassem o processo educativo, descaracterizando a seriedade da função docente. Comportaram-se com rigor, controlando sem massacre o ensino e o aprendizado da criatividade do aluno, da iniciativa, da espontaneidade e do prazer de estar na escola.

Apenas na descrição do período da vida escolar é que se perceberam visivelmente as características marcantes da personalidade. A iniciativa de recriar situações pré-estabelecidas, de enfrentar desafios, de se adaptar às mudanças, de questionar, de inovar, de ser feliz e de querer fazer os outros felizes, de lutar pela justiça e pela igualdade, manifestada na vida escolar, apareceu também na vida profissional, com outra proporção e complexidade. Todos os aspectos contribuíram para que encontrassem o melhor caminho do trabalho docente e das relações sociais e pedagógicas, buscando o sucesso escolar geral, principalmente na área de alfabetização. Assim, conseguiram articular essas características com as situações educativas surgidas, favorecendo a formação de diretrizes de ensino para organizarem as práticas alfabetizadoras.

A Escola Normal apresentou-se como um momento decisivo para o encontro existencial das educadoras e para a própria realização profissional. O contato com essa nova realidade contribuiu para a revelação das professoras para a sociedade e para si mesmas, modificando até as imagens negativas que as pessoas possuíam sobre desempenhos escolares, antes da entrada no curso de formação.

O curso significou uma instância formadora muito importante para as educadoras. Apropriaram-se de saberes relacionados aos conteúdos escolares e à arte de ensinar, desenvolvendo habilidades que subsidiaram o exercício da docência. Tiveram professores que permaneceram como referências, utilizando-os para organizarem as aulas com os alunos. Além de exemplos que contribuíram positivamente para a profissão, existiram outros que serviram apenas para conscientizar as alfabetizadoras sobre a repercussão negativa que determinadas práticas desencadeavam. Como conseqüência, nunca poderiam ser repetidas.

Percebe-se que a apropriação dos conteúdos de ensino e das técnicas, trabalhados pelos professores da Escola Normal, permitiu às futuras docentes a segurança para criarem suas próprias estratégias. Os aspectos desenvolvidos nos cursos foram potencializados, ao serem cotejados com as características pessoais. Essa articulação possibilitou uma independência, configurando-se numa capacidade de pensar e agir, com autonomia, as várias dimensões do trabalho docente (TARDIF, 2003).

A própria história de vida profissional, principalmente, no início da carreira, sinaliza as condições que forçaram as alfabetizadoras a realizarem o trabalho pedagógico de modo autônomo. A análise das entrevistas, a partir do estudo de Maurice Tardif (2003), evidencia que

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. (TARDIF, 2003, p.261).

Nas escolas rurais, distantes dos centros urbanos e pouco visitadas pelos inspetores escolares, as educadoras, principalmente no início da carreira, desenvolviam de forma solitária o trabalho docente, tendo que criar atividades diferentes, (re)pensar o ensino e resolver os problemas de aprendizagem, sem a colaboração de outros profissionais.

A análise do currículo dos cursos de formação da época das alfabetizadoras e da imagem veiculada, em torno da postura das futuras professoras, sinaliza a valorização de atitudes

relacionadas não apenas ao desempenho profissional específico, mas também à maneira de se vestir e de se comportar socialmente, dando-se uma pressão simbólica, para a apropriação de posturas valorizadas.

Começaram as educadoras, no curso de formação, mesmo que sutilmente, a articulação dos saberes obtidos na infância pré-escolar e na vida escolar com os adquiridos na Escola Normal. Percebem-se, nesse período, os primeiros ensaios para a conformação profissional e para a identificação explícita por algumas metodologias de trabalho, escolhendo certos estilos de ensino como modelos e descartando outros. Começam a formar um *habitus* profissional próprio (BOURDIEU, 2004).

Em vários momentos das entrevistas, ressaltaram a contribuição da Escola Normal para o desempenho do trabalho docente. Explicitaram também que os cursos de formação não possibilitaram uma completa preparação para o início do magistério. A consciência da formação inacabada levou-as a procurarem sempre outras fontes de informação, buscando, na prática, situações de ensino bem sucedidas de outros professores, leituras teóricas sobre as várias dimensões educacionais e sobre o desenvolvimento infantil.

Esse sentimento de formação inconclusa continuou aparecendo no início da vida profissional e no decorrer do exercício do magistério, mas com uma intensidade diferente, pois tinham já condições de escolhas com maior direcionamento para as problemáticas do ensino, para as próprias necessidades formativas e dos alunos. O interesse de obter outros saberes para atualização e novidades incentivava as educadoras para cursos que lhes mostrassem uma realidade educativa diferente, com novas perspectivas de trabalho. A consciência sobre a importância de leituras teóricas na área educacional sempre sustentou a profissão.

O estudo da trajetória do curso de formação mostrou que, em vários momentos, ocorreram situações que não agradaram e que não foram consideradas importantes. Apesar disso, possibilitaram uma outra visão de docência, o aparecimento de novos desafios e de reflexões mais críticas sobre o ensino-aprendizagem e, ainda, a superação de lacunas formativas, oriundas de escolarizações anteriores.

Desde a Escola Normal, as características de bons profissionais já eram explicitadas pelas autoridades educacionais. As normalistas sabiam que a boa desenvoltura no curso de formação lhes garantiria sala de aula, após a conclusão. A presença assídua dos inspetores escolares contribuía também para a manutenção dessas representações sobre a possibilidade de garantir uma cadeira e de conservar a sala de aula adquirida. A docência permitiu-lhes, através das práticas, “o conjunto dos saberes e do saber-fazer acumulados em todos os atos de conhecimento” (BOURDIEU, 2003b, p.64).

O início do exercício do magistério desencadeou um outro nível de consciência, pois as práticas de ensino conduziram as educadoras à análise dos saberes armazenados, no decorrer da história de vida. No cotidiano da sala de aula com seus alunos, puderam rever suas concepções sobre sucesso e fracasso escolar e os fatores que contribuem para o rendimento dos alunos. Nesse contexto, além das lições, do planejamento, dos regulamentos e dos programas previstos, as alfabetizadoras conseguiram, a partir da multiplicidade de interações, fazer algo diferente, distanciando-se dos modelos de trabalho pré-estabelecido.

A pluralidade de experiência possibilitou o feitiço de uma ética de profissão formado por um modelo de “educadora ideal”, inserido num contexto educativo, no qual o aluno era a prioridade. Nesse sentido, conscientes das funções da docência, organizaram práticas de ensino comprometidas com a aprendizagem das crianças. Responsabilizavam-se pela qualidade de rendimento e pela felicidade dos alunos na escola.

O bom professor era constituído por características que contribuía para a aprendizagem de todos os alunos, garantindo o sucesso escolar. Esses aspectos faziam parte dos saberes da profissão,

os quais deveriam estar presentes na formação profissional. A consciência da responsabilidade da função de educadora fazia com que as alfabetizadoras amassem os alunos, incentivando-os a amarem também as professoras, a escola e as aulas.

Essa ética docente valorizava as boas relações com alunos, pais, colegas e autoridades educacionais. A noção de trabalho coletivo subsidiava essa ética, permitindo o desenvolvimento profissional docente. A preocupação de se tornarem uma referência para os alunos, levava-as a analisarem as práticas sociais e pedagógicas, refletindo sempre sobre o tipo de docente que estavam sendo.

A ética de trabalho orientava a postura e as intervenções pedagógicas, subsidiadas por saberes e concepções que conduziam à construção do ensino. Identificaram-se mudanças de configuração dessa ética, ao analisar a trajetória da vida profissional das educadoras. As modificações permitiram os ajustes necessários, provocados pelas leituras teóricas, trocas de experiências, pelos desafios, pelas novas realidades educativas e heterogeneidades de características da aprendizagem dos alunos. Como consequência, os saberes que garantiam o sucesso dos alunos fortaleciam-se, ganhando espaço no planejamento das aulas e nas intervenções pedagógicas.

O respeito ao aluno também constituía a ética de trabalho, pois consideravam a maneira de aprender de cada aluno, as características das dificuldades de aprendizagem e a satisfação de todos. A boa aprendizagem também dependia do prazer do aluno por estar na escola, vinculando a essência da organização da prática de ensino ao estado emocional das crianças.

A ética das educadoras comprometia-se até com as condições das escolas, dos materiais escolares e da moradia dos alunos, com os hábitos dos pais em casa e a alimentação. Preocupavam-se também com a vida de “suas crianças” fora da escola, com seu equilíbrio emocional e suas relações sociais. Visavam entender as necessidades do aluno para a potencialização do crescimento intelectual. O objetivo de oferecer um ensino de qualidade direcionava as educadoras a se atualizarem sempre, buscando novas curiosidades, informações para desencadear interesse nos alunos, envolvendo-os com a diversificação das naturezas das práticas de ensino.

A configuração dos saberes estruturava um estilo de trabalho que nunca abandonava qualquer tipo de aluno, expressando, assim, um comprometimento com o desempenho escolar geral. O domínio do processo ensino-aprendizagem mostrava-lhes também a necessidade de desencadear o envolvimento dos pais com relação às atividades. Despertavam-lhes a responsabilidade para assumirem o papel de pais educadores, solicitando o comprometimento com a educação de seus filhos. Essa adesão não abrangia o ensino que pertencia à escola, mas atitudes que facilitariam a participação das crianças nas várias dinâmicas do processo educativo.

Percebe-se, assim, com o estudo da vida profissional, uma multiplicidade de saberes relacionados, direta ou indiretamente, à profissão docente. O conjunto de saberes, originado dos vários momentos da história de vida das alfabetizadoras, sempre recebeu análises e, conseqüentemente, foram conduzidas a filtrarem os saberes compatíveis com sua personalidade, formação docente, experiência profissional e com os ideais educativos, para objetivá-los no cotidiano escolar. A própria dinâmica de cada contexto educativo incentivava as docentes a se adaptarem a determinadas rotinas, criando práticas para viverem numa determinada escola. Identifica-se também o aspecto temporal dos saberes, pois “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2003, p.262).

A segurança profissional possibilitava a percepção do estilo de ensino e das etapas do trabalho, organizando as práticas de ensino para o acompanhamento dos alunos. A percepção completa do trabalho docente permitia-as ainda criticarem as mudanças educacionais e situações de ensino, justificando as escolhas e opções por determinadas metodologias.

As experiências obtidas nas várias instâncias contribuíram para a sistematização de saberes, definindo fatores importantes para a aprendizagem da leitura e escrita de todos os educandos, com características heterogêneas. A dificuldade de ensinar incentivava as professoras a encontrarem outros procedimentos metodológicos, garantindo a aprendizagem de todas as crianças. As análises constantes dos aspectos das práticas alfabetizadoras e dos resultados das avaliações dos alunos conduziam para o trabalho pedagógico individualizado, considerando as características de aprendizagem e as condições de cada aluno.

A busca constante do aprimoramento profissional, através do convívio com professores experientes e das leituras especializadas em várias dimensões do trabalho e da aprendizagem, facilitava a articulação de saberes. Esse processo desencadeava um desenvolvimento na profissão, pois conseguiam pensar sempre em práticas de ensino diferentes, curiosas e desafiadoras.

A percepção das lacunas formativas, não apenas com relação à profissão docente, mas também às dificuldades de ensinar determinadas crianças que não aprendiam, conduzia as educadoras a diversificarem as fontes de saberes, potencializando assim a própria capacidade de ler e escrever, atualizando-se para superarem as próprias lacunas de formação, os conflitos e dilemas pedagógicos. A humildade de buscar respostas para os problemas de ensino com outros colegas de trabalho tornou-se uma marca da atuação profissional. Essa característica aparecia também nas relações com os alunos, atingindo todos os envolvidos com a sala de aula.

A articulação dos saberes obtidos, em diversas fontes de informação, com os adquiridos no exercício da docência e na reflexão sobre as práticas pedagógicas, encaminhava-as para a estruturação de saberes fundamentados, a respeito do trabalho docente, utilizando explicações subsidiadas por leituras teóricas e por resultados colhidos das próprias práticas de ensino.

A descoberta de caminhos educativos mais viáveis para a solução dos problemas de incompreensão dos alunos não impediu a busca de outras fontes de informação e formas de ensinar. Não existiu essa estagnação, porque as situações escolares estimulavam, apesar dos resultados bem sucedidos, o desencadeamento de conflitos didáticos. Surgiam dilemas, ao perceberem que não conseguiam potencializar o progresso de determinados alunos.

Conclui-se que as professoras, em todo instante, constroem e (re)constroem seus saberes, configurando outros mais precisos, próximos das necessidades de cada aluno e dos objetivos de ensino. Pela análise das entrevistas, percebeu-se que as experiências profissionais ocasionaram transformações de certos saberes da profissão. No início do exercício do magistério, as educadoras apresentaram concepções de ensino e situações pedagógicas, que foram modificadas, a partir de um processo de reflexão, advindo de resultados de suas próprias práticas de leitura e escrita com alunos, de troca de informações com colegas de escola e de textos especializados. Verificou-se que a diversidade de acontecimentos da vida das educadoras interferiu significativamente na formação pessoal e intelectual, o que, sem dúvida, explica a multiplicidade de representações, a respeito do trabalho docente.

As professoras conseguiam amenizar o fracasso, a falta de aprendizagem, de compreensão e de interesse dos alunos, porque objetivavam uma meta específica para cada criança, inserida num contexto de uma determinada sala de aula. Com isso, tornavam-se capazes do controle das frustrações e dos fracassos, pois tinham para cada aluno um objetivo diferenciado, um caminho específico a percorrer e uma forma própria de se desenvolver, inerente a suas características.

Percebe-se que souberam aproveitar sentimentos, emoções, afetos, decepções, tristezas, fracassos, alegrias, sucessos, conquistas e vitórias para transformarem tudo isso em saberes de sustentação das decisões pedagógicas, enriquecendo e fortalecendo as estratégias das práticas de leitura e escrita e as relações educativas. Verifica-se, assim, que essas sensações relacionadas ao ensino converteram-se em saberes para a orientação do trabalho docente. Mostraram também que o amor pela profissão gerava amor nos alunos.

A organização das aulas dependeu ainda da recuperação dos desejos das docentes, enquanto crianças, alunas do ensino fundamental e normalistas. Dessa maneira, as informações obtidas contribuíram para compreenderem melhor os interesses e as dificuldades de seus alunos. Configuravam as aulas com aspectos inerentes às condições de aprendizagem. Sempre tinham a intenção de avaliar o nível da criança e, quando percebiam que as aulas estavam ficando fáceis, escolhiam novos desafios, aumentando a complexidade.

Com os saberes da profissão, as alfabetizadoras tinham o conhecimento da seqüência das ações pedagógicas, a hierarquia dos passos do trabalho, as conseqüências, a repercussão e os pré-requisitos de cada conteúdo das séries. A consciência sobre as fases do estudo da leitura e escrita levava-as a identificarem o que se ensinava em primeiro momento. Entendiam o processo de aprendizagem, respeitando as etapas de desenvolvimento das idades escolares, o ritmo de compreensão e a qualidade de entendimento. Na organização das aulas, sabiam em que instante dos próximos anos escolares as crianças iriam aprender, com profundidade, determinados conteúdos. Essa postura sinaliza a experiência concreta e o conhecimento completo dos objetivos de formação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se a segurança nas práticas alfabetizadoras e nas outras dimensões do trabalho educativo pela verbalização coerente das etapas do ensino e pelos exemplos dos aspectos importantes, durante as entrevistas. Esse conhecimento encaminhou as professoras a se posicionarem com precisão não apenas quanto a assuntos relacionados à primeira série. Seus saberes facilitavam a visão do processo educativo, principalmente, das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, os saberes subsidiados por teorias e informações obtidas no cotidiano da sala de aula deixavam as educadoras seguras na organização do trabalho docente, desenvolvendo uma autonomia pedagógica. Esse conhecimento fazia com que não se preocupassem com a quantidade de conteúdo nem com o tempo destinado para atingir um único objetivo. Para desenvolverem as atividades não se preocupavam com o tempo, pois tinham o controle de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

A análise dos dados permite perceber que o saber adquirido e a segurança obtida com o exercício da docência mostravam às alfabetizadoras investigadas ainda a importância da diversificação da atividade, pois conseguiriam mais facilmente o progresso da criança. A variedade de situações de ensino que exigia comportamentos e reações diferentes contribuía para a evolução de todos os alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização dos vários momentos da trajetória de vida das educadoras ressalta, assim, a importância do estudo dos bons referenciais docentes nos cursos de formação inicial e continuada, bem como os que devem ser ignorados.

A análise desenvolvida, a partir das descrições dos saberes e das práticas das professoras alfabetizadoras, torna-se possível identificar modos peculiares de trabalhar, que explicaram o êxito com os alunos. Foram situações de ensino que não apresentaram a mesma configuração, mas abrangeram posturas similares, garantindo o sucesso escolar de todos. O estudo identifica que a reflexão das educadoras sobre o próprio trabalho pedagógico possibilitou-lhes produzir saberes, como também socializá-los. Esse processo de reflexão das práticas revelou os limites e as possibilidades do ensino, levando-as não apenas a utilizarem saberes, mas ainda a analisá-los para organizarem melhor as aulas, ao encontrarem situações desafiadoras e alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, potencializavam a ação transformadora e a produção de saberes, caminhando da prática para a teoria e desta para a prática. Essa trajetória de formação permitiu-lhes construir uma autonomia de trabalho docente.

Cabe às várias instâncias formadoras debaterem sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes, tornando-se campos férteis para a mobilização e construção de saberes e competências. Ressalta-se, assim, a importância dos cursos de formação de educadores se apoiarem nos saberes de professores(as), com o objetivo de sustentar o repertório de conhecimentos para a construção da identidade profissional. Os resultados dos saberes e das práticas alfabetizadoras bem sucedidas identificados permitem pensar em elementos importantes para a formação de professores, especialmente, de alfabetizadores, pois, nas análises das entrevistas, identificam-se posturas diferentes e intervenções pedagógicas bem sucedidas, as quais, sem dúvida, podem ser aproveitadas em outras realidades educativas. O estudo permite afirmar que a história de vida proporciona uma reflexão sobre o ensino atual e sobre os cursos de formação inicial e continuada de educadores. A conclusão sobre os saberes e as práticas identifica ainda a necessidade de se levar o docente a se definir como um fator relevante para o êxito escolar.

A história de vida profissional das educadoras entrevistadas sinalizou sempre que o sucesso no magistério não dependeu, de fato, apenas da dedicação exclusiva numa mesma função, durante um período extenso, nem da prática de um método específico de alfabetização ou do uso da cartilha. A própria experiência na primeira série e em todos os anos escolares, sem dúvida, é que possibilitou às professoras a percepção do processo completo do ensino da leitura e escrita e o contato com novas situações é que auxiliou a revisão das práticas alfabetizadoras, durante todo o tempo em que exerceram a docência.

A análise das práticas educativas das quatro alfabetizadoras sinalizou uma diversificação de estratégias de ensino entre elas. Apesar dessa diferença, as docentes apresentaram objetivos semelhantes, visando a aprendizagem de todos e rejeitando qualquer forma de discriminação. Verificou-se ainda a criação de rotinas e rituais, durante o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, mas com práticas e aspectos diferenciados. Essa característica confirma a formação de uma ética de trabalho pedagógico, subsidiada pelo compromisso da democratização do ensino.

Percebe-se, a partir da análise da trajetória de vida das alfabetizadoras, especialmente no campo profissional, a formação de uma pedagogia autônoma. O desenvolvimento da autonomia do trabalho docente permitiu-lhes refutar imposições, esquemas de pensamento e de ação.

A presente pesquisa oferece, assim, contribuições para o estudo da alfabetização, enriquecendo a análise dos elementos do trabalho docente com êxito e de novos dados, que possibilitam investigações da temática, também em outras abordagens.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6.ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5.ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.131-153.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Maria Iolanda. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. São Paulo, 2006. 282p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.