

## RELATOS DE VIDA: O ENCONTRO COM O ‘EU’

VILELA, André Afonso – Mestrando UEMS  
andreaconsus@hotmail.com

### RESUMO

Esse artigo tem por finalidade analisar as narrativas de onze mestrados do primeiro curso de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, na disciplina de Formação de Professores em Alfabetização. As onze narrativas analisadas descrevem as categorias: Contato com a Leitura e com a Escrita; Herança deixada pelos Pais; Visão de Escola; Metodologia de Ensino; Crenças do Professorado e; Legislação Vigente. As narrativas abarcam as experiências pessoais dos mestrados em seus processos de alfabetização, os desafios da vida profissional e a autoformação (autopoiesis).

**Palavras-chave:** Letramento e alfabetização, história de vida e formação profissional.

### 1. INTRODUÇÃO:

Maturana e Varela (2004, p.7) afirmam que “a vida é um processo de conhecimento”, assim sendo o ‘ser’ é um profundo conhecedor da vida, porque se autoconhece. Somente quando nos conhecemos é que somos capazes de lançarmos raízes sobre a nossa história. Nossa história de vida é educativa quando centra-se no interior do ‘nosce te ipsum’ revelando a nós mesmos o bem estar. O bem estar na ação docente, não está na competição lançada a categoria professorado, mas na aprendizagem de si como instrumento felicitário. O encontro do ‘ser’ conhecedor da vida não se baseia no tecnicismo mercadológico do nosso fazer pedagógico, conforme atesta Gadotti, 2003):

A educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar aonde às crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado. (p.72)

A apreensão de si como instrumento felicitário é o caminho percorrido por nós mesmos nos diversos momentos educacionais. A educação por si deve humanizar o humano. A humanização do professor acontece quando este olha para sua trajetória vivencial e se encontra nas narrativas produzidas por si.

As narrativas produzidas por si – torna-se a proposição maior desse artigo, articulando-se com a história de vida e o próprio processo de letramento e alfabetização. É uma rememoração, um encontro com o baú das memórias. Rememoram-se, tornam-se vivas as lembranças de um passado que continua presente, que não se perdeu no tempo, continuam a existir. Os mestrados em Educação Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS -, são professores na sua quase totalidade de escolas públicas de ensino das redes Estadual e Municipal. São estimulados na disciplina de Formação de Professores em Alfabetização a práticas de autoformação (autopoiesis), ou seja, segundo Nóvoa (2009, 39) a “momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas histórias de vida pessoal e profissional”. As narrativas abarcam, nesse primeiro momento, as histórias pessoais dos mestrados sobre o seu processo de alfabetização. No segundo momento, versaremos sobre os desafios da vida profissional dos mestrados frente à necessidade de uma utopia – aqui entendida como algo que deve acontecer num futuro muito próximo – efetivando a significatividade da leitura e da escrita, enquanto letramento e alfabetização.

Nesse primeiro momento são analisadas 11 (onze) narrativas sobre o processo de alfabetização considerando os aspectos pessoais e sociais envolvidos no contexto. Os mestrados serão identificados pela letra M, seguida de um número, obedecendo à sequência numérica de um a onze.

As narrativas serão analisadas a partir de 6 categorias: Contato com a Leitura e com a Escrita; Herança deixada pelos Pais; Visão de Escola; Metodologia de Ensino; Crenças do Professorado e; Legislação Vigente.

## **1.1. CONTATO COM A LEITURA E COM A ESCRITA**

Os primeiros contatos com a leitura e com a escrita marcam e personificam a identidade do ser de qualquer pessoa por possibilitar e criar “hábitos de reflexão e de auto-reflexão” (NÓVOA, 2009, p. 40) sobre o encantamento que se torna realidade. Somos o resultado de nossas escolhas, mas não só isso. Somos a experiência de uma “magia cognitivamente desafiante” (FERREIRO, 2012, p. 28), ou seja, do contato com o mundo mágico das letras e das histórias contadas e lidas, muitas vezes reescritas por nós mesmos em seus recontos. Aumentamos ou reduzimos elementos das histórias que nos foram lidas/contadas, mas sem perder o místico de nossas fantasias. O mundo

das ideias se concretiza e se torna real em nossa infância, respeitando nosso ser criança. Enquanto, crianças, não podemos ser reduzidas a

“... um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é escrita, todas as escritas” (FERREIRO, 2012, p. 37).

Incorporamos essa fantástica magia cognitiva – escrita/leitura – aos nossos saberes. A escola ocupou e ocupa um lugar de prestígio, embora “traduzia-se num lugar onde se poderia tagarelar, mas as obrigações escolares me vieram cobrar os resultados” (M11), embora não fosse o “único lugar onde se pudessem ampliar os conhecimentos” (M11). A ampliação do conhecimento foi perfazendo caminhos, “ora pelas brincadeiras de escola (M1 e M2), ora pelo contato com os gibis dos irmãos mais velhos (M4), ora pela curiosidade de saber o que estava escrito numa bíblia (M8), nas adivinhações de algo novo/diferente que era posto na mesa do café da manhã na sede da fazenda (M7), ou nos cadernos e livros dos irmãos que faziam as tarefas (M10)”. A escola tornou-se o espaço do contato com a leitura e com a escrita “mesmo quando ler e escrever eram atividades de repetição das famílias silábicas, fruto de cartilhas, que não partilhavam de aprendizagens significativas” (M11).

## **1.2. HERANÇA DEIXADA PELOS PAIS/ OUTROS**

A escola cobrava resultados e esses resultados eram compartilhados pela família. A premissa de um futuro feliz tornava-se lei que era outorgada pela proposição “é preciso estudar para ser alguém na vida” (M1). Nossos pais ou responsáveis não mediam esforços para nos ajudar nas atividades chamadas de ‘Tarefas de Casa’, e “contínuas vezes deixavam seus serviços para que eu pudesse me saciar daquele novo conhecimento” (M4 e M11). Inaugurou-se o ‘Testamento do Conhecimento’, o bem valioso que nossos pais nos deixavam por herança, “como investimento cidadão” (M11). A “preocupação com o nosso futuro” (M8) inflamava toda a família e todos apostavam numa tal felicidade futura como bem necessário a ser seguido. Ler e escrever eram as chaves que abririam as portas, não mais da escola, mas do mundo.

## **1.3. VISÃO DE ESCOLA**

É importante olhar para a nossa história, os nossos primeiros passos dados rumo à escola e o carinho (ou preocupação) dispensados pelos nossos pais para que fôssemos bem sucedidos na vida, uma vez que a escola alicerçava as oportunidades de um futuro feliz.

A escola em sua complexidade institucional tem por missão a constituição do indivíduo, ou seja, aprofundar a visão que esse indivíduo tem do mundo, das experiências, das tensões e até mesmo das frustrações que fazem parte de sua história. Os primeiros passos dados rumo à escola não podem ser resumidos a “uma caminhada de mãos dadas a sua genitora”. As mãos que se entrelaçam passam segurança. A entrada na escola é um segundo parto. Deixamos de pertencer a uma única família (ao nosso lar) e nos misturamos a novas culturas, contextos e mundos. A escola entendida no início como prédio onde as crianças se encontravam, brincavam e aprendiam passa a ser encarada por nós como algo além, que nem sempre é fácil ser explicada, faltando-nos palavras.

A definição de escola passa a ser conceituada pela emoção – um estado de graça – onde à recepção dada o tornava um ser especial, conforme é relatado por M1: “Fiquei emocionado ao entrar na escola e ouvir a professora me chamando pelo nome para formar a fila e depois dirigir-me para a sala de aula”. Antes de entrar na sala de aula formávamos um pequeno exército. Éramos postos (organizados) em “duas filas por ordem de tamanho, sendo uma dos meninos e uma das meninas” (M10). Um exército de pessoas pequenas, que em sala de aula se subdividiam em fileiras, um atrás do outro e o olhar deveria estar voltado para a “lousa retangular que ocupava praticamente toda a sala” (M10). A escola “traduzia-se num lugar onde poderia tagarelar” (M11) e o pátio era o espaço onde as “crianças se refugiavam para brincar de faz-de-conta” (M4). Não nos importava se a escola era de “alvenaria” (M10) ou “toda decorada” (M4), o importante era estar lá, fazer parte daquele mundo, do mundo que misturava brincadeiras, conhecimentos e a “cobrança por resultados” (M11) de aprendizagem. Ao adentrar as portas da escola iniciavam-se as cobranças, tínhamos que aprender a ler e a escrever.

#### **1.4. METODOLOGIA OU MÉTODOS DE ENSINO**

Nossos pais acreditavam que a escola era o espaço especial do conhecimento. Espaço esse que garantiria a aprendizagem. O aprender era o único caminho para poder se dar bem na vida. Um futuro feliz dependia do que se aprendia. A maneira de ensinar não importava muito. O importante era aprender o que a professora colocava na lousa e que deveríamos prosseguir com “repetidas cópias no caderno” (M10). O que importava era o resultado final: a quantidade de conteúdos aprendidos, a quantidade de linhas utilizadas no caderno, à disciplina imposta pelos professores e os castigos impostos. Os pais devotavam na escola o nosso futuro feliz. Não conheciam bem os métodos, mas aprovavam a forma de ensinar das professoras.

Sabemos que os principais métodos de ensino usados no Brasil são: método Tradicional (ou Conteudista), o Construtivismo (de Piaget), o Sociointeracionismo (de Vygotsky) e o método Montessoriano (de Maria Montessori). Por mais, que uma escola apresentasse um método de

ensino, todas ensinavam com a metodologia “silábica da cartilha” (M9). A cartilha tinha por finalidade:

- o conhecimento das vogais, depois o alfabeto e em seguida as complexas. (M8);
- as práticas de ensino voltadas à busca dos métodos de aquisição de leitura e de escrita por meio da repetição constante de fonemas e grafemas (M2);
- a realização de cópias das letras do alfabeto, sem propor reflexões com a prática social linguística (M2);
- a apresentação de atividades para desenvolver a coordenação motora, como cobrir diversos tipos de pontilhados e algumas atividades de colagem (M3);
- a apresentação de lições sempre relacionadas à sequência do alfabeto (M10);
- a utilização de figuras ilustrativas com exercícios de fixação das sílabas correspondentes e produção de pequenas frases (M11) e;
- o investimento na cópia, no ditado, memorização pura e simples, memórias de curto prazo para as famílias silábicas (M4) e procedimento para tomada de leitura (M10).

O processo de alfabetização vai além do ler e escrever, pois, hoje, vejo que “a escola deve fazer com que o aluno perceba-se como o responsável pelo seu processo de aprendizagem, participando dele e se fazendo autor de todo conhecimento a ser produzido por ele” (M11). Por mais que, as cartilhas fizeram parte de nossas histórias nas décadas de 1970 a 1990, chegam à segunda década do ano 2000 de forma mascarada. As metodologias que foram utilizadas no nosso processo de letramento e alfabetização não devem perpetuar como verdade absoluta ou único meio para se aprender. Um novo paradigma deve nos ser apresentado com a finalidade de superarmos as velhas metodologias de ensino como relatam:

- Na escola a professora ensinava os alunos começando com o alfabeto, depois trabalhava as vogais e a formação de palavras a partir da junção dessas vogais. Depois, seguia para as famílias do B, C, D... (M1) e;
- Fui alfabetizada através do ba, be, bi, bo, bu. Quando cheguei à lição do nha, nhe, nhi, nho, nhu, aprendi a ler porque tinha uma galinha – imagem – do lado da lição (M8).

Uma nova metodologia paradigmática deve ser instaurada com a finalidade da “equivalência na diferença como a melhor maneira de caracterizar o problema central da educação no futuro imediato e, particularmente, o da alfabetização necessária” (FERREIRO, 2012, p. 92). O futuro imediato, frente às diferenças, transcende o “ler sem tropeços nas letras, escrever redondinho e contar” (M7), pois, inaugura a “escrita com as duas mãos e com caracteres separados” (FERREIRO, 2012, p. 58), nos faz “circular entre os diversos textos” (FERREIRO, 2012, p. 58) contemplando a diversidade e “enterra sem honras debates pedagógicos caducos” (FERREIRO, 2012, p. 59).

Não nos cabem mais o “exercício da caligrafia” (M1), as cópias extensas no caderno ou meramente o castigo pela “rasura na folha do caderno” (M1) tendo que refazer a atividade proposta que não deixava de ser uma cópia de memorização da velha cartilha.

Não podemos mais continuar contemplando em nossos espaços escolares, nos anos iniciais de ensino o “cobrir pontinhos” (M4), seja com o lápis, bolinhas de papel colorido, cordão ou resto de lápis apontado como forma de conhecer letras, palavras e textos. No mundo letrado não há lugar para o “nha, nhe, nhi, nho, nhu” (M8) porque as palavras acontecem, surgem, flutuam, nos cercam. Aprende-se a ler com o texto completo e não com os fragmentos silábicos. Igualmente, a escrita surge como resultado do texto todo. A totalidade nos alfabetiza, nos faz ver o mundo como ele é. A realidade é “o ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer” (FERREIRO, 2012, p. 65) e não deve se reduzir a recursos que se “limitam a lousa, o giz e a cartilha” (M10).

### **1.5. CRENÇAS DO PROFESSORADO**

As crenças do professorado segundo Molina Neto (2003), “são imagens que esses fazem de si, de seu trabalho e dos modelos e sonhos que perseguem, e se traduzem em normas e princípios de ação no ensino e fora dele” (p. 150). Nas décadas de 1970 a 1990 as “professoras ensinaram o que acreditavam ser o melhor e deram o seu melhor. Souberam acrescentar aos seus métodos ou metodologias o afeto e a crença de que podíamos aprender o que queríamos aprender” (M1). A formação profissional era pobre e estava “pautada em elementos técnico-pedagógicos de ensino, introduzindo técnicas de estudos massificados pelos livros didáticos/ as cartilhas e outros caminhos silábicos” (M4).

Embora, os recursos utilizados na sala de aula fossem reduzidos e limitados uma “professora experiente” (M8) tinha que fazer com que tivéssemos o “domínio da escrita alfabética, condição necessária para estarmos completamente alfabetizados e prontos para avançarmos na aprendizagem a partir de textos” (M2). A atitude pedagógica de nossas professoras era a representação de uma tendência tecnicista da educação expressada na “crença de que o treinamento e a repetição eram condições que se configuravam em processos facilitadores para a aprendizagem dos alunos” (M10). A crença no treinamento e na repetição das famílias silábicas era devotada pela imperatividade de que “não se podia rasurar uma escrita e a escrita tinha de ser clara e bonita” (M1).

O filósofo Willian James (1962) sustenta a proposição de que a “crença é resultado das experiências vividas” (p. 171) e que nos leva a crer que “as nossas professoras não eram imaturas, apenas temiam o processo histórico no qual estavam envolvidas” (M4). Fomos alfabetizados no período da Ditadura Militar brasileira e nossas décadas foram influenciadas por tal tirania. A “subserviência ao governo” (M4) tornaram nossas professoras “meras transmissoras daquilo que

convinha ao governo” (M4) e as suas práticas pedagógicas se resumiam na “obrigatoriedade de saber ler, escrever e copiar do quadro” (M8).

## **1.6. LEGISLAÇÃO VIGENTE**

Os mestrados, em sua maioria, são frutos do processo inicial de democratização do ensino. A “democratização do ensino nas escolas públicas” (M2) foi outorgada pela Constituição Federal de 1988. Embora a escola fosse para todos e o seu acesso ainda era restrito. Não havia vagas para todos, era preciso enfrentar grandes filas, passa a noite nessas filas, esperando uma senha que lhe permitiria disputar uma vaga. A senha não lhe garantia a entrada na escola. Raras eram as exceções, como relato: “Fui matriculado na escola sem precisar pousar (passar a noite) na fila” (M1).

A democratização do ensino e a formação de nossas professoras estavam pautadas em uma política escassa e tradicional. Arraigadas do espírito militar (mesmo com o fim do período militarista). O magistério, curso obrigatório para ser professor, não instigava a formação profissional. O professor dominava a técnica do conteúdo pelo conteúdo, da cópia pela cópia, da repetição pela repetição. Conforme narrativa do M4, os professores exerciam o “papel de meros transmissores daquilo que convinha ao governo”, pois não tinham cortado o cordão umbilical que rompesse com o autoritarismo militar e os lançasse para a reflexão democrática. A LDB nº 5692/1971 algemava a educação voltada para a reflexão.

Poucos, mestrados, iniciaram seu processo de alfabetização nos moldes da LDB 9394/1996. A nova LDB convidou-nos para a reflexão sobre a democratização do ensino e sobre as políticas de educação voltadas para a aprendizagem/ensino eficaz.

Adentramos um novo milênio, inauguramos o século XXI com novas lutas, lutas estas que priorizam novas formas de ensinar e de aprender. A leitura e a escrita tornam-se elementos essenciais para uma formação cidadã.

O mundo precisa de novos profissionais para um novo tempo. Tempo esse da informatização e da tecnologia. Tempo que inaugura um novo modo de ler e escrever, exigindo uma formação profissional permanente, conforme acompanharemos nas reflexões a seguir.

## **2. ALFABETIZAÇÃO: DOS RELATOS DE VIDA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Marie-Christine Josso acredita que o conhecimento acontece na partilha com o outro, afirmando o ditado popular que ‘ninguém é uma ilha’, pois, o aprendizado acontece na mediação das relações humanas. Nas relações objetivas e subjetivas com o meio em que vive o professor “desenvolve um novo olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação, pois pode tomar consciência da enorme quantidade de experiências que cada um vive de onde tira lições e aprende

coisas” (JOSSO, 2004, p.9). As experiências do processo de letramento e alfabetização ressignificam a experiência dos mestrados em educação. A disciplina “Formação de Professores em Alfabetização” colabora à medida que fornece teorias científicas e nos convoca para a reflexão – do passado ao presente -, fazendo-nos transitar pela gênese inicial de nossa formação (contato com a leitura e com a escrita) até a vivência profissional (professores com a missão de ensinar e continuar aprendendo).

Mestrados em educação com a responsabilidade de transforma-se e transformar a realidade da escola. Somos eternos aprendentes com a missão de ensinar. Ensinar com os instrumentos do novo século. Ensinar a partir do mundo letrado. Aprender e ensinar são sinais atualizados da vida.

Para aprender é necessário o esvaziamento de si e adentrar quatro movimentos; o (re)olhar para si, a (re)escrita de si, a (re)leitura de si e a (re)significação de si. Tais movimentos atualizam a vida, as experiências, o conhecimento... Esses movimentos são reconstruídos “no tempo” – tendo seu início na nossa infância e chegam à formação profissional, pois somos professores e o nosso olhar está voltado para a plena alfabetização. Alfabetizando-se, no mestrado, sinalizamos uma nova alfabetização para a educação básica. Nessa perspectiva, assumimos o compromisso com o tempo e seus movimentos. Um tempo presente, com o olhar voltado para o futuro. Um tempo futuro distante do passado, mas sem desprezá-lo. Apenas tempo, tempo para recomeçar uma nova forma de aprender e ensinar.

### **3. A (RE)INVENÇÃO DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação profissional obterá êxito, para Tardif (2008), na medida em que o professorado for “concebido como ator e autor de sua formação” (p. 44). Nesse contexto, o texto “Celebração da Voz Humana” de Eduardo Galeano, retratado abaixo, descreve a necessidade da (auto)comunicação, da construção do ‘eu’ pela voz expressa em forma de letras. Dizer quem sou vai além dos sons, ultrapassa o imaginário, concretiza-se na reflexão ou na conscientização daquilo que somos.

“Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos... Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta. Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra...” (GALEANO, 2010, p. 23)



Todos têm algo a dizer sobre si a si mesmo e aos outros. As palavras se concretizam nas dinâmicas, nas partilhas, nas emoções vividas. Palavras não são apenas palavras, são retratos de uma alma, pois “para escrever não importa o quê, o meu material básico é a palavra” (LISPECTOR, 1998, p. 14), palavra esta que se eterniza pelas mãos de quem as escreve. A nossa eternidade está naquilo que é escrito. No escrito centra-se a própria história.

Cada pessoa em sua humanidade é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento, este construído, percorrido da vida. É na vida que acumulamos experiências. Cada experiência não está em um invólucro que não possa ser mexido ou meramente trancado a sete chaves. Toda e qualquer experiência deve ser partilhada por que é rica de sentidos e seus significados povoam a realidade.

Poderia recorrer a diversas estratégias para encontrar um caminho, que por ventura, talvez pudesse, deflagrar em uma resposta. Aliás, nossa vida está alicerçada na busca de respostas. As respostas nos movem. A proposição para ilustrar a discussão discorrida - “Desculpai-me, mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco, pois descobri que tenho um destino” (LISPECTOR, 1998, p. 15) – torna-se para a pesquisa um importante instrumento, pois nos faz compreender que a vida é feita de histórias e que a história permeia a nossa vida/existência.

Escolhi um caminho, quem sabe diferente, mas para mim, especial. Esse caminho é o do ‘olhar’ – olhar este, que remete a uma história de vida, um lar, uma família. A história de vida no tempo presente é defendida por Antonio Germano Magalhães Junior, no texto ‘O Historiador: suas escolhas teóricas e a utilização da oralidade e da memória como linguagens da História’:

As pegadas daqueles que construíram o cotidiano do tempo que se passou são novamente repisadas pelos que fazem as trilhas do hoje, mas estas pegadas dos seres humanos do presente são marcadas pelos condicionantes de seu tempo e os sonhos de um amanhã; são construções e reconstruções das ações humanas engendradas pela relação que o ontem, o hoje e o amanhã proporcionam e nos fazem viver o presente, construindo o dia seguinte. Esta relação existencial humana constitui um devir, que é construído e constrói ao mesmo tempo. Somos seres que vivemos uma espécie de influência temporal mutante, pois, dependendo do contexto e das forças de uma determinada situação em que vivemos, podemos nos guiar por ações mais marcantes de um ontem, de um hoje ou vontades de um amanhã, mas normalmente, estas ações estão de tal modo fortemente correlacionadas que determinar esta fronteira de influências é como determinar quais formações de cores se estabelecerão em um caleidoscópio ao olhá-lo pela primeira vez (MAGALHÃES JUNIOR, 2003, p.33).

Somos seres com história. O professor é gente que todos os dias faz o exercício de resgate do olhar, impulsionado pelas certezas e valores desempenhados no percurso da vida. É gente que

crê no trabalho diário. Encontra sua felicidade na reflexão após um dia de jornada e projeta o dia seguinte no plano contínuo de suas aulas, neste momento, apenas presente em sua mente. No dia seguinte, em meio às correrias da execução de suas atividades pedagógicas vai colocando em prática aquilo que foi pensado no dia anterior. O dia a dia de um professor é a ‘manifestação de vida em toda sua complexidade’ (IMBERNÓN, 2005, p. 8) e a própria história de vida que se concretiza.

Engendrar fatos da vida requer o conhecimento de si, que por sua vez se revela na necessidade de comunicação. Conhecer a si e autoproduzir-se a si mesmo constitui a autopoiesis. Revelar-se a si e ao outro é a atividade sociopoética. Tomar a consciência de si é adentrar ao exercício da volta que o pensamento da em torno de si mesmo, para empreender o “itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos (...) que articula de uma forma mais consciente, as nossas lembranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença” (JOSSO, 2004, p.65). Escrever, registrar a própria história não é uma atividade tão fácil. Requer por parte de cada professor o retorno as memórias, muitas vezes escondidas, guardadas, silenciadas. Solicita o retorno das lembranças vividas, dos sorrisos, das lágrimas, dos encontros e reencontros. Revivemos os passos dados, os tropeços e as vitórias. Relembrar é rememorar, tornar vivo o que há de mais sagrado em nós: a nossa história de vida.

Ao escrevermos a história de vida, penetramos na descoberta (heurística) e na interpretação (hermenêutica) de si. Somos muito mais do que aquilo que pensamos saber sobre nós mesmos. Aprendemos sobre nós quando sentamos, pensamos, refletimos, escrevemos, mergulhamos em nós mesmos. O exercício de escrever toma forma, eterniza-se no manuseio das mãos que ao pegar um lápis ou uma caneta começa a dançar, na melodia da existência, nas linhas da história. Cada narrativa revela o que somos. Por meio dela, nos atualizamos no tempo e projetamos um futuro pautado no processo educacional de qualidade.

A (re)invenção de si na formação profissional é um convite a escrita. Ao pegar o lápis, debrucei-me sobre um pedaço de folha, sentado em uma cadeira, num canto qualquer da sala. Tomei como em um conto de fábulas uma dose de uma poção mágica e encorajado pus-me a escrever um autorretrato, viajando em minhas lembranças e memórias, articuladas aos sonhos. Escrevi:

‘Na busca de um olhar, eu apenas sou.  
De olhar ofuscante, sorriso incandescente, de sonhos vibrantes e corpo ardente.  
Sujeito intrigado com perguntas no lábio.  
Hora, sou pensativo; outra contestante.  
Sonhador por natureza,  
Forte em velejar meus pensamentos.  
De impulso exorbitante, aprendiz e eterno amante da arte de aprender.  
Descontente de significados vazios.

Detesto quem não ousa sonhar ou meramente quem não acredita na vida.  
Sou de estrutura física esbelta, cabelos descompassados e pele que se configura em cheiro.  
Trabalhador nato, professor por opção.  
Creio em gente... Pessoa assim como eu!

Em poucas linhas viajei no meu mundo interior, passei pela minha vida, visitei meus medos e angústias. Enxerguei-me como num espelho. Contemplei-me. Tão vasta é a vida que em poucas linhas, muito pouco se pode retratar. O pouco não é simplesmente um pouco, é um pouco com conteúdo que muito tem a falar.

Josso (2007, p. 419) afirma:

“A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação”.

A história de vida trilha o seu caminho inicial, no tempo presente, evocando o passado. Casimiro de Abreu em “Meus 8 anos”, retoma o tempo, “salvando-o da perda total” (Chauí, 2002, p. 125). A retomada do tempo comemora o encontro que temos com o ‘eu’ meramente esquecido em algum lugar do ‘mim’. Na busca desse ‘eu’ acontece a(re)invenção de si.

#### **4. AUTOPOIESIS: FORMANDO-SE PROFESSOR PARA UM NOVO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM (O DA LEITURA E DA ESCRITA)**

Autoformar-se como profissional felicitário no fazer cotidiano da prática pedagógica docente parece ser uma realidade distante e apresentar uma inócua relação com a história de vida de cada professor. Um grave engano. A felicidade é construída e renovada eternizando a nossa própria essência no mundo. Somos o que ainda podemos ser ou ousamos ser ao trilharmos caminhos conhecidos ou desconhecidos, mas caminhos que a vida ensinou. Guimarães Rosa (2006, p.3) em Grande Sertão revela-nos que “o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”. Portanto, o profissional professor deve encontrar a felicidade (realização profissional) nas mudanças que ocorrem no campo educacional. Mudanças que ocorrem como fluxo eterno das coisas, essências do mundo, preconizadas por Heráclito, como forma de atestar que nada é permanente a não ser a mudança. Não podemos cruzar os braços ou meramente saudarmos a melancolia do passado que pouco apresentava mudanças. Em cada pequena ou grande mudança, lenta ou ligeira, é que nos perfazemos como profissionais da educação.

O nosce te ipsum é a atualização da inconclusão humana. Um ser inconcludente é um ser de possibilidades. Muda-se somente o que pode ser mudando. O homem é um ser eterno de mudanças. Inconcluso por natureza. A obscuridade de Heráclito equivale comparar o professor as águas do rio que perpetuam o vir-a-ser eterno.

Mas, como formar-se no exercício da docência? – Essa é a pergunta que deve permear o imaginário e toda a atividade do professor frente aos desafios da sociedade do século XXI, conforme afirmam Castell (1977) e Hargreaves (2003) enfatizando as mudanças na “capacidade de ter acesso e de selecionar informações, na flexibilidade, na inovação e na capacidade das pessoas e das instituições de ampliarem seus conhecimentos”. O altruísmo faz parte do coração do professor.

A preocupação com a felicidade e o bem-estar, estende-se ao outro. Fazemos parte de uma teia que emana vida, afirmam Maturana e Varela (2004):

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 9 - 10).

Maria das Neves de Medeiros (2006) em sua dissertação de mestrado defende a ideia de que “pela autopoiesis, os seres vivos não são mais vistos como agentes que apenas podem descobrir o mundo, mas concebidos como seres que o constituem e por isso mesmo com potencial para construí-lo” (p.33). Compreender essa dinâmica faz entender como nos formamos no exercício da docência. Ninguém nasce professor ou tem vocação para tal exercício. Formamo-nos no curso da vida quando nos identificamos com a atividade educativa, como pode ser observado pelo M1 ao relatar “fiquei emocionado ao entrar na escola e ouvir a professora me chamando pelo nome” e; quando assumimos que o aprender implica transformação e esta, por sua vez, sela-nos como auto-organizadores/autoprodutores de nós mesmos, do qual o “coração faz um mundo novo e desconhecido” (ALENCAR, 1999, p. 27).

Para Vicente Fidelis de Ávila é no exercício da docência que se constrói a identidade profissional do professor pelo “papel que cada profissional da educação confere à sua atividade diária” (2003, p.55). A proposição anterior é complementada por Tardif (2011, p.241) quando este insere no contexto da formação de professores a eficácia profissional que deixa evidente que “se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho”. Formar-se nesse pleno exercício é o desafio, pois:

Torna-se emergente que a tarefa do professor na sociedade do conhecimento não é a de reproduzir conteúdos dos livros didáticos, mas proceder autopoieticamente na busca pela consolidação do conhecimento refletido e pesquisado, construído através de tentativas, de ensaios e erros, mas que

depois de muito tempo revelam a sua integralidade, assim como sua riqueza (MEDEIROS, 2006, p.49).

Aprender com o outro, aprender com quem já executa o trabalho é sinal de humildade, uma vez que o ato de ‘formar-se’ é um “processo de conquista de si e de autodignificação crescente” (MIRÀNDOLA, p.19) porque o homem se faz/constrói nas relações com outros homens, aqui, no campo do exercício de seu trabalho. Segundo Pico Della Miràndola (p. 21) é o “homem que cria uma história nova a partir de si e para si”, sustentando que a identidade felicitária do professor é um “constructo que remete aos atos de agentes ativos capazes de dar coerência às suas escolhas” (DUBAR, 1991, p.14). Trata-se de um fazer contínuo que caracteriza a epistemologia da prática docente, defendida por Tardif (2011) como um “trabalho que tem por objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo” (p.111), e estão ligados o “sentido pessoal e a significação da atividade” (Martins, 2007, p.129) desenvolvida pelo professor e por convidar esse “trabalhador a apresentar-se pessoalmente com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (TARDIF, 2011, p. 111). Portanto, formar-se na docência, implica uma formação voltada para o espaço conhecido, determinado pelas vivências, pelo “mérito de abrir os horizontes e buscar alternativas” e pela capacidade de “modificar a si mesmo” (MIRÀNDOLA, p.21 e 22), reconhecendo que “possui a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la” (TARDIF, 2011, p. 240), capaz de “transitar pelas teorias, tomando como referência a sua prática pedagógica, e não se constituindo apenas, em um ‘aplicador’ de novas ideias” (TEIXEIRA, 2003, p.111).

O olhar autopoietico volta-se para si mesmo, serve-nos como um espelho no qual a imagem projetada não é uma ilusão, mas compreensão da realidade e sua complexidade. Realidade e complexidade são faces de uma mesma moeda, transeuntes de uma cosmovisão pessoal e profissional, pois esse olhar é ‘reflexão-ação’ do ser que produz a si mesmo e, define-nos como “seres multidimensionais – não somos apenas uma coisa, somos muitas” (MATURANA, 2000, p. 19). A autopoiesis inaugura um novo olhar sobre a vida e sua permanente reconstrução.

## **5. UM NOVO OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA**

Descrever a identidade docente a partir de saberes ou competências não é uma tarefa fácil considerando a problematização da redefinição da docência dentro do contexto atual. Segundo Francisco Imbernón, “a nova era requer um profissional da educação diferente” (p. 12), um profissional que exerça a autonomia nas tomadas de decisões e reavalie constantemente suas práticas docentes.

Um novo olhar do docente sobre sua prática requer a quebra de paradigmas dos setores públicos e privados no que cerne a identidade docente e a produção acadêmica. O novo profissional da educação não trabalha mais com saberes (conteúdos) acabados, prontos, imutáveis..., centra-se na atividade de educar na vida e para a vida como forma de ampliar valores éticos e morais sem perder o foco da realidade social e seus contextos. Contextualiza a alfabetização nos movimentos de letramento que a sociedade oferece.

O ato de educar não se prende aos muros de uma instituição e não está moldada a uma filosofia estática de transmissão de conhecimento, mas abre-se a democratização do ensino e ao reconhecimento do papel docente e sua função social. O novo olhar não está mais baseado na posse do saber, mas na reestruturação desse saber como fonte de saberes novos, que se reconfiguram a cada pesquisa ou em cada desejo de aprender. O docente não é mais concebido como aquele que detém o conhecimento, mas como aquele que no exercício autopoiético revê o que já sabe, ressignifica o que sabe e “estabelece novos modelos relacionais e participativos na prática da educação” (IMBERNÓN, 2004, p.9). O mestrado estabelece o vínculo entre sociedade e escola, entre o ler e o escrever no novo tempo histórico, o hoje.

Para Labaree (1999, p.20) “há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças”, ou seja, é complexo entender o fazer pedagógico realizado dentro de uma instituição escolar sem compreender quem seja esse docente e as relações estabelecidas por este com a própria instituição de ensino, igualmente com “o mundo e todas as suas manifestações” (IMBERNÓN, 2004, p.8).

A formação profissional do professor deve centrar-se na possibilidade de criar espaços autopoiéticos (autoformação) que possibilite ao profissional o desenvolvimento das capacidades de reflexão e o torne autônomo, segundo Imbernón, para “compartilhar o conhecimento com o contexto” (2004, p.15). Nesse contexto, o ler e escrever não perpetuam a soletração e a silabação, ou seja, não se resumem na “repetição de fonemas e grafemas” (M2) ou no “ato de exercitar a caligrafia” (M1).

A formação profissional do professor representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p.72). Essa ‘qualidade’ vai além da subjetividade individual e centra-se no movimento motivacional, ou seja, em seu objeto de satisfação que abarca toda a sua prática e está enraizada em sua vivência/experiência significativa.

Diante das mudanças do mundo globalizado, o mestrado nos possibilita rever as nossas práticas e, para tal, é necessário que estejamos dispostos a repensar o fazer pedagógico e prontos a buscar novos conhecimentos através da pesquisa científica (fundamentados no ler e escrever).

Segundo Perrenoud (2002, p.187) esta postura “ocorre a partir de uma tomada de consciência, que passa por uma mudança de identidade, por outro projeto, por novas competências e por outras representações”. Visto que para trilhar esse caminho o professor deve buscar o conhecimento e trabalhar no coletivo, tendo como referência o seu fazer pedagógico e não modelos prontos e acabados ou modelos descontextualizados.

Além do conhecimento dos conteúdos de ensino, os professores necessitam possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua contínua busca de saberes construídos nas trocas com colegas e solidificados ao longo da experiência.

Para poder atender as novas exigências do mundo contemporâneo, o professor deve estar em constante formação. Ler, estudar, buscar mais e mais, será a sua eterna tarefa. Pois, são grandes os desafios que o exercício profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes é essencial.

Nesta perspectiva, existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua voltada aos interesses e às necessidades dos alunos(alfabetização plena). Para Alarcão (2007, p.30) o professor precisa ser “agente” da formação contínua para desenvolver nos seus alunos as competências de: “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagens e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender”. E acrescenta que esses profissionais são “estruturadores e animadores das aprendizagens” e que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente, não resolve problemas.

Schön apud Alarcão (2007, p. 41) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É essa mística, essa dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta-cognitivo, em que o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente, possibilitada pela formação profissional.

Para maior concretização da reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe, um trabalho coletivo. Um espaço que deve ser criado, principalmente, nas escolas para que essa reflexão cresça e se estabeleça como uma prática efetiva.

O professor além dos conhecimentos dos conteúdos de ensino possui um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Um profissional reflexivo e em formação profissional não se limita somente ao que aprendeu na sua formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática.

Para que esse profissional atue de forma reflexiva, “a escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas”, como destaca Alarcão (2007, p. 44). O professor se refaz em seu contexto, por fazer parte dessa realidade que é a escola. Sua forma de pensar o faz buscar hipóteses que sustente seus interesses e suas crenças. A maneira de pensar é construída e em sua construção considera as inúmeras possibilidades de se encontrar e reencontra-se considerando os inúmeros pontos de vista...

#### TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO

Ler significa reler e compreender, interpretar.

Cada um lê com os olhos e o repertório que tem.

E interpreta a partir do que acredita e de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos, em que acredita e qual sua visão de mundo.

Isso faz da leitura sempre uma (re)leitura. Uma nova interpretação.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.

Para compreender ALGUÉM, é essencial conhecer, o lugar social de quem OLHA e qual o seu olhar para a vida e diante das DIFICULDADES e diversidades da vida.

Vale dizer, como esse alguém vive que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta como assume os dramas e os PROBLEMAS da vida, que sonhos tem, que esperanças o anima.

Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Uma nova concepção.

(Texto original tirado do livro de Leonardo Boff, A Águia e a galinha. Adaptação – Ângela Maria de Brito)

Uma nova concepção de mundo ajuda o professor, a perfazer novos percursos combinando sua experiência a uma nova concepção de formação e de profissionalidade resgatando a visão que se tem de si e ao mesmo tempo reforça a visão que a sociedade tem do trabalho desenvolvido por este, em seus inúmeros contextos.

Podemos dizer que a competência do professor parte da formação profissional, entendida como processo eterno de desenvolvimento, de buscas, de contemplação de uma episteme que assume o caráter de permanente recomeço e renovação. De uma episteme que atualiza o letramento e eterniza a alfabetização.

## CONCLUSÃO

As narrativas sobre a história da alfabetização dos mestrados da UEMS revelam particularidades do processo histórico vivenciados por cada um entre as décadas de 1980 e 1990 e norteiam a visão politizada dos processos que demandaram lutas educacionais e a democratização do ensino. Tem como desafio a transformação do ensino em pleno século XXI, possibilitando-nos uma nova reflexão sobre os processos de letramento e alfabetização, ou seja, entre escrita e leitura eficazes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104).
- ALENCAR, José de. **Cinco Minutos**. 5 ed. São Paulo: FTD, 1999 – (Coleção Grandes Leituras).
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.
- BRASIL BRASÍLIA DF. Darcy Ribeiro. Senado Federal. **Lei Nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12.ed- São Paulo: Ática, 2002.
- CHAUI, M. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- DEMO, P. 2002. **Complexidade e Aprendizagem - A dinâmica não linear do conhecimento**. Atlas, São Paulo.
- DUBAR, C. **La socialisation – Construcion des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Collin, 1991.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- H. MATURANA; S.N. REZEPKA. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, F. **A necessária redefinição da docência como profissão**. In: IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2004. p.11-18.
- James, W. **Psychology: briefer course**. New Cork: Collier Books, 1962.
- JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio: António Nóvoa, apresentação e notas à edição brasileira - Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

- JOSSO, M-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Revista Educação. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Porto Alegre/RS, ano XXX, nº 3 (63), p. 413-438, set/dez, 2007.
- LABAREE, D. F. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogia del movimiento por la profesionalidad docente. In: PEREZ, A; BARQUIN, J.; Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MAGALHAES JUNIOR, G.A. **O historiador: suas escolhas metodológicas e a utilização da oralidade e memória como linguagens da história,** In, Linguagens da História. VASCONCELOS, José Geraldo; MAGALHAES JUNIOR, A. G. (orgs.). – Fortaleza: UFC, 2003.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores associados, 2007 (Coleção; Formação de Professores)
- MATURANA, R. H; VARELA, F. J. **Autopoiese e cognição**
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese – a organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEDEIROS, Maria das Neves de. **Formação e autoformação dos professores de jovens e adultos: uma construção na ambiência escolar.** UFPB, 2006 – (Dissertação de Mestrado).
- MIRANDOLA, Pico della. *A dignidade do Homem.* São Paulo: Editora Escala.
- MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, janeiro/abril de 2003.
- NÓVOA, A. **Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização Escola.** In: Inovação, v.4, n.1, PP.63-76, 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote,1995.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In.: PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. Cap. 3, p. 53-69.
- PERRENOUD, P. A Prática pedagógica entre a improvisação e o bricolage: ensaio sobre os efeitos indiretos da investigação em educação. In.: PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. Cap. 2, p. 33-51.
- ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane & TRAVERSINI, Clarice (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido. In: Educação Infantil – política, formação e prática docente. Ivan Russef e Mariluce Bittar (organizadores). Campo Grande, UCDB, 2003).