

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PERCURSOS FORMATIVOS DE UMA ALFABETIZADORA

■ JULIA BOLSSONI DOLWITSCH

Universidade Federal de Santa Maria

■ HELENISE SANGOI ANTUNES

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os percursos formativos de uma alfabetizadora, no interior do Rio Grande do Sul, permeando suas experiências em relação à escolha profissional, aos primeiros anos na docência e às memórias sobre a profissão. Ao longo do texto, procuramos dividir a nossa escrita com autores que discutem e defendem que as narrativas (auto)biográficas se constituem em caminhos possíveis para dialogar sobre o processo de (auto)formação docente. Os percursos formativos da alfabetizadora revelam uma história repleta de sonhos e dificuldades, em que a vontade de se tornar professora e a busca pela formação foram maiores em relação às poucas oportunidades que teve ao longo da sua trajetória.

Palavras chave: Narrativas (auto)biográficas. Percursos formativos. Formação de professores.

ABSTRACT

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES: TRAINING TRAILS OF A LITERACY TEACHER

This article aims to understand, through (auto)biographical narratives, the training paths of a literacy teacher in an inner city of Rio Grande do Sul, permeating her experiences regarding professional choice, first years in teaching, and her memories about the profession. Throughout the text, we attempt to share our writing with authors who discuss and support (auto)biographical narratives as possible means to problematize the teacher training process. The training trajectories reveal a history filled with dreams and difficulties, where the desire to become a teacher and her wish to improve were always present despite the few opportunities during her career.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Training paths. Teacher training.

RESUMEN **NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: ITINERARIOS FORMATIVOS DE UNA ALFABETIZADORA**

El presente artículo tiene como objetivo principal comprender, por medio de las narrativas (auto) biográficas, los itinerarios formativos de una alfabetizadora en el interior del Río Grande del Sur, permeando sus experiencias en relación a la elección profesional, a los primeros años en la docencia y a las memorias acerca de la profesión. A lo largo del texto tratamos de dividir nuestra escritura con autores que discuten y defienden que las narrativas (auto) biográficas se constituyen en caminos posibles para dialogar sobre el proceso de (auto) formación docente. Los itinerarios formativos de la alfabetizadora revelan una historia repleta de sueños y dificultades, en que la voluntad de hacerse profesora y la búsqueda por la formación fueron mayores en relación a las pocas oportunidades que tuvo a lo largo de su trayectoria.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Recorridos formativos. Formación de profesores.

Introdução

Neste artigo, nos propomos analisar, por meio das narrativas autobiográficas, os percursos formativos de uma alfabetizadora, no interior do Rio Grande do Sul, nos aproximando de suas experiências em relação à escolha profissional, aos primeiros anos da docência e às memórias sobre ser professora no meio rural, mais especificamente na atuação em classes multisseriadas.

Para Josso (2006), o trabalho com as histórias de vida¹ tem aberto novos rumos e visões tanto em discussões acerca das práticas de formação, quanto na pesquisa de novos saberes. Segundo a autora, o “paradigma do conhecimento subjetivo e o paradigma do conhecimento experiencial impõem-se como uma rea-

lidade tangível e cada vez mais indispensável nas sociedades que se desconhecem” (2006, p. 27). Sociedades geograficamente próximas, mas com “fronteiras” e culturas distantes; sociedades que não se relacionam, não conversam, não compartilham entre si, histórias, costumes e memórias; sociedades que acolhem povos semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes; sociedades que se desconhecem e que pouco aprendem na interação com o outro (JOSSO, 2006).

Na compreensão da autora, a descoberta desses paradigmas fez-se ao longo desses últimos vinte anos, em decorrência de trabalhos de pesquisa apresentados em diversos congressos, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso e publicações em livros e revistas. Assim, o caráter extremamente heterogêneo que movimenta o trabalho com as “histórias de vida”, motiva necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua.

¹ Utilizo esse termo com base em Abrahão (2016), que faz uma diferenciação entre história de vida ou trajetória de vida e História de Vida. Para a autora, história ou trajetória de vida configura-se como um conjunto de fatos, acontecimentos que informam uma História de Vida. História de Vida (escrita em maiúsculo) refere-se a uma das metodologias do método (auto) biográfico e, também, ao produto de um estudo que emprega essa metodologia.

Compreender as experiências formadoras como dimensão do trabalho a partir da abordagem biográfica de pesquisa, possibilita acessar e apreender, de um outro lugar, as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação (SOUZA, 2006a). Nesse movimento, em que a reflexão sobre as experiências percorridas ao longo da vida se torna um elemento fecundo, os professores têm a possibilidade de rever e reavaliar seu percurso pessoal e profissional. A partir disso, acontece um processo de compreensão, pois muitas práticas anteriormente não reconhecidas pelos educadores passam a ser reconceitualizadas por meio da rememoração.

Assim, a partir da abordagem de pesquisa (auto)biográfica foi possível nos aproximar das narrativas de vida de uma alfabetizadora que, ao lembrar suas memórias, relata a sua paixão por ser professora desde a sua infância. A pesquisa em questão é um recorte da dissertação de mestrado: “Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada”, que está vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Percursos metodológicos

Para a realização de um trabalho com narrativas de vida é preciso optar por uma metodologia que vá ao encontro desse universo sensível, que busca, ao mesmo tempo, aproximar sentimentos, memórias, significações, interpretações e embasamento teórico. Deste modo, optei pelo método (auto)biográfico de pesquisa, por meio da metodologia História de Vida, conforme definida por Abrahão (2004; 2006; 2010; 2016).

As narrativas (auto)biográficas são compreendidas por Abrahão (2006), a partir de estudos e inspiração em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), em seu tríplice aspecto: como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo de resignificação do vivido (este último será discutido, com maior ênfase, na sequência do texto). A narrativa como fenômeno envolve “o ato de narrar-se”, em um encontro intencional e reflexivo entre narrador e pesquisador. Deste modo, a narrativa constitui-se por experiências em que se “desvelam trajetórias de vida” que são comunicadas ao investigador, “[...] não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique os acontecimentos narrados” (ABRAHÃO, 2006, p. 150). A narrativa como recurso metodológico caracteriza o percurso da pesquisa em “fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva” (ABRAHÃO, 2006, p. 154).

Com base no entendimento construído pela autora, é importante mencionar que o pesquisador é mais do que simples receptor de informações, a ele serão narradas histórias de cunho subjetivo, histórias que envolvem uma trajetória de vida implicada numa carreira formativa, única, individual e repleta de acontecimentos coletivos. Deste modo, o pesquisador que decide trabalhar com narrativas de vida precisa manter uma postura ética, estabelecendo uma relação dialógica e respeitosa com aquele que narra a sua história. Neste processo de construção da narrativa e no movimento de interação entre pesquisador e participante, aquele que narra sua trajetória tem a possibilidade de “revelar o sentido da sua vida”, refletir sobre seu próprio percurso, analisar sua história e buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento. É nesse ponto que a

narrativa é compreendida como processo formativo de ressignificação do vivido.

Assim, considerando os aspectos teóricos discutidos até o momento, as narrativas da professora alfabetizadora, envolvida no estudo, foram produzidas por meio do relato autobiográfico escrito, pelo qual a colaboradora escreveu livremente sua história de vida; bem como por meio de entrevistas narrativas, organizadas a partir de tópicos guia, com tópicos que guiaram a entrevista possibilitando que a professora trouxesse à tona suas narrativas com maior liberdade a partir de pontos mais específicos da investigação. O tópico guia não é uma série extensa de perguntas específicas e sim um conjunto de títulos de parágrafos. “Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa” (BAUER; GASKELL, 2011 p. 66).

A opção por realizar primeiramente o relato autobiográfico escrito foi construída junto com a colaboradora, que manifestou interesse em registrar sua história de forma escrita, a partir do seu tempo e no seu espaço de origem (na cidade onde mora). A partir da construção do relato, sentimos necessidade de aprofundar alguns tópicos para fortalecer e embasar os objetivos do estudo, por esse motivo realizamos duas entrevistas narrativas. Os primeiros encontros não se configuraram como entrevistas e foram realizados ao longo das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², no final do ano de 2012. Nesse primeiro momento, foi possível entrar em

contato com os professores, fazer um levantamento dos possíveis participantes da pesquisa, a partir de alguns critérios que citamos na sequência do texto, e estabelecer uma conversa informal com a professora selecionada – momento em que tivemos a oportunidade de nos apresentarmos e apresentar a proposta de pesquisa.

A primeira entrevista aconteceu em 06 (seis) de agosto de 2013, na Universidade Federal de Santa Maria, local que sediou o III Seminário de Acompanhamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse encontro, realizamos a primeira entrevista, a partir dos tópicos iniciais definidos no roteiro (“contato com a cultura escrita na infância”, “lembranças da escola” e “percursos formativos”). Nesse momento, a professora entregou o seu relato autobiográfico escrito e relatou o quanto foi importante escrever a sua história, rememorar a sua vida e lembrar alguns acontecimentos que já estavam guardadas no fundo da memória.

A segunda entrevista foi realizada no dia 01 (um) de outubro 2013, no Itaimbé Palace Hotel, local que sediou o IV Seminário de Acompanhamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse reencontro, tivemos a possibilidade de conversar novamente e realizar a segunda parte da entrevista, que contemplou os tópicos – “escolha profissional”, “desafios da docência”, “desafios e conquistas no trabalho com classes multisseriadas” e “literatura infantil no contexto rural”.

É importante ressaltar que para selecionar a professora participante desta pesquisa foram definidos alguns critérios, a saber: ser professor(a) alfabetizador(a); atuar como professor(a) em classe multisseriada; residir no meio rural; ter participado do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre Alfabetização e Linguagem (Pró-Letra-

2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é o compromisso formal, assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O programa contou com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a parceria de 39 Instituições de Ensino Superior, dentre elas a UFSM. É importante ressaltar que as pesquisadoras atuaram nesse programa, como Coordenadora Geral e como integrante da Equipe de Apoio à coordenação. Maiores informações, disponíveis em: <www.ufsm.br/pactonacional>. Acesso em: 14 ago. 2018.

mento) realizado em Santa Maria, RS, no período de 2010 a 2011, e possuir disponibilidade para participar da pesquisa. Além disso, cabe salientar que o nome da professora divulgado neste trabalho é verdadeiro, haja vista que recebemos autorização para esse fim.

O interesse pelo estudo com narrativas está relacionado, conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), com “a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (2011, p. 90). Por meio da narrativa, as pessoas lembram sua história, colocam as experiências em uma sequência de acontecimentos, relembram e (re)significam o vivido, mas tudo isso acontece dentro de um contexto social e cultural. Os autores destacam o importante papel do enredo para a estruturação de uma narrativa, pois é por meio dele que as histórias contadas adquirem sentido e ampliam o contexto dos acontecimentos presentes no processo de narração. Deste modo, “compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (2011, p. 93). A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, vivências e experiências, a história contada por aquele que narra vem repleta de significações, sentidos e emoções, que se entrelaçam com o contexto social, cultural e histórico ao longo da narração.

A construção da narrativa, conforme Souza (2006a), incorpora experiências diversas, através das escolhas de quem narra, das dinâmicas e singularidades de cada vida, possibilitando que o docente em formação reviva o passado e, a partir disso, viva um processo de autotransformação. Deste modo, a produção da narrativa possibilita refletir e avaliar a importância das representações sobre a construção da identidade, sobre as práticas

formativas percorridas ao longo de uma trajetória de vida, sobre situações que marcaram escolhas e questionamentos em relação às aprendizagens. O momento da rememoração, produzido quando narramos a nossa história, permite rever e reavaliar alguns passos, refletir sobre as ações e os acontecimentos que compreendem nosso cotidiano. As lembranças e as recordações sobre nossas experiências buscam trazer, para a narrativa, episódios que marcaram escolhas e que fizeram sentido em nossa história.

Assim, o sujeito identifica as experiências significativas e formadoras que marcaram a sua história de vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, pois a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas, sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2006a).

Memórias, narrativas, histórias de vida: possibilidades para pensar a formação de professores

Os trabalhos desenvolvidos através da abordagem (auto)biográfica de pesquisa possibilitam contribuições importantes, no que se refere ao estudo com professores, principalmente estudos que envolvem trajetórias de vida e de formação, memórias e lembranças pessoais e profissionais. Guedes-Pinto (2002) enfatiza o importante papel que a investigação pautada nas histórias de vida tem na formação de professores, pois, no momento em que o docente narra a sua trajetória, tem a possibilidade de vivenciar um processo de retomada de suas práticas e reflexão sobre seu percurso formativo. Do mesmo modo, os estudos desenvolvidos por Abrahão (2004; 2006; 2016), Antunes (2011), Delory-Momberger (2008; 2012),

Josso (2010a; 2010b), Dominicé (1988), Pineau (1983), Bolívar (2014), Nóvoa (1988; 2000), Souza (2006a; 2006b; 2008; 2016) mostram o quanto a pesquisa com narrativas (auto)biográficas é formadora, na medida em que possibilita um olhar reflexivo às representações construídas ao longo da vida.

No que se refere à proposta de educação e formação de adultos por histórias de vida, é importante destacar a Universidade de Genebra com a equipe de Pierre Dominicé (1988) que embasa os seus estudos utilizando a “biografia educativa”³ tanto como metodologia de investigação, como de formação, articulando experiência vivida, reflexão e aspectos formativos. Josso (2010a), Finger (1988) e Dominicé (1988) buscam novos horizontes teóricos, no campo da educação de adultos, por meio de uma abordagem de formação centrada no sujeito e na mobilização da subjetividade como um modo de produção do conhecimento.

Integrado a esse movimento de pensar a formação de adultos, cabe destacar ainda os estudos realizados por Pineau (1983), no começo dos anos de 1980, que marcaram o início da utilização do método (auto)biográfico na formação de adultos e constituíram uma rede de investigadores considerando a problemática da educação permanente e da autoformação.

Nesta mesma proposta, de pensar a formação de professores como possibilidade de construção e de reflexão da própria formação, Nóvoa (2000) e Nóvoa e Finger (1988) contribuem, segundo Bolívar (2014), para pensar uma nova proposta teórica e metodológica para a construção profissional docente, mais especificamente a partir das publicações: “Vida de

professores” e “O método (auto)biográfico e a formação”. A abordagem biográfica, a partir do trabalho com narrativas, constitui no percurso da formação um processo de conhecimento, pois permite que a pessoa se forme através da compreensão que elabora da própria trajetória de vida.

Pensando em uma nova epistemologia da formação, por meio de experiências em torno das histórias de vida e do método (auto)biográfico, Nóvoa (1988) propõe uma teoria sobre essa questão a partir de uma concepção que permite ao indivíduo pensar na ação, construindo a sua própria formação com base num “balanço de vida”, partindo de um processo reflexivo sobre a trajetória de vida e indo além da preocupação apenas com o seu desenvolvimento docente futuro.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. (NÓVOA, 1988, p. 116)⁴

Para Nóvoa (1988), a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação é algo marcante no trabalho com a abordagem biográfica, na medida em que o indivíduo constrói a compreensão sobre seu percurso, faz uma retrospectiva dos acontecimentos que marcaram a sua história e torna-se, assim, ator da sua formação pessoal e profissional.

As experiências e os estudos (auto)biográficos desenvolvidos no campo da profissão docente ilustram um movimento de aproximação com o cotidiano e a realidade educativa dos professores. A diversidade presente nos diferentes modos de ser e constituir-se docente possibilita a produção de um outro conhecimento sobre os professores e sobre a profis-

3 A Biografia Educativa, segundo Josso (1988, p. 39-40), é fruto de um processo de reflexão que aparece parcialmente numa narrativa escrita e é construída no decorrer de três etapas reflexivas. “Só uma destas etapas está centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita, pois as outras duas giram em torno da compreensão do processo de formação e, para alguns, do processo de conhecimento”.

4 Nóvoa (1988) constrói esse argumento com base em Alain Bercovitz (1981).

são. Um conhecimento que faz os docentes reaparecerem face às estruturas e aos sistemas instituídos, que permite a compreensão da trajetória pessoal e profissional, que mobiliza as dimensões formativas a partir das experiências percorridas nos percursos da vida (NÓVOA, 2000).

Nos estudos de Bolívar (2014), os enfoques (auto)biográfico e narrativo presentes nas histórias de vida têm se constituído em possibilidades para construir novas metodologias e práticas de formação, pois partem da valorização das experiências adquiridas, que se transformam em aprendizagens, por meio de um processo de autoformação. Assim, é importante discutir a formação de professores como um processo de apropriação pessoal, de modo a integrar a formação externa (“recebida” por uma instituição) às experiências construídas no decorrer da vida – no lugar de formar ou ser formado, “formar-se” (CANÁRIO, 1999).

Conforme sistematizado por Souza (2006b), a formação tem caminhado em dois sentidos: um centrado na racionalidade técnica, com tempos e espaços definidos e ritualizados e outro com foco no sujeito, na sua historicidade, nas subjetividades e experiências construídas no processo de vida e de formação. Concordo com as ideias do autor, quando coloca que a formação enquanto processo precisa superar a ambiguidade construída entre a ação de formar e formar-se, e ampliar a capacidade de autonomia, iniciativa, reflexibilidade e criatividade daquele que percorre esse processo.

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. “Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva” (SOUZA, 2004, p. 404). A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ins-

creve-se em um espaço onde o ator parte da experiência de si, inquieta-se com suas vivências, questiona os sentidos das suas aprendizagens e das suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse percurso de questionar-se e inquietar-se com suas experiências, o professor vivencia uma trama de conhecimentos e aprendizagens, e ao mesmo tempo constrói caminhos que os levam a conhecer a si mesmo, percorrendo um processo de autoformação.

Pesquisar a trajetória formativa da vida de alguém requer uma escuta sensível da voz dos docentes em processo de formação, no sentido de poder entender “o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade” (SOUZA, 2006b, p. 24), numa relação de proximidade com as subjetividades e singularidades que integram as tonalidades presentes nas histórias de vida.

Processos formativos: ser e construir-se professor de classe multisseriada

Neste momento, buscamos nos aproximar dos percursos formativos vivenciados pela professora Noeli Catharina Danieli, que atua em classe multisseriada, no interior de Boqueirão do Leão, município do Rio Grande do Sul, com o propósito de compreender os caminhos formativos que a levaram a assumir a docência como profissão, desde a sua formação no magistério até o início da sua atuação prática como docente. A formação a que nos referimos, neste subtítulo, não fica limitada a uma aprendizagem situada em tempos e espaços definidos, mas envolve, como ação vital, a construção de si próprio e, conseqüentemente, um processo de formação (MOITA, 2000).

A compreensão da significação da profissão docente e a apreensão do processo de formação, por meio do trabalho (auto)biográfico,

permitem perceber o significado que cada professor atribui a sua atividade docente, a suas construções teórico-práticas, ao seu modo de construir e pensar a profissão, visto que o sujeito se forma a partir das experiências e das aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2006b). Neste sentido, os deslocamentos produzidos pelo docente, enquanto protagonista do seu percurso formativo, configuram-se, conforme o autor, como um processo de conhecimento. Um conhecimento sobre si, a partir das suas significações, da sua história e do sentido que tem o ser professor na sua vida.

A construção da narrativa de si possibilita, dessa forma, que o sujeito possa vivenciar, no seu processo de formação, aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades, explorando distintas experiências, “as quais partem de uma perspectiva fenomenológica da formação e da aprendizagem da profissão” (2006b, p. 164). A escrita de si e as experiências das trajetórias de vida dos professores, em especial neste trabalho, percursos formativos de uma alfabetizadora que atua em classe multisseriada, podem indicar diferentes processos educativos que marcam representações sobre a profissão, saberes da profissão, aspectos culturais do pensamento do professor em formação, “significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos” e os sentidos que têm o ser professor na sua vida (SOUZA, 2006b, p. 165).

O processo de formar-se professor não se dá no vazio, mas envolve uma série de trocas, experiências, aprendizagens, interações sociais e culturais. “Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação” (MOITA, 2000, p. 115).

Nesse contexto, analisar os percursos formativos da vida de alguém é também aproxi-

mar-se das singularidades, dos sentimentos, das ações que interagem com contextos sociais e culturais, e, principalmente, com o do modo como cada pessoa constrói a si própria. Dessa forma, no decorrer do percurso formativo da professora Noeli, foram narrados diferentes caminhos percorridos que trazem vestígios de uma história de vida rica em sonhos e superações, em que o desejo de ser professora permaneceu vivo desde a sua infância.

A paixão por ser professora na vida de Noeli iniciou muito cedo – desde criança ela já dizia que queria ser professora. Nas brincadeiras de infância, dava aulas aos irmãos mais velhos, mesmo sem saber ler e escrever, pois já estava presente no seu imaginário o desejo de ser professora, conforme expressam suas narrativas:

Eu observava e me encantava com os desenhos, com as poesias que eram decoradas e com aqueles traçados chamados de “ABC”. Quando meus irmãos terminavam o caderno davam para mim e eu navegava nas escritas e nos desenhos e fazia de conta que lia, criando histórias. Também brincávamos de “escolinha” em que para escrever usávamos um pedaço de madeira e carvão e ali ficávamos horas brincando, riscando paredes e assim eu convivía com os números e as letras. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

[...] E eu sempre queria ser a professora, mesmo que meus irmãos sabiam muito mais que eu, porque eles iam primeiro na escola, eu era a professora. Não importava, nem que eu mandava fazer uns risquinhos, mas eu brigava, a professora era eu. Então, desde muito cedo eu sempre quis ser professora (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

Nesse momento, é importante ressaltar que, por meio das lembranças da infância, vão emergindo detalhes que compõem cenas vividas pela professora em um ambiente familiar harmônico. A família, os irmãos, o pai e a mãe são pessoas marcantes nas memórias trazidas

pela professora. As “[...] histórias que falam de pessoas na vida de cada professora [...]” são presenças que fogem dos retratos e estão fortemente costuradas nas palavras e nos atos daquele que narra a sua história (DIAS, 2002, p. 100). Assim, é possível destacar, a partir da narrativa, que a aproximação com as leituras, escritos e desenhos dos irmãos mais velhos contribuiu significativamente para a escolha profissional da alfabetizadora.

Outra influência marcante na escolha profissional, no percurso formativo da professora Noeli, foi o seu segundo professor, marcado como um ídolo, no seu percurso formativo. “São figuras que voltam à memória com uma conotação positiva” (CUNHA, 2011, p. 106) e marcam até hoje o seu modo de ser e constituir-se professora de escola rural.

Eu sempre tive uma paixão por ser professora, tanto que esse professor, meu segundo professor é meu ídolo ainda hoje. Eu o guardei como se fosse um ídolo. Eu sempre dizia que iria ser professor que nem ele. Dizia: quando crescer vou ser igual o professor Mauro. Então eu fui crescendo sempre com aquela ideia de querer ser professora, tudo que eu fazia, tudo que eu pensava era pro meu futuro ser professora. (...) tu vai ver a dificuldade que eu tive pra chegar onde estou. Tantas outras pessoas têm tanta facilidade, e eu, foi muito difícil, foi muito difícil chegar onde estou hoje, principalmente pela distância, pelo poder econômico, pela falta de conhecimento dos grandes centros. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

Narrativas que nos conduzem ao que escreve Delory-Momberger (2012, p. 189), que a rememoração do passado não implica apenas lembrar os fatos que perduram na memória e que ainda fazem o coração bater mais forte, mas um reencontro com eles, no sentido de reconhecer quais aprendizagens e experiências foram formadoras e nos constituíram enquanto sujeitos individuais e sociais. Em suas “representações biográficas”, o sujeito “dispõe e

experimenta o processo de formação mediante o qual ele produz a si próprio”.

Nesse sentido, podemos compreender que a escolha de uma profissão não é somente pessoal, ela pode ser transversal aos aspectos sociais que integram o nosso cotidiano: as relações construídas na família, com os amigos, no ambiente acadêmico; os vínculos estabelecidos com os professores, as decepções e as conquistas que marcam nossas trajetórias e quantas vezes nos transformam. Em vista disso, os processos de formação “são aqui percebidos como criativos, diversificados, diferenciados, dinâmicos, emocionantes e contagiantes, supondo a não-existência de modelos prévios que possam garantir a modelização de um professor ideal” (ANTUNES, 2001, p. 48).

A história de vida da professora Noeli sempre esteve entrelaçada “com aquela ideia de querer ser professora”. Apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente por viver no meio rural, distante dos grandes centros de ensino e, muitas vezes, sem o conhecimento deles, com dificuldades financeiras – pois tinha que trabalhar para poder estudar – e com pouco acesso aos meios tecnológicos, Noeli não desistiu do seu desejo inicial – construído ainda na infância.

Nesse tempo em que o desejo de ser professora ainda era um sonho, Noeli trabalhou em um escritório, fez muitas amizades e conheceu muitas pessoas, mas o que ela queria era ser professora. Nessa convivência, em especial com a amiga Neiva, Noeli conseguiu uma oportunidade para cursar o magistério – “[...] uma bolsa de estudos que custeava 70% do valor da mensalidade e ainda poderia ir morar com ela, estudar de manhã e trabalhar na sua casa de tarde, onde receberia pelo trabalho, sendo possível custear o resto do curso” (Autobiografia, Noeli Catharina Danieli). Nas palavras de Dominicé (2010), “[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos

aqueles que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (2010, p. 87).

Larguei tudo e lá fui eu fazer o “Magistério”, o 1º ano não precisei cursar. Ingressei então no 2º ano. Obtive bons resultados visto que no 2º grau tinha muitas aulas de Português e Matemática. Este colégio era de freiras, muito rigoroso e exigente e muito conceituado na região. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Como tinha facilidade em Matemática, Física, Química e Português à noite dava aulas particulares para algumas colegas ricas, recebendo delas por este trabalho; também nos finais de semana fazia jantas e almoços para estes jovens recebendo pelo trabalho, conseguindo, assim, estudar neste colégio e custear outras despesas, como: vestuário, calçados, livros, etc. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Um educador em construção expressa reflexões sobre tempos e espaços de formação. Na trajetória da professora Noeli, “Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão” (SOUZA, 2006b, p. 19). Espaços que revelam itinerâncias, desafios, aprendizagens e muita dedicação. Movimentos que nos fazem refletir sobre quem somos e sobre as representações que construímos ao longo da vida e da formação. “Ampliá-los é uma dimensão do ato de viver e aprender com os diferentes sujeitos e processos que me constituem como humano” (SOUZA, 2006b, p. 19).

Os tempos de estágio não foram fáceis, Noeli enfrentou muitas dificuldades, mas foi resiliente, primeiramente pelo fato de ser sua primeira experiência em assumir uma turma, e depois, pelo contexto de crise que sua localidade estava vivendo. A professora relata que “havia se instalado na localidade [...] uma indústria, onde os agricultores abandonaram o trabalho com a terra e foram trabalhar como ‘operários’”, quando a indústria faliu, os agricultores ficaram sem emprego e sem alimen-

tos, “[...] foi uma crise muito grande” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli). O abandono da terra, pelos agricultores, representou a falta de alimentos, a falta de condições financeiras para comprar materiais escolares, roupas e calçados. Representou a falta dos alunos na escola – uma realidade ainda presente em muitos contextos rurais, principalmente pelo cenário de desvalorização social, política e econômica ainda presente nesse contexto.

Diante de todas essas dificuldades, Noeli não recebeu apoio da Secretaria Municipal da Educação, nem mesmo da equipe escolar. Isso fica claro na escrita da sua narrativa: “[...] não me ajudaram nem na campanha para arrecadar materiais, roupas e calçados para os alunos”. Mesmo sozinha, a professora assumiu compromisso junto à comunidade e cumpriu o seu papel de educadora no contexto rural: “através de campanhas, visitas nas famílias e com um trabalho insistente, conseguimos vencer” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli). Quanto a isso, Noeli demonstra ser uma professora preocupada com a educação e com os sujeitos que habitam o seu contexto. Mesmo com pouca colaboração da escola e dos demais professores, nunca desistiu dos seus alunos. Dessa forma, “os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente” (ANTUNES, 2011, p. 31).

O compromisso social assumido pela professora converge para a construção de princípios, de valores, de inclusão social e cultural e, principalmente, para a importância do sentimento de pertencimento – ao contexto rural, à terra, à agricultura, à comunidade. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola” (NÓVOA, 2009, p. 31). O

compromisso social assumido pelo educador vai além da escola, intervindo no espaço social da educação. No contexto de Noeli, sua luta é pelo reconhecimento das escolas rurais, pela valorização dos professores e pela defesa das classes multisseriadas como uma organização possível e positiva para a população do seu contexto.

Possibilidades e desafios: início da carreira docente

Noeli iniciou sua carreira docente em março de 1986. Aos 24 anos de idade, começou a exercer a profissão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oreste Danieli (escola de classe multisseriada), na mesma localidade em que nasceu e na escola em que estudou até a 3ª série. No início da carreira, trabalhava 20 horas, com 31 alunos de 1ª à 4ª série. Devido ao número elevado de alunos, Noeli passou a trabalhar 40 horas, atendendo também a alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

Em março de 1986 meu sonho se realizou. Comecei a trabalhar na escola da comunidade de Arroio Galdino onde nasci e estudei até a 3ª série. Onde alguns de meus familiares ainda hoje residem neste local, inclusive eu e meus queridos pais. De início eu trabalhava 20 horas, com 31 alunos de 1ª a 4ª série numa pequena sala. Não havia classes suficientes e tínhamos que acomodar os alunos no chão. Então devido ao grande número de alunos passei a trabalhar 40 horas e atendia até a 5ª série. Eu era a única professora da escola, fazia merenda, limpava a escola, fazia horta, etc. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Eu estava feliz e realizada com meu trabalho e sempre senti uma satisfação muito grande em trabalhar nesta escola, tenho muito carinho e afeto por todos e por este chão. Conheço todas as famílias e a história de cada um. Além disso, aqui se encontra gravado grande parte de

minha vida. Talvez os melhores e mais felizes momentos. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Ao recordar os primeiros anos da carreira, Noeli relata algumas dificuldades enfrentadas para atuar no contexto rural, dentre elas, o pouco investimento nas escolas, a precária infraestrutura física e material, o sentimento de solidão e a falta de apoio aos professores – investimento na formação, valorização salarial e reconhecimento social. Dificuldades que, em pleno século 21, ainda são enfrentadas pelos professores que atuam em classes multisseriadas, especialmente pela falta de políticas públicas destinadas a esse contexto. Em relação a isso, é importante destacar o que escrevem Santos e Souza (2017), que, atualmente, poucas políticas públicas significativas têm sido implementadas na realidade das escolas multisseriadas. Em outro estudo, Souza et al (2016, p. 227) destacam que apesar da relevância social, já comprovada em diferentes pesquisas, as escolas multisseriadas não estão recebendo a atenção necessária por parte do Estado e continuam sendo “[...] abandonadas, ignoradas, invisibilizadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideias [...] modernizantes”, concebem essas escolas como “[...] uma anomalia do sistema escolar”.

A professora Noeli, quando iniciou a sua prática docente, em escola multisseriada, precisou dispor de recursos próprios para que seus alunos tivessem maiores oportunidades no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com a compra de livros de literatura, pois a escola tinha poucos recursos materiais e oferecia somente os livros didáticos. Apesar das dificuldades encontradas no início da carreira, Noeli “estava feliz e realizada” com o seu trabalho. O entusiasmo inicial, a aproximação com um contexto que já fazia parte de sua vida e as primeiras ações como professora fizeram com que os obstáculos fossem superados.

A colaboradora da pesquisa demonstra, no seu relato autobiográfico, traços de uma professora unidocente, que “[...] fazia merenda, limpava a escola, fazia horta etc.”. Em suas lembranças, recorda com carinho a escola em que trabalha até hoje. Para ela, essa não é uma escola comum: “[...] aqui se encontra gravado grande parte de minha vida. Talvez os melhores e mais felizes momentos”. Além dessa lembrança afetiva em relação à escola, que marcou sua vida desde o início da escolarização e da carreira docente, Noeli incorpora um importante sentimento de pertencimento e demonstra um carinho muito especial pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano. “Estes moradores são pessoas humildes, com uma bondade infinita, com um carisma incomparável, são hospitaleiros onde prevalece o respeito e a solidariedade entre as famílias. Eles me tratam há 27 anos com muito reconhecimento, carinho e respeito” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli).

A partir das suas narrativas, é possível perceber que a professora Noeli tornou-se, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, uma referência importante para a comunidade rural onde vive. Alguém que, por intermédio da escola, ainda consegue fortalecer as matrizes sociais e culturais do povo do campo, constituindo-se como guardião não só de ensinamentos e conhecimentos científicos, mas de uma história única e singular pertencente àquele lugar (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Destes 27 anos que estou atuando nesta comunidade, sirvo como referência e nunca medi esforços para ajudar, sinto-me realizada em poder estender a mão a estas pessoas maravilhosas, que necessitam de apoio. Já fiz enterros, arrumei defuntos no caixão, sou catequista, coordenadora do clube de jovens, sempre fui integrante da diretoria da comunidade, do clube de mães e da liturgia, etc. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

A professora Noeli valoriza a história do seu contexto, das suas origens e da sua pro-

fissão e, ao mesmo tempo, reconhece que os saberes produzidos na escola precisam estar em sintonia com os saberes e com a cultura da comunidade, enfim, com a vida social, cultural e política que acontece fora da escola. Em relação a isso, Arroyo e Fernandes (1999) contribui dizendo que a escola não pode ficar restrita à sala de aula, é preciso reinventar outros tempos e outros espaços que deem conta de uma proposta educacional mais ampla, mais integradora e mais humana, pois os processos educativos, principalmente na educação rural, acontecem fundamentalmente “[...] nas lutas, no trabalho, na produção, na família” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22) e, sobretudo, na convivência cotidiana.

Dessa forma, a escola e a docência em espaços rurais, assim como em qualquer espaço educacional, precisam considerar o lugar como uma importante categoria de análise espacial. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar que os professores das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, com o intuito de respeitar e apreender os saberes sociais dos alunos construídos mediante suas interações com o lugar onde produzem a vida (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 359). Assim, o lugar é entendido como o espaço vivido, local onde as relações pessoais, sociais e culturais acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças.

A professora Noeli relatou, ao longo da sua entrevista narrativa, que não possui formação específica para atuar no meio rural. Não obstante, por vivenciar o mesmo contexto da comunidade em que está inserida, a sua atuação profissional foi mais fácil. Na fase inicial da carreira, Noeli deparou-se com momentos desafiadores. Por outro lado, a certeza de pertencer ao lugar, desde o nascimento, conferiu a ela segurança e a legitimidade do trabalho a ser desenvolvido como alfabetizadora daquela escola. Embora jovem e pouco experiente,

e recebendo pouco apoio dos envolvidos no processo educativo do seu município, teve, ao seu favor, uma comunidade local, que viu no seu trabalho a possibilidade de produzir algo novo para a educação da escola rural, conforme expressa sua narrativa.

Eu não tenho formação específica para atuar no meio rural [...]. Mas, como eu nasci aqui, eu me criei aqui, eu conheço todo mundo, todas as famílias, aqui no interior um conhece o outro, e eu conheço todas as realidades, todas, então eu acho que propicia pra mim, meu trabalho, porque eu conheço as pessoas, eu conheço os problemas de todas as famílias, as necessidades. Eu tenho assim uma convivência com as famílias, uma convivência superlegal, a gente se visita, a gente participa da vida um do outro, nas festas, isso é muito legal. Eu acho que a maior formação que eu poderia ter, é conhecer a realidade, ter nascido aqui, me criado nessa realidade, daí eu sei os problemas e as necessidades que eles têm. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

Dessa forma, percebemos que foi por meio da experiência de vida que Noeli atribuiu relevância à sua formação específica. Isso significa dizer que a formação não aconteceu apenas em espaços formais e institucionais de ensino, e sim foi se constituindo ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Foi a partir das suas buscas teóricas e formativas e na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades, que a colaboradora da pesquisa vem se constituindo professora.

Na compreensão de Casaña (2017, p. 48, tradução nossa), “[...] essa realidade constitui um enorme desafio”⁵ – o professor, muitas vezes sozinho, precisa começar a preencher um “vazio”. O vazio da formação que, na maioria das vezes, é de caráter geral e não considera as singularidades das classes multisseriadas; o vazio do conhecimento que, muitas vezes,

é padronizado e segue a lógica dominante do contexto urbano; o vazio de linhas teóricas específicas, que, conforme o autor, são quase inexistentes para fundamentar as práticas educativas em classes multisseriadas; o vazio de pertencer a um lugar e precisar lutar continuamente por uma educação mais justa; o vazio de ser professor de classe multisseriada e precisar buscar reconhecimento, em diferentes esferas sociais, culturais e políticas.

A opção pela permanência em sala de aula e o amor pela profissão são registrados pelas considerações construídas ao longo das narrativas da professora Noeli e, principalmente, pelas suas ações – que demonstram compromisso com a docência em classe multisseriada, com os alunos e com a comunidade onde vive. Segundo Casaña (2017), a escola rural precisa intervir na vida da comunidade e atuar de portas abertas, visto que o melhor local social precisa ser o edifício escolar e o melhor conselheiro o professor.

Eu procuro incentivar muito os meus alunos, motivar, dar o exemplo, mostrar a importância que tem o estudo na vida, mesmo porque eu recebo crianças também como eu quando comecei a ir à aula, crianças que nunca entraram na educação infantil. O primeiro ano é comigo, então eu tenho que ensinar, muitas vezes, eles a pegar a tesoura e cortar. Eu acho assim, ó, a maior conquista é o carinho, eu sou muito carinhosa, eu sou dedicada, eu pego esse meu aluno e adoto ele, sabe, então eu acho que é por aí, tendo muito carinho e paciência. Os alunos aqui da zona rural que eu recebo, eles têm uma carência de tudo, sabe, na coordenação motora, recortes, o lápis pegar na mão não tem firmeza, então eu acho que tem que começar por aí, sabe, com carinho, dedicação e paciência. Os pais sempre estão à par de tudo o que ta acontecendo. O método que uso para alfabetizar, o que eu penso, a importância da leitura, os pais conhecem tudo, é tudo feito em parceria, tudo o que eu faço, os pais tomam conhecimento, as mudanças que ocorrem, a gente sempre senta e conversa com os pais. Eu acho que a esco-

⁵ Texto original: “esta realidade constituye un enorme desafío” (CASAÑA, 2017, p. 48).

la tem que abrir as portas e essa parceria é o ponto mais positivo que eu encontrei na minha carreira. (Entrevista Narrativa – Noeli Catharina Danieli)

A partir das narrativas expressas pela professora, percebemos a relação de carinho que ela estabelece com seus alunos, atribuindo a esse afeto um ponto de partida importante para o desenvolvimento das suas aulas. Outro aspecto importante narrado pela professora é a presença dos pais, tanto na escola como na aprendizagem dos filhos. Essa parceria entre a escola e a família constitui-se, a nosso ver, um diferencial no processo formativo dos alunos.

A professora Noeli compreende, a partir dos seus 28 anos de experiência com classes multisseriadas, que o trabalho integrado e colaborativo, possibilitado justamente por essa organização, é um fator importante para desenvolver a prática pedagógica, para potencializar a aprendizagem dos alunos e para fortalecer o sentimento de pertencimento ao contexto rural. Esta particular situação educacional, presente em diferentes realidades rurais, permite, conforme menciona Casaña (2017, p. 51, tradução nossa), configurar um ambiente de aprendizagem onde as relações interativas ganham destaque. O aprender com o outro torna-se um potencial, “especialmente quando as diferenças nos níveis de desenvolvimento e conhecimentos adquiridos são tão importantes”.⁶

Assim, no ano de 1996, Noeli iniciou a faculdade de Pedagogia – Licenciatura Plena, numa extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em Boqueirão do Leão/RS.

Todas as noites e nos meses de janeiro íamos à Santa Cruz para agilizar o tempo. Sempre gostei muito de estudar e encarei os desafios de cabeça erguida. Trabalhava de manhã e de tarde

⁶ Texto original: “máxime cuando las diferencias de niveles de desarrollo y saberes adquiridos, son tan importantes” (CASAÑA, 2017, p. 51).

e estudava à noite numa distância de 23 km em estrada de chão e em péssimas condições. (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli)

Em 1999, diminuiu o número de alunos da escola em que Noeli lecionava, passou então a trabalhar, pela parte da manhã, numa escola vizinha. “Nas duas escolas atendia a quatro turmas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e fazia todos os trabalhos como: horta, merenda, limpeza, direção etc.”. Permaneceu, nessa escola, durante cinco anos. Depois, trabalhou três meses em outra escola mais distante “[...] mas com a mesma realidade, sozinha e realizando todas as tarefas”. Após esse período, “surgiu a oportunidade de voltar a trabalhar as 40 horas na minha adorável escola, onde permaneço até hoje” (Autobiografia – Noeli Catharina Danieli). Em 2002, Noeli concluiu a faculdade, e, em 2006, iniciou uma Pós-Graduação em Educação Especial.

Considerações finais

No decorrer dos percursos formativos de Noeli, muitas lembranças vieram à tona – a escolha profissional, o desejo de cursar o magistério, a experiência do estágio supervisionado, os primeiros anos da docência e as memórias como professora consolidada na profissão. Recordações essas que foram narradas e ressignificadas no decorrer deste estudo, possibilitando que a história de vida de uma alfabetizadora que atua em classe multisseriada “tivesse voz”.

Entre as experiências percorridas nesse estudo, destacamos a complexidade das trajetórias formativas vivenciadas em escolas rurais, que sinalizam desafios e enfrentamentos, sonhos e realizações, bem como modos singulares de exercer a docência em contexto rural, mais especificamente em classes multisseriadas.

Na visão de Souza e Meireles (2014, p. 70), as discussões referentes às perspectivas edu-

cacionais rurais tornam-se cada vez mais relevantes, principalmente porque as escolas rurais brasileiras se constituem como um veículo de educação e de desenvolvimento para os sujeitos inseridos nesse contexto. É preciso ultrapassar o discurso empobrecido construído em torno da escola rural e dar destaque às contribuições que essas escolas têm na vida dos sujeitos que lá habitam. Além disso, é necessário entender que as classes multisseriadas, presentes em grande parte do contexto rural, não são “anomalias” do sistema educacional e sim um outro modo de compreender a organização do ensino – que implica entendê-las a partir de uma lógica não-seriada (SOUZA; SOUSA, 2015).

No decorrer dos percursos formativos de Noeli, foi possível perceber a relevância de considerar as especificidades e os saberes do contexto em que os alunos estão inseridos, trazendo essa bagagem cultural para as práticas de sala de aula. Na compreensão de Arroyo e Fernandes (1999), um processo educacional de qualidade precisa necessariamente considerar o meio em que o educando vive e fortalecer as relações de pertencimento a serem construídas em parceria com a comunidade local.

As classes multisseriadas significam para os moradores daquele contexto e, principalmente, para a professora Noeli, muito mais do que apenas uma forma de organizar a escola, representam o desenvolvimento educacional dos sujeitos que habitam aquele contexto e a permanência da comunidade rural no seu território de vida. Diante disso, foi possível perceber que uma das riquezas presentes na história de vida da alfabetizadora é a sua luta constante para mudar a visão negativa do contexto rural, bem como para que as pessoas compreendam que a escola multisseriada não está acabada – ela existe e “vive”, especialmente nos corações e nas ações coletivas da comunidade.

Assim, os percursos formativos da professora Noeli revelam uma história repleta de sonhos e dificuldades, realizações e desafios, em que a vontade de se tornar professora, a busca por formação e a luta pelo reconhecimento da escola rural, em especial das classes multisseriadas, foram maiores em relação às poucas oportunidades que teve ao longo da sua trajetória. Desse modo, é possível concluir que foi a partir de suas buscas teóricas e formativas e na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades, que a colaboradora da pesquisa vem se constituindo professora de classe multisseriada.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A (re)invenção da personagem – revisitando a história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Destacados educadores brasileiros**: suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 263-286.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2011.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Edts.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERCOVITZ, Alain. Le savoir est dans le discours partagé. **Éducation Permanente**, Paris, n. 49-50, p. 97-99, 1981.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et al. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões.** Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación:** enfoque e metodologia. Madrid: La Muralla, S. A., 2001.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CASAÑA, Limber Elbio Santos. Pedagogía rural uruguaya. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural:** diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 33-59.

CUNHA, Maria Isabel da. No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola:** memórias. V. II. São Leopoldo: Oikos; Bra-

sília: Liber Livro, 2011. p. 95-106.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora:** mitos, ritos, espaços e tempos. 2002. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHSC-FAP, 1988. p. 99-106.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 79-86.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora:** a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Coordenação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Edts.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. (Org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. (Org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-77.
- PINEAU, Gaston; Marie-Michèle. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig, 1983.
- SANTOS, Fabio Josué Souza dos.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Trajetória de vida e profissional de professoras de classes multisseriadas: alguns apontamentos. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 87-114.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 65-95.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006b.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFERN, 2008. p. 85-101.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 387-417.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.; PINHO, Ana Sueli Teixeira de.; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 37, n. 2, p. 351-364, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4128>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; MEIRELES, Mariana Martins de. A FORMA DA OUTRA BEIRA: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; FARIAS, Graziela Franceschet. (Orgs.). **Desafios e perspectivas na educação rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2014. p. 69-85.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Roteiro**, Joçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/>

[view/9269/pdf](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9269/pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Recebido em: 27.02.2018
Aprovador em: 30.08.2018

Julia Bolssoni Dolwitsch é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).
E-mail: professorajulia2014@gmail.com

Av. Roraima nº 1000, Cidade Universitária, Centro de Educação (prédio 16), sala 3332A, Bairro Camobi, Santa Maria/RS, CEP: 97105-900. Telefone: (55)991386566, (55)32111728,

Helenise Sangoi Antunes é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).
E-mail: professora@helenise.com.br

Av. Roraima nº 1000, Cidade Universitária, Centro de Educação (prédio 16), sala 3332A, Bairro Camobi, Santa Maria/RS, CEP: 97105-900. Telefone: (55)991433068,