
Memórias da escolarização em professoras do Piauí nas décadas de 1960 e 1970

Rosângela Pereira de Sousa¹ <https://orcid.org/0000-0002-9285-2918>

Resumo

Foram recuperadas, mediante as memórias das alfabetizadoras, suas trajetórias de escolarização nas décadas de 1960 e 1970 para detectar a influência dessas etapas em sua formação docente e averiguar a importância da memória subjetiva quando se trata de elucidar a formação de professores. Fundamentou-se a pesquisa nas concepções de autores como Matêncio, Bergson, Portelli, Halbwachs, entre outros. A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa, e realizou-se análise das histórias narradas de modo autônomo pelas colaboradoras. Constatou-se a influência familiar e dos laços afetivos estabelecidos com o mundo escolar, o que corrobora a complexidade da formação docente e o imprescindível papel da memória para apreender a profundidade desse processo.

Palavras-chave: Memória; Escolarização; Formação docente.

Schooling memories of female teachers in Piauí in the 1960 and 1970

Abstract

Through the literacy teachers' memories, their schooling trajectories in the 1960s and 1970s were retrieved to detect the influence of these stages in their teacher training and to ascertain the importance of subjective memory when it comes to elucidating teacher training. The research was based on the conceptions of authors such as Matêncio, Bergson, Portelli, Halbwachs, among others. The research methodology used is qualitative, analysis of the stories narrated autonomously by the collaborators was carried out. The family influence and the affective ties established with the school world were verified, corroborating the complexity of teacher training and the essential role of memory to apprehend the depth of this process.

Keywords: Memory; Schooling; Teacher training.

¹ Universidade Estadual do Piauí, Teresina, rosangelapereira@ccm.uespi.br

Considerações iniciais

Ao longo dos tempos, o enfoque dado à memória intensificou-se sobremaneira para resgatar as experiências, as histórias, as emoções vividas por pessoas ilustres e comuns, em contextos sociais diversos. Ela é utilizada pelas diversas áreas do conhecimento, como Psicologia, História, Antropologia, Literatura, entre outras. Nas últimas duas décadas, entretanto, houve um aumento nas pesquisas que têm trabalhado com as memórias de pessoas em geral – a exemplo das de Portelli (1999), Amado (1995), Guedes-Pinto (2001, 2008), Bosi (2004), entre outras. A grande maioria desses estudos visa apreender aspectos significativos de certas realidades não registradas pela história oficial, pois “[...] a história, que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se encontram através dos episódios” (BOSI, 2004, p. 15).

Também emergem, nesse cenário, as discussões acerca da relevância das práticas leitoras, visto que se constituem tema de notoriedade no contexto da educação como um todo. No Brasil, nas últimas décadas, a leitura como prática vincula-se, desde sua gênese, à difusão da escrita, confundida, inicialmente, com a alfabetização. Segundo Matêncio (1994), no país, a associação da leitura ao processo de alfabetização, de decodificação do código escrito, perpassa algumas décadas. Isso implica perceber a leitura como uma atividade pragmática, mecânica e de repetição.

Neste trabalho não se intenciona analisar o processo de aquisição da leitura, ou a alfabetização propriamente dita, apenas apreender, por meio das memórias das professoras alfabetizadoras, suas trajetórias formativas, no cenário dos anos 1960 e 1970, a partir das experiências pessoais e profissionais de leitura – advindas desde seus processos de alfabetização até o Ensino Superior –, que evidenciam especificidades, similaridades e diferenças e repercutem no âmbito das práticas pedagógicas dessas professoras.

Esse recorte temporal foi escolhido em função das inúmeras mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro no período, empreendidas pelas lutas ideológicas, políticas e

sociais, sobretudo no tocante à implementação de programas e projetos de alfabetização em massa. Naquele momento, se, por um lado, no país, estavam sendo anunciados grandes projetos sociais, associados à crescente era de industrialização em alguns estados da região Sudeste, por outro, a concentração de renda, a explosão demográfica para os grandes centros e o déficit público seriam os indicadores negativos da década posterior, a de 1980. O recorte temporal justifica-se, ainda, pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1961), aprovada em dezembro de 1961, o que determinou o momento a partir do qual a União passaria a facultar maior autonomia às instituições escolares para gestão da educação. Similarmente, a década de 1970 significou a consolidação da escola pública no Brasil, a sua universalização, expansão e adaptação às demandas políticas e econômicas da sociedade brasileira em geral.

Metodologia

Optou-se pela pesquisa narrativa caracterizada como abordagem qualitativa, pois tal abordagem é ideal para entender a natureza de um fenômeno social e busca trabalhar com a “[...] subjetividade, valores e crenças que orientam as ações humanas” (MENDONÇA; SOUZA; GUZZO, 2016, p. 72). Nesse sentido, no âmbito da pesquisa narrativa, o sujeito é produtor, narrador de sua própria história, decide o que deve ser revelado e o que deve ser silenciado, pois o narrador tem autonomia na construção da narrativa, na socialização de suas experiências, conforme suas escolhas intencionais. No contexto deste estudo, portanto, as narrativas foram utilizadas como veículo que possibilita o acesso à imersão nas memórias de práticas leitoras das professoras alfabetizadoras, aos aspectos significativos de suas trajetórias formativas bem como aos conflitos que emergiram durante o exercício das práticas pedagógicas.

Devido às especificidades deste estudo, utiliza-se a entrevista como instrumento de coleta de dados, haja vista que, na pesquisa de natureza qualitativa, de cunho sócio-histórica, a entrevista é, sobretudo, marcada pela dimensão do social, decorrente de um processo reflexivo que se dá em um espaço relacional em que “[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e

respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). Dessa forma, diante do transcurso do diálogo estabelecido face a face entre pesquisador e colaboradores, emerge o significado que é construído na interação entre eles, pois suas percepções, expectativas, inferências e, principalmente, interpretações incorporam um tom de várias vozes, que refletem determinada realidade e seu grupo, notadamente o momento histórico-social em que estão inseridos. Esse procedimento favoreceu grandemente o estudo, já que, como forma de continuar na produção de dados, fez-se uso da entrevista semiestruturada e não estruturada, o que proporcionou uma discussão significativa sobre os objetivos que nortearam este trabalho.

Nessa perspectiva, para composição do grupo de colaboradoras desta pesquisa, foram selecionadas, *a priori*, seis professoras, mas o trabalho foi efetivamente realizado com apenas cinco, devido à desistência de uma delas, que alegou problemas de ordem pessoal. Com o interesse pela história de vida profissional de Maria Joana, Ana Luíza, Maria Beatriz, Ana Helena e Carla Maria – codinomes utilizados com o intuito de preservar a identidade das entrevistadas –, alfabetizadoras em Teresina, PI, procurou-se destacar e deixar como centro de análise a visão e a versão das experiências mais profundas dessas protagonistas sociais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem nas décadas de 1960 e 1970 e evidenciar o registro da memória viva dessas professoras, ante o ineditismo e a singularidade dos depoimentos, características que lhes conferiram fascínio e autenticidade. A energia das memórias narradas emerge da sua subjetividade e do poder da veracidade dos relatos.

Aspectos teóricos

A liberdade de falar de si culmina com a liberdade da própria alma, pois a memória seria a alma da própria alma, uma vez que, “[...] na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (BERGSON, 1999, p. 36), haja vista o afloramento do passado que se combina com o processo corporal e presente da percepção. Nessa perspectiva, atribui-se à memória uma função decisiva no contexto da existência, já que ela permite a relação do corpo

presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das imagens evocadas pelo sujeito. Assim, pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes e se mescla com as percepções imediatas como também empurra, “descola” estas últimas e ocupa o espaço todo da consciência, uma vez que as lembranças estão na cola das percepções atuais “como a sombra junto do corpo”, pois é do presente que parte o chamado no qual a lembrança e esses dois atos, percepção e lembrança, penetram sempre, com o qual trocam sempre alguma coisa de suas substâncias por meio do fenômeno de endosmose (BERGSON, 1999, p. 35).

Nesse sentido, enquanto a percepção é a interseção do corpo com o mundo, a memória é a conservação que o espírito faz de si mesmo (BERGSON, 1999). Isso porque a memória é um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, registrado pela cultura e pelo indivíduo. Assim, no âmbito educacional, apreender o trabalho realizado por meio de memórias significa perceber aspectos importantes que compõem o processo de rememoração – e percebê-lo dentro de um contexto singular e compartilhado, elaborado na relação com o outro – e reconhecer a memória não como um depósito, mas como processo, porque,

se consideramos a memória um processo e não um depósito de dados, podemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como impressões digitais, ou, bem verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTELLI, 1997, p. 16)

Portanto, diferentemente dos paradigmas clássicos de pesquisa, a construção de um objeto de análise pela via da memória exige a compreensão, por parte do pesquisador, de que a memória é sempre seletiva – ou seja, não é um armazém que guarda todas as informações vividas ou experienciadas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida – e que a interpretação dos fatos vividos vai mudar mediante a visão e o foco de análise de cada sujeito, pois a memória é um dos laços imprescindíveis à definição dos laços de identidade (HALBWACHS, 1990) e revela aspectos idiossincráticos e únicos.

Seguindo por essa via, os estudos acerca da memória como resgatadora da história passada – por meio de narrativas – vêm ganhando vulto nas últimas décadas e passaram a iluminar novos caminhos para a produção científica na área educacional, o que resultou em uma perspectiva diferente sobre o indivíduo e a história, uma maneira de compreender a realidade a partir da intersecção da história passada com a presente. Para fusão dessas histórias, passada e presente, assevera-se que é no campo da memória individual que se recorre às lembranças dos outros, pois aquilo que é comum está contido na memória coletiva, já que as memórias pessoais são ancoradas nas memórias coletivas. Assim, para Halbwachs (1990, p. 14), “[...] a consciência não está jamais fechada sobre si mesma, nem vazia, nem solitária. Somos arrastados em múltiplas direções como se a lembrança fosse um ponto de referência” e podemos nos “situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica” (p. 14).

Em se tratando de memória, por conseguinte, é reconhecido que muitas de nossas lembranças, ou até mesmo nossas ideias, não são originais, pois constituem fragmentos de nossas conversas com os outros. No decurso do tempo, elas nos são incorporadas, acompanham nossa trajetória de vida e são modificadas e enriquecidas com as experiências e os embates vividos – enfim, elas passam a ter uma história dentro de cada sujeito. É isso que nos faz pensar no lastro comunitário de que nos servimos para constituir o que é mais individual (BOSI, 2004).

Assim, a memória coletiva desenvolve-se por meio dos laços de convivência familiar, escolar e profissional. É ela que abastece a memória dos indivíduos que a compõem, acrescenta, unifica, corrige e transforma. Entretanto, é necessário atentar para o fato de que, embora a memória coletiva cumpra um papel à memória individual, é o indivíduo quem recorda (BOSI, 2004). Ele é o memorizador, e como tal evoca o passado, seleciona o que lhe interessa em um dado momento histórico e pode reter informações que, em sua análise, devem permanecer guardadas no passado, o que resulta na “morte” de parte das memórias.

Trajatória formativa das professoras alfabetizadoras

A perspectiva da pesquisa que amparou este trabalho foi encontrar, na história pessoal e profissional de revisitação das histórias de vida das colaboradoras, elementos importantes que pudessem contribuir para a compreensão de seus percursos formativos e das especificidades e congruências que marcaram sua trajetória de escolarização, em momentos e contextos históricos diferentes.

Não há como desconsiderar a premissa de que o homem constitui ser historicamente construído, por resultar do misto das experiências vividas no percurso da vida – registra-se, desse modo, a responsabilidade do professor como pessoa e como profissional, uma vez que “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Toma-se, assim, como ponto de partida, o conhecimento de si por meio da categoria relacionada à trajetória de vida, no sentido de identificar como foram percebidos, nas narrativas, aspectos relacionados às especificidades do processo de alfabetização e que evidenciam o momento em que essas histórias se cruzam, ao emergirem fatos relacionados à infância, à família e à escola, o que muito contribuiu para a ressignificação da formação. Em relação à percepção das colaboradoras sobre sua trajetória de vida até chegar à docência, vários foram os acontecimentos que se constituíram para dar feitura a essa formação, o que mostra o imbricamento do profissional com o pessoal no movimento cíclico das diversas etapas de escolarização.

Assim, nesse desenvolvimento buscou-se compreender como se constituiu a trajetória formativa das professoras alfabetizadoras e destacar, ao mesmo tempo, pontos de similaridade e de contrastes, pois visava-se apreender os momentos significativos em que indubitavelmente suas carreiras foram construídas, detendo a atenção no primeiro indicador semântico – o processo de alfabetização –, que trouxe volume e solidez aos aspectos analíticos em questão. Na pesquisa que subsidia este artigo, com o objetivo de sistematizar e organizar os enxertos narrativos, optou-se por utilizá-los reunidos em eixos temáticos – ao mesmo tempo, preservou-se o modo como as colaboradoras se expressaram e poucas alterações foram feitas em relação aos originais.

O processo de alfabetização: histórias que se cruzam

No mundo contemporâneo, a alfabetização escolar é demarcada por mudanças paradigmáticas de concepções e práticas pedagógicas, em virtude de estudos publicados nos últimos anos, principalmente o de Ferreiro (1999) e os de Soares (2003, 2004). Essas pesquisas desencadearam transformações conceituais na área da alfabetização, o que resultou em inovações teóricas e metodológicas.

A partir desses estudos, ampliam-se as discussões acerca da importância do processo de alfabetização e sobre as concepções e práticas desenvolvidas em espaços distintos e como mecanismo que possibilite a aquisição da leitura e da escrita. Soares (2003) evidencia uma sensível preocupação com a abrangência atribuída ao termo alfabetização e diferencia, pois, o processo de aquisição da língua escrita do desenvolvimento da língua escrita; este último, segundo a autora, situa a alfabetização como um processo permanente presente ao longo da vida, que não se esgota, portanto, com a mera aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, é apresentado, nesse indicador semântico, como se constituiu o processo de alfabetização das colaboradoras, o que elas lembraram especificamente acerca de seus processos de alfabetização, quem foram suas professoras, em que espaços escolares vivenciaram os primeiros contatos com a leitura e a escrita, quais os materiais didáticos utilizados para alfabetizá-las e sobretudo que práticas leitoras foram realizadas nesse contexto. A Professora Maria Joana relata²:

Naquela época, não tinham as escolinhas tradicionais como tem hoje. Era escolinha do dever, [...] escolinha de reforço, essas coisas assim. Tinham aquelas escolinhas nas casas em que tinha uma professora e que os pais botavam os alunos para estudarem lá. A gente levava a carta de ABC, levava a tabuada e o banquinho [...]. E foi assim que a gente começou a estudar na alfabetização. A professora ainda usando aquele método, aquele método tradicional, ela mandava a gente estudar todo aquele alfabeto e pegava um papelzinho pequeno, fazia um burquinho e ia perguntando, que era a nossa avaliação, ia perguntando, que letra é essa? Que letra é essa? Aí depois quando passava para as sílabas, do mesmo jeito, fazia um burquinho no papel e ia perguntando e essa sílaba? Essa sílaba, ou então, da palavra com essa

² Os excertos apresentados aqui são trechos das entrevistas realizadas com as professoras, realizadas em agosto de 2013.

sílaba que palavra forma? E assim era que a gente fazia, aí depois uma frase, uma frase pequena, casa, uva [...]. Faça frase com casa, minha casa é bonita. Pois escreva bem aqui no seu papel, minha casa é bonita e a gente aí já conhecia o alfabeto, já conhecia as sílabas, já sabia formar as palavras e das palavras a gente já estava começando a formar frases.

A escolinha na casa da professora é citada como um relevante mediador sociocultural da leitura e da escrita, seja pelo papel do método tradicional como apoio para a apropriação do escrito, seja como exemplo de comportamento a se ter no espaço escolar ou como futuro leitor. Cada família aparece, nos fragmentos narrativos, como incentivadora das práticas sociais de leitura e escrita ao perceber, à época, a importância desse processo como propiciador de transformação social, pois, cada uma a seu modo, buscou inserir as colaboradoras em espaços educativos, como se vê nos trechos a seguir:

Eu fui alfabetizada pela minha mãe que tinha uma escola de reforço e me alfabetizou na carta de ABC. Eu tive muita dificuldade na letra X [...] e no número 4. Apanhei muito de palmatória, para poder conseguir é, identificar o X e aprender a escrever o X cursivo e o número 4. Entrei na 1ª série com 7 anos, eu não sabia escrever, mas eu sabia ler. Morava em Regeneração, interior do Piauí, e a mamãe insistiu muito com a diretora para me matricular porque eu já tinha seis anos e já sabia ler, mas a diretora não aceitou porque eu só ia completar 7 anos no final do ano e aí eu só entrei na escola com 7 anos, mas já sabendo ler, já lia tudo mas não sabia escrever, mas eu lia tudo [...]. (Ana Helena)

Naquela época a gente começava aos 7 anos, principalmente no interior onde morávamos. Minha mãe é que me alfabetizou [...]. Quando nós chegamos, quando nós fomos para o colégio, já sabíamos as letrinhas do alfabeto. Eu sou de uma família de 9 irmãos. E mamãe que alfabetizava os filhos, quando chegava a hora de ir para escola todos já conheciam o alfabeto. Meu pai era analfabeto, minha mãe é que ensinou ele a ler já depois que casaram, minha mãe o ensinou a ler e assim ela fazia com os filhos [...] Minha experiência, na escola foi aquela ansiedade [...] A primeira vez quando a gente vai para o colégio é aquela emoção, foi muito bom [...] Minha primeira professora, ela já até faleceu, eu ainda era criança, eu chorei tanto porque ela era uma pessoa muito boa. A finada Silvia, ela foi minha primeira professora, nunca esqueci, então foi com ela que eu comecei a ler [...]. Ela gostava de levar gravuras, e incentivava, dava aquele incentivo, gostava muito. Quando a gente estava começando a ler ela trabalhava aquela palavrinha, ela ia com a sílaba b, ba, bo, sempre ela levava assim a gravura na cartolina. Ela fazia sempre, ela

aproveitava muito aquele papel, botava aquelas sílabas e levava aquelas gravuras. (Carla Maria)

Quando ingressei na vida estudantil foi bem diferente de hoje. Fui alfabetizada em escola particular (as atuais escolas de dever) com a professora D. Arabela. Aos sábados, a tradicional sabatina, quando errávamos a palmatória se fazia presente [...] A criança só entrava na escola aos 7 anos já alfabetizada (lendo e escrevendo) e aí cursava o 1º ano A e B. (Ana Luíza)

O meu percurso de escolarização se deu a partir do momento em que eu fui colocada para fazer minha primeira alfabetização lá em Porto, interior do Piauí, quando fui levada pela minha madrinha e lá, eu iniciei a primeira escolarização. Lá era tipo assim, uma escola de fazenda onde o pai, proprietário, colocava as próprias filhas para dar instruções para os filhos dos funcionários dele. Tinha vacaria, e essas coisas assim. Ele era um coronel. Lá eu passei dois anos, daí retornei para minha terra natal, não propriamente para Teresina e sim aonde meu pai estava em Altos (interior do Piauí). Lá ele trabalhava e também encontrei para surpresa, minha madrastra [...]. Eu fiquei um pouco constrangida, porque eu não esperava, minha mãe tinha falecido e meu pai já tinha casado com ela. Era o ano de 1950 e em Altos tinha escola particular, tinha escola pública [...]. Mas a minha alfabetização se deu através de uma escolinha particular onde eu me espelhei muito na minha professora que se chamava Maria dos Humildes. Lá a gente começou a estudar numa cartilha. Essa cartilha era a cartilha do povo, era uma cartilha bem ilustrada, bonita e foi o que me incentivou realmente à leitura, então lá que a gente aprendia a ler, a escrever, a contar matemática, tinha muita matemática. Também foi uma época onde existia palmatória só que eu nunca levei nem um 'bolo'. Eu era assim muito geniosa, e sempre dizia pra mim: eu não vou apanhar. E sempre estava ali com todas as minhas atividades prontas. Só que eu não tinha quem me ensinasse. A professora ensinava, eu estudava, brincava muito ali na escola, aí eu estudava. Chegava de tarde guardava os livros e ia fazer outras atividades [...]. (Maria Beatriz)

Cada família aparece, portanto, como *locus* no qual as colaboradoras da pesquisa tiveram formas diferenciadas de adentrar no mundo da leitura e da escrita. Percebe-se em suas histórias bastante representatividade de modos similares de lembrar os primeiros contatos com a leitura e a escrita na infância. Todas se recordam da imagem de escola relacionada ao lar, pois as experiências iniciais com a leitura e a escrita aconteceram nesse espaço, no qual as casas se constituíram as primeiras escolas.

Destaca Souza (2006) que entre as décadas de 1960 e 1970 era muito recorrente no Nordeste brasileiro não só a existência de classes multisseriadas com profissionais leigos como

também o fato de as alfabetizadoras transformarem suas casas em escolas, a fim de garantir a escolarização para pequenas comunidades que não tinham acesso à informação. O início da alfabetização transcorreu em situação semelhante para todas as colaboradoras, o que caracteriza o percurso em um contexto de escolas rurais, uma vez que só Maria Joana morava na do estado, Teresina. As narrativas revelam, desse modo, nuances de trajetórias ligadas a contextos familiares, as quais receberam forte influência dos universos simbólicos dessa instituição na construção das trajetórias de vida.

Com isso, pode-se afirmar que as memórias são lembradas a partir de situações ou fatos marcantes que representam um momento de significativo valor que foi ritualmente vivido e participado pelo grupo familiar – as festas, as reuniões familiares, os falecimentos, as mudanças de lugares. É o que se mostrou bastante claro na narrativa de Maria Beatriz – quando recorda as mudanças de lugares de moradia, o falecimento da mãe e o novo casamento do pai –, pois, ao falar sobre si, de sua história, toma como referência a sua condição humilde e de vida interiorana, o que evidencia sentimentos de abandono, rejeição e ressentimento, que subjazem ao percurso narrativo. Tais fatos parecem cristalizar-se em sua memória e trajetória de vida, e “[...] chama-nos atenção com igual força a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas” (BOSI, 2004, p. 415).

A figura da mãe como professora, descrita por Ana Helena e Carla Maria, proporciona uma imagem de escola conduzida com parceria da família e representa um jogo de conflitos presentes na figura materna – de mãe, de professora –, no qual os papéis vivenciados na infância constituem mais um ponto manifesto e marcante nas trajetórias de vida. Isso implica pensar sobre o que cada uma escolheu como marcas significativas de sua vida. Nesses termos, compreende-se que, para que uma experiência seja formadora, é necessário “falarmos sob o ângulo da aprendizagem” (JOSSO, 2002, p. 34), buscar entender os sentidos nomeados pelo sujeito para falar de si, das suas aprendizagens; e caracterizar as subjetividades e identidades. É nesse aspecto que se podem encontrar as marcas da cultura de um grupo social que fala com base na infância e no modelo de escola ao qual pertenceu. A precariedade do material didático, em que apenas a cartilha do ABC figura como mecanismo de aprendizagem das primeiras

letras, denuncia uma situação muito comum na época de infância das colaboradoras, ou seja, no decurso dos anos 50. O uso da cartilha – único recurso disponível para o aprendizado da leitura – evidencia também um aspecto de similaridade em suas trajetórias.

Essas limitações indicam ainda o ranço de uma pedagogia tradicional de ensino, que adota ritos como a “decoreba”, o uso da palmatória e os “castigos físicos” – como manter o aluno ajoelhado sobre carços de milho ou arroz, puxões de orelha, entre outros. Todos esses rituais visavam ao aprendizado da leitura e da escrita, dada a relevância dessas no contexto social.

Por outro lado, é importante sinalizar o significado dado ao processo de mera decodificação do código escrito, como se fosse a alfabetização propriamente dita. Isso implica conceber esse processo como uma atividade pragmática, mecânica, de repetição – por meio da interpretação, da memorização – e julgá-la, ingenuamente, suficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita (MATÊNCIO, 1994). Esse fato mostrou-se muito presente na fala das colaboradoras, em que a reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual, permeou a produção de sentido do termo “alfabetização” – há nos relatos, especificamente os de Ana Helena e Carla Maria, a descrição dos momentos relacionados a essas reproduções.

De certa maneira, os relatos denunciam uma visão estreita das concepções de leitura, uma vez que Ana Helena afirma “*eu não sabia escrever, mas sabia ler*”, como se fosse possível separar em momentos estanques um processo que é indissociável e desconsiderar, assim, que é resultante do conjunto de experiências construídas em um contexto sócio-histórico mais amplo no qual são produzidas as práticas leitoras. Entretanto, isso remete às práticas de leitura legitimadas e autorizadas pela escola, que, em certo nível, relaciona a aquisição desse processo ao domínio de apenas um dos aspectos, a leitura ou a escrita tão somente. Essa tradição vivida na escola e o modo como ela tem sido repassada mantêm relações diretas com modelos de alfabetização. Contudo, entende-se, como Soares (2003), que a escola precisa muito mais que alfabetizar; precisa dar ao aluno, através da sua alfabetização, a possibilidade de ele próprio utilizar essas habilidades para sua vida, não apenas fazendo o que é interessante para a vida prática, mais que isso: é preciso que ele possa escrever e inscrever-se na história, ler e se ler.

Assim, a decodificação de símbolos, preocupação sempre presente entre professoras alfabetizadoras para que o aluno se torne capaz de se apropriar da leitura e da escrita, não deve ser descartada de todo, pois constitui um primeiro passo para que a leitura avance, para que os alunos não sejam apenas alfabetizados, mas letrados (SOARES, 2003). Para isso, a alfabetização, a leitura e a escrita precisam ser ressignificadas, e as práticas escolares precisam estar inseridas em um contexto muito mais amplo e abrangente, que envolva o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. A aquisição do sistema convencional de escrita – momento denominado, comumente, de alfabetização, no qual se aprende a ler como decodificação e a escrever como codificação –; e o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, que implica no convívio com a variedade de tipos, gêneros e portadores de textos, além da compreensão das funções sociais da escrita, identificada como letramento, não podem, portanto, ser praticados como processos independentes: devem, sim, ser interdependentes e também indissociáveis, visto que

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da/e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. [...] Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...]. (SOARES, 2003, p. 12)

Compreende-se que existe uma concepção clara de que alfabetização e letramento são processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos e que “[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco” (SOARES, 2003, p. 14), pois, de acordo com as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, tanto a criança como o adulto analfabeto entram no mundo da escrita simultaneamente por esses dois processos.

Outro aspecto dos dados coletados que mereceu atenção, apontado por Maria Beatriz e Carla Maria, diz respeito à forma carinhosa como elas evocaram esses espaços escolares, o que indica a presença intensa de sentimentos afetivos. Há um forte anseio saudosista que marca o sentido atribuído à escola, às atividades realizadas e à própria alfabetização como marco inicial de suas aprendizagens. Ele pode ser identificado como felicidade, como dito por Souza (2006, p. 116): uma felicidade “[...] espontânea, pois as lembranças de um tempo quando trazidas para o

presente representam uma reelaboração de um tempo, proporcionando relembrar momentos inesquecíveis”. Essa felicidade, para Maria Beatriz, significou fugir do castigo imposto pelo uso da palmatória, conferiu-lhe satisfação pessoal e deu sentido às práticas, pois cada exercício realizado na trajetória de vida é impulsionado por sentidos diferentes.

Considera-se relevante na fala de Maria Beatriz a referência à materialidade que o “Livro do Povo” – como era chamada popularmente a cartilha – imprimiu em sua mente infantil e o sentido que produziu para a leitura. Ela o descreve como “[...] *uma cartilha bem ilustrada, bonita e foi o que me incentivou realmente à leitura*”, o que leva a deduzir que a materialidade do impresso criou uma nova perspectiva no modo de ler para Maria Beatriz.

Para fechar esse circuito das dinâmicas da trajetória de vida das colaboradoras no contexto da alfabetização, é apresentado, no próximo item, a sua entrada no segmento do Ensino Fundamental e no do Ensino Médio. Percebem-se dificuldades, mas também experiências positivas vivenciadas no decurso dessa trajetória, e ainda interrupções e adaptações. Os fragmentos depõem com regularidade sobre o ritmo do trabalho pedagógico; a nova etapa de ensino, em que tudo era diferente; o expressivo modo de ensinar dos professores; e os hábitos no cotidiano das diferentes práticas leitoras.

Memória dos tempos escolares

Neste indicador semântico, são concentradas as análises na trajetória docente, designadamente no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e apresentam-se fragmentos narrativos sobre a maneira peculiar como cada colaboradora foi construindo relações em um movimento dialógico entre a vida e a formação. Ao rememorarem aspectos relativos às especificidades do ingresso nesses dois segmentos de ensino, as professoras recuperam imagens de sua caminhada, com descrições dos espaços em que estudaram e da figura dos professores, que, na maioria das vezes, é evocada com carinho, afeto e saudosismo. Elas detalham situações de aprendizagem, os dilemas e os desafios que tiveram de vencer para efetivamente se firmarem na trilha certa da profissão docente:

[...] eu fiz meu ginásio no Liceu Piauiense, Colégio Estadual Zacarias de Góes. Então, eu tive bons professores, inclusive me espelhei muito num professor que eu tive, professor de português, que era o professor Amado Santos Rocha e também era advogado [...]. Ele como professor transmitia todo aquele conhecimento, como ele tinha uma facilidade para a gente entender tudo, e eu achava lindo ele falar correto [...].

Eu fiz um ano de científico no Liceu Piauiense também onde os professores trabalhavam somente aquele conteúdo, faziam as verificações da aprendizagem, faziam as revisões antes da prova para saber se os alunos tinham alguma dúvida para depois ele marcar o dia da prova, era assim. Eu passei um ano no científico, quando eu terminei, eu fui pra Escola Normal [...] precisei ir para a Escola Normal porque eu sentia necessidade de ir pra lá porque eu sabia que ia ter assim um emprego mais rápido [...] porque os meus pais viviam na sua simplicidade. Nós éramos, nós somos oito irmãos e eu vi só meu pai trabalhando, então eu fui para o pedagógico com o intuito de ajudar a família, para arranjar logo um emprego [...]. (Maria Joana)

O Ensino Fundamental eu fiz eu fiz na escola pública [...] eu me lembro que realizei muitas práticas leitoras [...] eu li um livro que foi memórias Póstumas de Brás Cubas, cheguei a ler A Moreninha [...] eu gostava muito de ler. O meu ensino médio eu fiz na Escola Normal porque eu já havia decidido ser professora desde muito cedo [...]. (Carla Maria)

[...] eu fiz até a 4ª série do primário, e depois fiz o exame de admissão, para entrar no ginásio [...] passei para a primeira série do ginásio e cursei logo os 3 anos 1º, 2º e 3º lá em Regeneração, na escola pública [...] viemos pra Teresina e eu cursei o Ensino Médio na Escola Normal [...]. (Ana Helena)

[...] meu pai trabalhava na Escola Domicio Magalhães, [...] e eu ganhei uma bolsa e lá eu estudei até a 7ª série. Na 7ª série, eu fiz um textozinho e fui para Escola Normal e fiz a 8ª série no Curso Normal. Lá conclui o Ensino Fundamental, ou seja, até o 8º ano/série. E passei para o ensino da Escola Normal, que naquela época era como um Ensino Superior e estudei na Escola Normal, e quando terminei era como se tivesse realmente sido aprovada no curso superior, naquela época não tinha essa história de estudar muito, então a gente parava ali já estava formada, era professora e continuei minha vida normal [...]. (Maria Beatriz)

Cursei o ginásio na Escola Normal Regional de Floriano que era formadora de Regente de Ensino [...] as aulas eram voltadas para esse processo de formação [...] Por causa de força maior tive que vir para Teresina [...] aqui fui nomeada como Regente de Ensino para trabalhar em Santa Júlia próximo à cidade de Miguel Alves, interior do Piauí. Era uma escola isolada na qual eu era diretora e professora ao mesmo tempo, numa única sala várias séries [...] era preciso dividir e manter a disciplina [...] nessa escola permaneci só um semestre, mas foi uma experiência valiosa. Retornei à capital, precisava continuar os estudos e fiz o primeiro ano científico no Liceu Piauiense de onde pedi transferência para a Escola Normal Antonino Freire [...]. Após concluir o Curso Normal

enfrentei o concurso para professor efetivo do Estado, logrei êxito e logo fui nomeada e trabalhava manhã, tarde e noite. (Ana Luíza)

São registros pontuados pelas expressões “eu cursei”, “eu fiz meu Ginásio”, “fiz a 8ª série”, “curvei o Ginásio”, que indicam referência à tomada de consciência sobre aspectos decisivos nas trajetórias formativas das colaboradoras e certificam o papel da escola como mecanismo possibilitador para a construção de conhecimento e também alicerce para a carreira docente. O sentido atribuído pela família à escolarização – uma vez que ela concebe a escola como veículo de condução e manutenção do *status* – confirma o valor atribuído à escola como uma das vias de superação dos problemas e infortúnios advindos da ausência da cultura letrada. Isso porque, em grande medida, o incremento do nível de escolaridade da população nacional prende-se, *a priori*, à percepção que as famílias das classes populares têm do processo educativo dos filhos e ao significado que elas atribuem a ele.

Esses aspectos são verificados pelas várias mudanças de cidades, como descritas por Ana Helena: *“e curvei logo os 3 anos 1º, 2º e 3º lá em Regeneração, na escola pública [...] viemos para Teresina e eu curvei o Ensino Médio na Escola Normal [...]”*. Isso implica sacrifícios por parte das famílias na busca de melhores condições de vida, mormente, de educação para seus filhos. Sair de Regeneração, uma cidade interiorana do Piauí, para a capital resulta em gastos, além do distanciamento dos vínculos familiares. Sobre essa questão, Ana Luíza assim se expressa: *“Curvei o Ginásio na Escola Normal Regional de Floriano que era formadora de Regente de Ensino [...] Por causa de força maior tive que vir para Teresina [...]”*. Novamente a capital Teresina é mencionada como polo atrativo, em virtude de maior desenvolvimento na área educativa, desvelando, desse modo, as precárias condições do ensino no interior do estado à época, uma vez que,

[...] no Piauí nos anos 1950, o contexto educacional descrito pelos governantes era caracterizado como de crise: escolas sem fiscalização ou assistência devida; atraso no salário dos docentes; falta de material didático e mobiliário nas escolas. (PIAÚÍ, 1952, p. 54)

Esses fatores contribuíam para agravar a situação da educação em vários municípios do estado, o que motivou o processo migratório para a capital, que se obrigava a criar as condições necessárias para absorver essa demanda.

O fato de as colaboradoras mencionarem essas mudanças significa que alguns cenários geográficos marcaram suas trajetórias de vida, o que vai ao encontro do que assegura Josso (2002, p. 67): “[...] as narrativas contam múltiplas deslocções geográficas, socioculturais, profissionais, relacionais e afetivas na busca das condições otimizadas, para o indivíduo, da ‘fruição do seu ser-no-mundo’ [...]”.

Esses fatos vão sendo retomados no decorrer das narrativas em uma perspectiva ascendente e representam investimentos na construção e na solidificação da profissionalidade docente. Tal atitude evidencia o que Dominicé (1998) denomina de “crivos da vida” e considera estar no bojo das correntes da psicologia dita humanista, contribuindo conjuntamente com outras categorias para uma mudança na vida em vista de um desenvolvimento saudável, seja de ordem pessoal ou profissional. Essas narrativas permitem-nos a possibilidade de realizar um sobrevoo histórico pelos parâmetros do Ensino Fundamental e resgatar acepções de alguns espaços escolares e normas governamentais vivenciadas pelas colaboradoras.

O Exame de Admissão era o limite entre o antigo Primário e o Ginásio, fato corroborado pelas lembranças de Ana Helena: “[...] fiz o 4º ano e o exame de admissão e já passei para primeira série do Ginásio aí cursei os 3 anos 1º, 2º e 3º lá em Regeneração e viemos pra Teresina [...]”. Esse exame perdurou por muitos anos como um enorme empecilho para o ingresso no Ensino Fundamental, intensificou barreiras de discriminação e atraso no processo educativo e maculou a imagem de um país que tem buscado sua emancipação educacional e intelectual ao longo das décadas.

Entretanto, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), e as modificações na Lei Federal n.º 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e na Lei Federal n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006), abriram-se novas possibilidades de organizações escolares, o que facultou autonomia para os estados e municípios adotarem seus aparelhamentos de administração, criarem e gerenciarem seus mecanismos próprios de organização nos sistemas de ensino.

Nos fragmentos analisados, avultam também as imagens das instituições escolares nas quais as colaboradoras estudaram. Maria Joana relembra: “*eu fiz meu Ginásio no Liceu Piauiense, Colégio Zacarias de Góes*”. As instituições escolares são representadas aqui como um espaço formativo, agregador de múltiplas histórias – articuladas entre si e que envolvem professores e alunos que compartilham as mesmas experiências, vinculadas, portanto, pelo fio condutor da memória coletiva, que

está impregnada das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda em [sic] que não estejamos em presença deles, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cercam [sic] se constituem a partir desse emaranhado de experiências, que percebemos qual uma amálgama, uma unidade que parece ser só nossa [...] tanto nos processos de produção da memória como na rememoração, o outro tem um papel fundamental. Esta memória coletiva tem assim uma importante função de contribuir para o sentimento de pertinência ao um grupo de passado comum, que compartilha memórias. (HALBWACHS, 1990, p. 57)

Assim, infere-se que, durante todo o decurso do Ensino Fundamental, Maria Joana divide com a família, as pessoas mais próximas e os amigos de sala e de convivência cotidiana situações singulares que expõem preferências; gostos por alguns professores; e práticas leitoras que foram desenvolvidas em uma determinada época, o que resultou no processo de memória coletiva que contribui para aflorar o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum. Compreende-se, em conformidade com Halbwachs (1990), que a memória se inscreve como uma construção social e coletiva e ela se vincula às aprendizagens e às representações oriundas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. Acerca dessa recordação, Larrosa (1999, p. 68) salienta que ela “[...] não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa um álbum de fotos”. Mas, especialmente, “[...] a recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa [...]” (p. 68).

Outros espaços ganham vida ao serem evocados pelas colaboradoras, como se constata na narrativa de Maria Beatriz, ao retomar a importância do pai no contexto do cenário educativo: “[...] meu pai trabalhava na Escola Domício Magalhães, [...] e eu ganhei uma bolsa e lá eu estudei até a 7ª série. Na 7ª série, eu fiz um textozinho e fui para a Escola Normal e fiz a 8ª

série na Escola Normal”. A figura paterna se sobressai nas reminiscências da professora, como agente que possibilitou o ingresso em uma instituição de ensino da rede privada, por meio de bolsa de estudo, sem a qual jamais poderia ter continuado a estudar – situação recorrente em várias famílias ainda nos dias atuais. Desse modo, o fato de estudar pelo menos por uma série em uma escola considerada para alunos de classe média alta, revigora os sonhos que embalaram as lutas do passado com suas conexões sociais, ao passo que resgata lembranças de uma dignidade que se construiu ao longo da trajetória na busca por melhores condições de formação, pois esta é, indubitavelmente, indissociável da construção permanente da identidade do professor (NÓVOA, 1992).

Ao descreverem suas histórias no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, recuperando memórias dos espaços escolares, as colaboradoras articulam esses fatos às lembranças de seus familiares, como pais, mães e irmãos, como salienta Maria Joana:

“[...] precisei ir para a Escola Normal porque eu sentia necessidade de ir para lá porque eu sabia que ia ter assim um emprego mais rápido [...] porque os meus pais viviam na sua simplicidade. Nós éramos, nós somos oito irmãos e eu via só meu pai trabalhando, então eu fui para o pedagógico com o intuito de ajudar a família, para arranjar logo um emprego [...]”.

Ao tratar da simplicidade de seus pais, da família numerosa, com oito irmãos, de sua preocupação em ajudar na subsistência familiar, Maria Joana resgata a constituição dos vínculos estabelecidos entre seus pais e irmãos. O mesmo sentimento aflora em Ana Luíza, pois, órfã de pai, vê-se obrigada a padecer dificuldades ao lado da avó e da mãe. Essas histórias se cruzam tendo como eixo comum os obstáculos oriundos dos aspectos sociais, extremamente discriminatórios, e a necessidade de mudança de vida pela suposta ascensão social, por meio da educação, imposta pela família.

A esse respeito, Dominicé (1988, p. 55) assegura que a conjuntura familiar desempenha e adota um lugar especial e relacional no “processo de autonomização” no itinerário educativo, por meio da abordagem biográfica, visto que “[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda [...]” (p. 56). E, certamente, a família é o *locus* basilar de tais reminiscências e mediações. Manifestação de si, sinais pessoais e familiares, espaços vividos, aromas e nomes em geral são atributos resultantes da conexão

entre memória e imaginação como virtualmente indissociáveis da narrativa, das recordações, das imagens ou do *habitus* (BOURDIEU, 2004) – o que constitui, *a priori*, no momento da rememoração, a subjetividade como artefato característico na organização das lembranças pessoais.

Dessa forma, a subjetividade delinea-se como componente essencial no âmbito da narrativa, um elemento ativo do *habitus* e das representações acerca do vivido, que, ao mesmo tempo, se achega – e se separa delas – a vivências e experiências objetivas e subjetivas na ação de lembrar. No bojo dessas análises, assume-se a ideia de *habitus* como uma aprendizagem do passado e do presente, resultado das construções internas e externas do que se viveu, que desembocam na probabilidade de incorporar as práticas que se vão erigindo no tempo e no espaço, sob faces de imagens e representações acerca dos aspectos socioculturais e do cotidiano pessoal e escolar de cada colaboradora. Nesse sentido, lembrar consiste em atividade do presente, visto ser mais do que simplesmente reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente fatos já vividos no passado, pois, consoante Bosi (2004, p. 63), “rememorar é um ato criativo”, que inclui a sensibilidade para lembrar sempre que sou eu que chego lá e remexo o passado, ciente de que, “[...] ao rememorar, não há pessoa que não se encontre consigo mesma” (BOSI, 2000, p. 183).

Um aspecto comum entre as colaboradoras é o fato de que todas cursaram o Ensino Médio no contexto da Escola Normal, quer tenha sido por escolha consciente ou recomendação de parentes, quer tenha sido por falta de opção ou em busca de melhores chances de emprego. A consolidação da Escola Normal no Piauí acontece a partir de 1910, com a nomeação do Dr. Antonino Freire para governador do estado (1910-1912) – entre suas medidas, oficializou o ensino normal e transformou a Escola Normal Livre em Escola Normal Oficial. Durante seu mandato foi regulamentada a instrução pública, ampliado o curso normal para quatro anos de duração e criada a Escola Modelo para a prática das “professorandas”, termo utilizado para designar as professoras em fase de estágio no contexto escolar.

A concepção de escola evidenciada na fala das colaboradoras revela o reconhecimento da função educativa que a escola representa em uma perspectiva dialética, em um processo de mudança, ao oferecer grande contribuição para o desenvolvimento do conhecimento humano

educativo, social e historicamente construído e condicionado como ferramenta de análise para compreender o seu fazer profissional. Percebe-se, desse modo, que a formação do indivíduo está diretamente relacionada com o processo de escolarização e a influência de forma direta na construção desse profissional como ser social que agrega, ao longo das suas experiências individuais e escolares, características humanizadoras para a construção da sua identidade pessoal. Pérez-Gómez (2000, p. 13), ao discutir a importância do processo educativo na evolução humana, advoga que “[...] a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo de hominização e em especial da humanização do homem”. Ou seja, é no contexto educacional que, diante da cultura, tem-se a possibilidade de desenvolver a função de dar continuidade ao processo de socialização e crescimento do homem.

Portanto, a partir do conhecimento absorvido das leituras, das palavras e do mundo, das relações com as pessoas, da incursão pela escola e dos saberes científicos e não científicos, apreende-se que tudo contribui, direta ou indiretamente, para a construção como pessoa humana, visto que, “[...] para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos assim de saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa acção [...]” (JOSSO, 2002, p. 73). Os dizeres expressos nas narrativas revelam conhecimentos aprendidos em diferentes fontes científicas, nas práticas leitoras em geral e nos saberes advindos da própria troca de experiências entre indivíduos que compartilham o mesmo tempo e espaço.

Considerações finais

Dos relatos das colaboradoras e das reflexões oportunizadas, emergiu a importância da memória como fenômeno de dimensões sociais e subjetivas. Se, por um lado, a memória tem atributo coletivo, por outro, pode-se identificar nela um caráter seletivo que é permeado pelas inclinações individuais. Neste trabalho esteve evidente a relevância desse fenômeno para o subsídio de pesquisas na área educacional, em particular, no que se refere ao resgate da trajetória docente a fim de pontuar fatores que, durante o processo formativo, atuam sobre as

concepções de educação e a relação que os professores mantêm com o espaço escolar. Por conseguinte, desde a constatação da influência da família na formação das colaboradoras até a evidência de seus vínculos afetivos construídos com os espaços e os agentes na escolarização, corroborou-se que a formação docente é um processo de grande amplitude e que, apesar de seus limites difusos, a memória subjetiva é imprescindível para elucidar a profundidade do processo de formação dos educadores.

É pertinente perceber as singularidades de cada trajetória de vida expressas nos fragmentos narrativos pelas colaboradoras, pois o particular e o subjetivo (FERRAROTI, 2010) de cada narrativa deslocaram-se nos tempos e espaços das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se em um conjunto, o do *corpus*, como totalidade das fontes, em uma perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa. Tal singularidade deve-se ao trabalho com a abordagem biográfica no processo de formação, pois os conhecimentos variados, presentes nas narrativas, revelam aprendizagem experiencial, recordações específicas inerentes a cada colaboradora e experiência formadora, uma vez que o indivíduo se forma a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo do percurso de vida.

Percebe-se que cada colaboradora, ao longo da trajetória formativa, foi produzindo um modo particular de agir e pensar sua forma de ser professora, a partir das vivências de seus percursos, o que leva a confirmar que, dada a negação da existência de homogeneidade nos modos de ser pessoa ou profissional, as colaboradoras também não foram iguais, mas foram constituídas por diversas experiências em diferentes lugares. Buscaram-se em suas narrativas as recordações mais representativas que permitiram atribuir sentidos às trajetórias. Partiu-se do pressuposto de que a pessoa que narra sobre suas memórias de vida e formação traz à tona as reminiscências que foram marcantes na sua trajetória, refere-se a professoras com quem conviveu, familiares, instituições, entre outros. Esta pesquisa ouviu as vozes das professoras alfabetizadoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970 em Teresina, PI, e, dessa forma, muitas práticas e modelos relatados por elas restringem-se a esses tempos e ambiente, ou seja, não se pode emitir juízo condenatório, pois esse não foi o objetivo.

Referências

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. *Coordenadoras*. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995.

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

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular*. Leitura de Operárias. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P. *A produção da crença*. São Paulo: Zouk, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 51-61.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I. Lisboa: Pentaedro, 2010. p. 31-59.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, S. M. *História oral*: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Empresa Oficial, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 1-10, 1999.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado das Letras: Autores Associados, 1994.

MENDONÇA, G. S.; SOUZA, V. L. T. de; GUZZO, R. S. L. O conceito de ideologia na psicologia social de Martín-Baró. *Revista Psicologia Política*, [s. l.]. v. 16, n. 35, p. 17-33, 2016. ISSN 1519-549X.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, P. O. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2000. p. 93-114.

PIAUI. *Mensagens do Governador Pedro de Almendra Freitas à Assembleia Legislativa em sua sessão legislativa de 1952*. Teresina: Imprensa Oficial, 1952.

PORTELLI, A. Forma e significado na história oral: a pesquisa como experimento de igualdade. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e escrita. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 2003.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professor*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

Recebido em março de 2023.

Aprovado em maio de 2023.