



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Hoça, Liliamar; Romanowski, Joana Paulin
Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malha e laços
Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 481-498
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0013>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malha e laços

Professional development of literacy teachers: mesh and ties

Desarrollo profesional de profesoras alfabetizadoras: malla y vínculos

Liliamar Hoça*
Joana Paulin Romanowski**

Resumo: Este estudo analisa o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando experiências docentes, conhecimentos, necessidades, dificuldades, no sentido de definir os elementos constitutivos desse processo. A abordagem de pesquisa é qualitativa, e, para a coleta de dados, utilizou-se a metodologia de história de vida e formação, com sessões de narrativas. A análise foi realizada a partir de Marcelo Garcia (1999, 2009a, 2009b), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Hubermann (2007) e Josso (2007). Foi possível apreender da análise que o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras se constitui como uma malha, que sustenta fazeres, ideias, concepções, conhecimentos e práticas, sendo as evidências do processo de aprendizagem das crianças o elemento que as fazem permanecer como alfabetizadoras. Identificou-se a presença de laços constituídos pelas relações de parentesco, geracionais e contextuais da profissão nesse processo.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Professoras alfabetizadoras. Histórias de vida.

Abstract: This study analyses the professional development of literacy teachers, considering the teaching experiences, knowledge, needs, difficulties, in order to define the constitutive elements of this process. The research has a qualitative approach, and, for data collection, it was used the life history and education methodology, with narrative sessions. The analysis was built upon Marcelo Garcia (1999, 2009a, 2009b), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Hubermann (2007) and Josso (2007). It was possible to comprehend from the analysis that the professional development of literacy teachers is constituted as a mesh, which holds doings, ideas, conceptions, knowledge and practices, being the evidences of the learning process of the children the element that make them remain as literacy teachers. It was identified the presence of ties constituted by the family, generational and contextual relationships of the profession in this process.

Keywords: Professional development. Literacy teachers. Life histories.

* Professora da Universidade Positivo. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: <liliamarho@gmail.com>.

** Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da UNINTER. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: <joana.romanowski@gmail.com>.

Resumen: En este estudio se analiza el desarrollo profesional de professoras alfabetizadoras, considerando experiencias docentes, conocimientos, necesidades y dificultades, en el sentido de definir los elementos constitutivos de ese proceso. El abordaje de investigación es cualitativo y, para la colecta de datos, se utilizó la metodología de historia de vida y formación, con sesiones de relatos. El análisis fue realizado a partir de Marcelo Garcia (1999, 2009), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Hubermann (2007) y Josso (2006). Fue posible comprender del análisis que el desarrollo profesional de professoras alfabetizadoras se constituye como una red que sostiene haceres, ideas, concepciones, conocimientos y prácticas, siendo las evidencias del proceso de aprendizaje de los niños el elemento que las hacen permanecer como alfabetizadoras. Se identificó la presencia de vínculos constituidos por las relaciones de parentesco, generacionales y contextuales de la profesión en ese proceso.

Palabras-clave: Desarrollo profesional. Profesoras alfabetizadoras. Historia de vida.

Introdução

A temática do desenvolvimento profissional dos professores passou a ser discutida nos espaços acadêmicos por volta da década de 1980, quando pesquisadores norte-americanos – ao investigarem as práticas docentes – constataram que a trajetória de vida e de formação dos docentes, as oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira, as necessidades profissionais e as mudanças no sistema educacional marcavam o percurso dos profissionais de maneira substancial.

Investigações realizadas por Marcelo Garcia (1999) sobre formação de professores, inserção profissional e professores iniciantes, evidenciam que as especificidades da tarefa de ensinar já não poderiam ser explicadas como atividades mecanicamente aprendidas pelos professores em determinado período de formação. Trata-se de um conjunto complexo de habilidades, de saberes específicos e de sensibilidade dos docentes em relação aos sujeitos com os quais trabalham, atribuindo à docência o caráter de profissionalidade. Como concebe o autor, esse conjunto não é estático, mas contínuo, dinâmico, inter-relacionado às questões de formação e de condições de exercício da profissão que vão permitindo ao professor desenvolver-se profissionalmente (MARCELO GARCIA, 1999).

Este artigo foi gerado a partir de pesquisa de Doutorado sobre desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, partindo do pressuposto de que desenvolvimento profissional de professores é um processo constituído por histórias de vida, formação para o exercício do magistério, formação continuada e pelas aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, além dos conhecimentos, das necessidades, das dificuldades, das oportunidades, das experiências profissionais e do empoderamento em diferentes contextos de atuação.

As discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional dos professores, considerando-o como um processo complexo, interlaçado por diferentes aspectos sociais e contextuais da formação e das experiências individuais e coletivas, foram sustentadas pelas proposições apresentadas por Day (2001), Marcelo Garcia (2009a, 2009b) e Oliveira-Formosinho (2009), constituindo a base das discussões sobre o tema.

O trabalho de pesquisa foi norteado pela seguinte problematização: Quais experiências (pessoais e profissionais), necessidades, dificuldades e acontecimentos constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras? O objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando as experiências docentes, os conhecimentos, as necessidades, as dificuldades, no sentido de definir os elementos constitutivos desse processo.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada a partir da metodologia de história de vida e formação, partindo dos estudos realizados por Catani (1998), Bueno (2002), Pineau e Le Grand (2012), Bertaux (2010), Josso (2010), que apresentam as histórias de vida como um modelo de pesquisa reflexiva, na qual as narrativas suscitam memórias individuais e coletivas, situadas histórica e socialmente.

As sessões narrativas foram realizadas com quatro professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Curitiba, que se encontravam em tempos diferentes na carreira de docentes. Rachel, Cora, Cecília e Clarice são seus pseudônimos, que referenciam quatro escritoras brasileiras, escolhidas para homenagear as professoras que também produzem textos no contexto da profissão.

As narrativas obtidas ao final das sessões foram textualizadas, isto é, reorganizadas de maneira que o discurso do narrador não perdesse sua consistência, retirando-se as marcas típicas da oralidade e repetições que não tivessem valor para a análise. A partir delas, foram estabelecidos os seguintes indicadores: escolha pelas turmas de alfabetização e permanência como professora alfabetizadora; necessidades, dificuldades e acontecimentos evidenciados na profissão da professora alfabetizadora – determinantes no processo de desenvolvimento profissional.

As histórias de vida e formação não são lineares e apresentam elementos que possibilitam compreender como as professoras pensam e por que agem de determinadas maneiras diante de algumas situações de sala de aula ou da própria escola.

Discussão sobre desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento profissional dos professores tem sido, nas últimas duas décadas, tema central de discussões entre educadores e pesquisadores, pois o termo permite refletir sobre as transformações ocorridas na vida profissional dos professores.

Os acontecimentos históricos propulsores das mudanças na organização social, na família, no trabalho e nas ciências, além da ocupação e da reorganização de territórios, ocorridos em diferentes tempos/espacos ao longo dos séculos XIX e XX, influenciaram a forma de pensar e de fazer a educação, de estruturar a escola, a prática pedagógica e os interesses, as necessidades e as experiências dos professores no desenvolvimento de suas tarefas. Assim, o papel da escola e, conseqüentemente, a atuação dos professores receberam cobranças em termos do currículo, da organização metodológica, da avaliação e da formação para o exercício da profissão nessa sociedade em movimento.

Concomitantemente às exigências dos grupos sociais por uma escola promotora da igualdade de acesso ao saber, estão os professores, envolvidos nas históricas lutas pelo reconhecimento da identidade profissional, pela profissionalização e pela valorização. No contexto dessas lutas, destaca-se como fundamental o exame do desenvolvimento profissional dos professores como um processo que pressupõe ações, acontecimentos, ideias, experiências significativas de formação inicial e continuada, que vão se constituindo ao longo do tempo e modificando o profissional e também a pessoa do professor.

As contribuições teóricas sobre o tema foram depreendidas dos estudos de Day (2001), Marcelo Garcia (1999) e Oliveira-Formosinho (2009), e formam o eixo de análise sobre desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

As experiências de vida e na profissão foram citadas e inseridas por Day (2001) na busca da definição de desenvolvimento profissional, considerando que este

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula. (DAY, 2001, p. 20-21).

É o processo pelo qual os professores, como agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001).

O desenvolvimento profissional dos professores compreende as transformações ocorridas na vida profissional, originadas nas relações estabelecidas com alunos, gestores, professores, demais profissionais da instituição (ou instituições) na qual o professor atua, conhecimento sobre o currículo, procedimentos pedagógicos, formação planejada de forma contínua, além de acontecimentos da vida pessoal que influenciam as atividades profissionais.

Os professores são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira, mas não o fazem sozinhos. Gestores institucionais e em diferentes esferas governamentais precisam planejar ações de formação, pois, ainda segundo Day (2001, p. 17), “[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”. No processo de formação continuada, os professores realizam as escolhas de forma planejada, por iniciativa própria ou entre as ofertas dadas pela instituição ou aquelas definidas/patrocinadas pelos gestores.

Day (2001) entende que outro elemento a ser considerado em relação ao trabalho docente e ao desenvolvimento profissional é a dose alta de trabalho emocional despendida no ensino, considerando os compromissos assumidos pelos professores tanto na sala de aula como nas tarefas burocráticas, nas relações estabelecidas com outros docentes, com gestores e com os alunos, além da concentração de energia no próprio trabalho. Essa carga emocional impacta nas relações dentro e fora da escola, nas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e também na reflexão sobre a prática e a aprendizagem do professor.

No contexto das investigações sobre desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (2009a) aponta-o como um processo contínuo, evolutivo, de modo que as experiências advindas da formação docente, da sala de aula e dos contextos organizacionais das instituições educacionais contribuem para sua caracterização. Marcelo Garcia (1999) destaca que uma análise de quatro dimensões integradoras do desenvolvimento profissional dos professores é necessária: contexto escolar, currículo e inovação, ensino e os professores.

As experiências dos professores e sua formação adquirem sentido no contexto escolar. Por esse motivo, Marcelo Garcia (1999, p. 141) afirma que a escola é uma “[...] unidade básica para mudar e melhorar o ensino [...]”. O clima organizacional, as relações entre professores, gestores e demais profissionais, as normatizações aplicadas ao trabalho, a comunicação interna, a responsabilidade com o trabalho têm influência no desenvolvimento profissional.

No contexto escolar, Marcelo Garcia (1999) destaca a importância da liderança instrucional entre os professores, de uma cultura da colaboração, da gestão democrática e participativa – elementos que promovem uma rede de formação na escola e que impulsionam as mudanças e as inovações educacionais almejadas pelos docentes e demais profissionais da escola, de acordo com os projetos planejados.

Quanto ao desenvolvimento profissional e ao currículo, o autor considera que o professor utiliza as propostas curriculares que chegam até ele organizadas por pessoas ou entidades externas à escola, o que confere ao desenvolvimento profissional características técnicas. Ao participar ativamente da elaboração e da implementação do projeto curricular, os professores aprendem uns com os outros, valorizando experiências, revendo concepções assumidas em tempos, investindo em práticas, materiais e estratégias que auxiliem o desenvolvimento das atividades docentes. O envolvimento do professor é importante para o desenvolvimento profissional, pois implica melhorias e transformações no âmbito da escola e da sala de aula, como destacam Marcelo Garcia (2009b) e Day (2001).

A outra dimensão citada é a do ensino, considerando que o professor adquire competências específicas para o exercício da atividade de docência. Na prática docente, não há apenas reprodução de atos específicos, pois ocorre também a produção de conhecimentos, materiais e estratégias que, ao longo do tempo, vão compor o desenvolvimento profissional.

A última dimensão abordada por Marcelo Garcia (2009b) faz referência à profissionalidade do professor, mostrando um profissional e também uma pessoa que aprende em diferentes situações, com histórico de formação em diferentes etapas e tempos, com concepções marcadas pelo conservadorismo das entidades reguladoras da profissão, aumento de tarefas, escassez de tempo e dificuldades na valorização da carreira. A profissão de professor entra, progressivamente, em um quadro de isolamento, pois cada docente é formado para assumir uma classe, sendo cada sala de aula um território particular, de domínio de um só profissional, o que dificulta, muitas vezes, a implantação da cultura de colaboração. O autor destaca a necessidade de investigar-se a aprendizagem do adulto, quando se deseja entender o processo pelo qual passam os professores na apropriação, na reflexão e na mudança das práticas pedagógicas.

Na constituição desse referencial, destacam-se as contribuições de Oliveira-Formosinho (2009), que apresenta três perspectivas sobre desenvolvimento profissional: o desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s); o desenvolvimento do professor como compreensão pessoal; o desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Desenvolvimento profissional do professor, como processo de apropriação de conhecimento(s) e competência(s), engloba a análise sobre a existência de uma base estável de saberes transmitidos aos docentes para o melhor exercício das tarefas relacionadas à profissão. A ideia central dessa perspectiva está na transmissão de competências técnicas, estratégias, domínio maior dos conteúdos de ensino. É considerada uma perspectiva mecanicista, linear, unidirecional, como explica a autora.

A segunda perspectiva abordada por Oliveira-Formosinho (2009) trata do desenvolvimento do professor como compreensão pessoal, discutindo que as crenças, os pensamentos e as atitudes influenciam a compreensão da realidade. É uma maneira de explicar que as escolhas profissionais e a ação do professor estão relacionadas à maturidade psicológica, dimensão dos ciclos de vida e de carreira profissional, pois o professor é uma pessoa que sente, pensa e responde ao contexto no qual se encontra incorporado.

A terceira perspectiva abordada apresenta o desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica e tem foco nos contextos que integram o desenvolvimento profissional e as relações de causalidade que se estabelecem de forma contínua e cíclica. Oliveira-Formosinho (2009), como base nas proposições de Bronfenbrenner (1996) sobre a ecologia do desenvolvimento humano, mostra que existem mudanças progressivas na pessoa, não exclusivamente em função das fases do desenvolvimento humano, mas também pelas relações com diferentes ambientes e trocas provendo alterações. A autora reforça que as condições em que se efetiva o ensino podem atribuir sentido ao trabalho desenvolvido em diferentes níveis ou modalidades de ensino e podem estabelecer características à identidade do trabalho dos professores, de acordo com o autor.

Considerando as proposições apresentadas pelos autores, é possível afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores se apresenta como um processo que se constitui pelos determinantes sócio-históricos, pelas condições em que se efetiva a prática docente, pelas experiências de formação, pela prática em sala de aula, pelas relações estabelecidas no contexto das instituições e pela atuação dos professores sobre o currículo e sobre si mesmos. Os referenciais, as definições examinadas e o apoio no contexto histórico da profissão auxiliaram na elaboração de uma definição de desenvolvimento profissional como um processo que, analisado de forma macro, expressa as marcas históricas, sociais e culturais da profissão. Além disso, incorpora os impactos das políticas educacionais e dos processos de formação docente, da carreira do professorado, da identidade e das práticas profissionais.

Histórias de vida e formação de professoras alfabetizadoras

As histórias de vida movimentam práticas de pesquisa e de formação, a partir de eixos de reflexão tanto epistemológicos como metodológicos, sendo um trabalho de investimento entre locutor e interlocutor na análise realizada. É fundamental discutir os sentidos atribuídos, demonstrar o confronto de ideias, de visões sobre fatos, compartilhar e produzir conhecimento. Trata-se de uma proposta desenvolvida com base no diálogo, na construção e na reconstrução entre o sujeito enunciativo e aquele que inicialmente fará a enunciação. Pineau e Le Grande (2012, p.141) afirmam que se trata de uma perspectiva dialética, na qual

[...] o espaço é ocupado por um deslocamento recíproco que procura alcançar o ponto de visão ideal, capaz de permitir que o locutor se distancie de sua vida, aproximando-se dos sistemas de compreensão, e que o interlocutor se aproxime dessa vida o suficiente para abrir mão de seus próprios sistemas conceituais. (PINEAU; LE GRANDE, 2012, p. 141).

Para os autores, a metodologia de história de vida possibilita o emergir de diversos saberes, implícitos, em princípio, no discurso, advindos da experiência, mobilizadores de grandes interesses na produção e na promulgação de conhecimento. Cabe ressaltar que o discurso carrega as marcas do contexto em que é produzido. Essa forma de realizar pesquisa constrói-se a partir do projeto, considerando o olhar do narrador para um determinado tempo, para uma memória ou memórias. Revisitar as lembranças de tempos marcados requer uma interação datada entre narrador e interlocutor, que vão ocupar espaços de interação, de convivência e de confiança.

Segundo Catani (1998), a construção das narrativas, a escuta e a leitura da própria história permitem que os sujeitos reconstituam a memória dos fatos e se aproximem da própria atuação em determinados momentos. Para Bueno (2002), as histórias de vida são um recurso produtivo nas investigações na formação de professores, destacando que a partir das narrativas e dos registros é possível desconstruir estereótipos profissionais em relação à formação e à prática docente, uma vez examinados com rigor para a sua compreensão. A obra de Bertaux (2010) sobre 45 narrativas de vida, na qual o autor trabalha na perspectiva de um método de pesquisa, aponta que as histórias expressam as experiências de uma pessoa em determinado tempo, porém são orientadas pelo pesquisador, que tem a intenção de produzir conhecimento.

Os trabalhos do tipo história de vida caracterizam-se por assumir a *autopoiese* (JOSSO, 2010; PINEAU; LE GRAND, 2012), no sentido de uma produção sobre si mesmo, explorada e reconstituída a partir dos caminhos percorridos, acontecimentos, explorações, atividades (JOSSO, 2010). Para essa autora:

Não é apenas compreender como são formados ao longo da nossa vida, mas tomar consciência de que o reconhecimento de si como sujeito, ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite a pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos [...]. (JOSSO, 2010, p. 84).

Essa reconstituição não é um relato, mas um encontro mais ou menos consciente com os múltiplos fatores sociais, históricos e psicológicos que intervêm na forma de agir, manter um posicionamento e/ou mudar a forma de pensar, de ser, de estar e de agir.

Nas histórias de vida, os participantes têm a oportunidade de evidenciar, de questionar, de apresentar as conquistas e as rupturas em relação aos projetos e às experiências vividas, como destaca Josso (2007). A autora utilizou a história de vida como metodologia de pesquisa-formação, a partir de sessões em grupos ou seminários, com o propósito de compreender a formação a partir do ponto de vista dos sujeitos, de suas aspirações e de seus conhecimentos.

Neste trabalho, as histórias de vida foram utilizadas como uma metodologia de investigação sobre o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, iniciando com a escolha pelas turmas de alfabetização, o processo de formação, os conhecimentos, os fatos e os acontecimentos de vida que influenciaram o desenvolvimento profissional. No entanto, ressalta-se que essas histórias não têm a intenção de promover um processo de formação. Para que os sujeitos participantes da pesquisa realizassem a composição das narrativas de vida, foi estabelecida uma sequência metodológica fundamentada na abordagem dada por Josso (2010), subdividida em quatro etapas: Aproximação; Construção da narrativa de história de vida pessoal e profissional; Exploração oral das narrativas; Leitura da narrativa pelo autor.

As narrativas de histórias de vida e formação foram realizadas com quatro professoras alfabetizadoras que, em seus tempos/espacos, trouxeram para o contexto da pesquisa elementos que dão voz aos percursos da trajetória docente e ajudam a desvelar o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. As profissionais entrevistadas foram identificadas com pseudônimos de escritoras brasileiras: Raquel de Queiróz, Cora Coralina, Cecília Meireles e Clarice Lispector, uma forma encontrada para homenagear tanto as escritoras quanto as professoras alfabetizadoras.

A primeira professora entrevistada foi Rachel, curitibana, nascida em fevereiro de 1956. A trajetória profissional na Rede Municipal de Ensino de Curitiba iniciou em 1974, após a conclusão do Magistério. Ela contou que, no início da carreira, não tinha pretensão de fazer faculdade e só iniciou estudo superior porque precisava aprender mais sobre aquilo que iria ensinar: a Língua Portuguesa. Foi professora alfabetizadora, participou da elaboração da proposta de alfabetização do município e foi formadora de outros professores nessa área. Essa professora, atualmente aposentada da Rede Municipal de Ensino, ainda trabalha com alfabetização e pela alfabetização, agora na formação continuada de professores. Durante toda a narrativa, a emoção esteve presente, a ponto de declarar: “Nossa! Se emocionar cansa, brigar cansa menos!”.

A segunda professora a realizar a narrativa foi Cora, a qual relatou que seu processo de alfabetização foi doloroso, pois sua primeira professora não foi receptiva e a assustou muito, a ponto de fazê-la chorar para não querer ir à escola. Cora começou a trabalhar em escola particular com quinze anos e ingressou na RME em 1990, como professora alfabetizadora, depois como formadora de alfabetizadores. Retornou à escola após um período, por sentir que o trabalho como formadora não a completava como a sala de aula e os alunos. Kursou a Graduação em Formação de professores Educação Infantil e séries iniciais e Pós-Graduação em Modalidades de intervenções no processo de ensino e aprendizagem. A professora contou que só fez a Graduação por uma exigência da própria RME para buscar referenciais que pudessem explicar a sua prática como alfabetizadora.

A terceira alfabetizadora que aceitou o convite para esta investigação ingressou na RME no ano de 2013, mas atua como professora desde 2005. A ela foi atribuído o pseudônimo de Clarice. É natural da cidade de Ponta Grossa, cursou Pedagogia na sua cidade natal e, depois, Pós-Graduação em Gestão. A narrativa do período apresentou elementos significativos sobre experiências de formação, em cidades diferentes, necessidades profissionais da professora em receber as orientações para o desenvolvimento das atividades e a dificuldade em vencer a resistência em atender os pais de alunos, pois estes a achavam jovem demais para ser professora.

A quarta professora alfabetizadora que realizou a narrativa foi Cecília, professora alfabetizadora da RME a partir de 2007, ano em que ingressou na rede após trabalhar em outra área. Ex-aluna de uma Escola Municipal de Curitiba, Cecília lembrou com carinho da instituição. Depois de cursar bacharelado em Informática, fez Normal Superior e Pedagogia. Em seguida, começou a atuar como professora em uma segunda série na escola em que ela mesma fora alfabetizada. Sua narrativa destacou a organização das atividades e apresenta as dificuldades da professora iniciante com uma turma em processo de alfabetização, dúvidas e sentimento da ausência de ajuda de professores experientes.

As proposições de Josso (2010) foram utilizadas como norteadoras da leitura das histórias de vida e formação, entre elas a busca pelos momentos *charneiras*, tratados como períodos de vida nos quais determinados acontecimentos transformam a forma de pensar e agir e tornam-se marcantes a ponto de estabelecerem passagens para uma nova etapa. Com esse apoio, foi possível definir os seguintes indicadores: escolha pelas turmas de alfabetização e permanência como professora alfabetizadora; necessidades, dificuldades e acontecimentos evidenciados na profissão da professora alfabetizadora determinantes no processo de desenvolvimento profissional.

Para a organização dos dados, utilizou-se a marcação de palavras e frases significativas que correspondiam aos indicadores propostos. Estes apontaram para elementos que se constituíram como conteúdo e forma no desenvolvimento profissional, caracterizados como momentos *charneiras* e que estabeleceram ao longo do processo de desenvolvimento profissional os chamados laços geracionais e contextuais da profissão.

Os laços no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras

As professoras alfabetizadoras Rachel, Cora, Clarice e Cecília apresentaram, nas narrativas de vida e formação, momentos *charneiras* que marcaram suas vidas como crianças, estudantes, mulheres, profissionais e as direcionaram em diferentes tempos/espacos à tomada de decisões, marcando determinadas etapas de vida (tanto na esfera pessoal quanto profissional).

Segundo Josso (2007, p. 376), ao revisitar a história de vida para retirar “[...] o que o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural [...]”, determinados vínculos com pessoas da família e instituições de ensino – nas quais se estuda e se trabalha – começam a aparecer e a influenciar a forma de agir, de comportar-se, de pensar a própria escolha profissional e pessoal. Não são modelos padronizados, mas formadores, concebidos pela dinâmica do contexto social e que se modificam com o tempo.

Na leitura das narrativas, há referências a determinadas pessoas que desempenharam papéis muito singulares na vida pessoal e profissional de cada professora alfabetizadora entrevistada. Os relatos foram revelando a existência de laços que marcam períodos da vida pessoal, da formação inicial, continuada e vida profissional, que podem ser evocados continuamente, enquanto outros aparecem em momentos específicos no percurso da formação e, gradativamente, esquecidos. Ao considerar a proposição dos laços estabelecidos e realizar a seleção de palavras e frases, emergiram

peças, acontecimentos e formações que constituíram as profissionais da alfabetização, que são indicados a seguir.

Os elementos obtidos nesse contexto, após a organização dos dados, evidenciaram os laços de parentesco (mães, irmãs, primas) logo no início da vida profissional da professora alfabetizadora e que influenciam a decisão em seguir a carreira do magistério. A família, primeiro núcleo social das pessoas, marca o aprendizado da leitura e da escrita e, posteriormente, a escolha pela profissão para essas professoras. De acordo com Josso (2007), os laços de parentesco são evocados com frequência nas narrativas, aparecendo como estruturantes ao longo do relato ou em determinados momentos. São originados a partir do nascimento ou aqueles constituídos em relações de alianças. O que chama atenção é a força “[...] de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas” (JOSSO, 2007, p. 376).

Outros laços destacados foram os geracionais, aqueles que ocorrem no período de escolarização obrigatória e evidenciados pelas relações de apego, de afinidade, de lealdade e de interesses entre as pessoas com que se convive. Nesse tipo de laço, entra a figura do professor, que influencia, como um modelo, as concepções, as crenças, as formas de agir e, futuramente, de estabelecer relações com alunos, pais e profissionais da escola.

Os laços geracionais estabelecidos por Rachel, Cora e Clarice, ainda alunas, destacam as relações professor-aluno, que as fizeram narrar situações de controle da disciplina e caracterização do rendimento escolar, sentindo-se inicialmente recusadas por suas respectivas professoras. Foram nas relações de afetividade que as alfabetizadoras encontraram sustentação para continuar a escolaridade, o que leva a refletir sobre a imagem socialmente institucionalizada da professora alfabetizadora como uma figura que traduz o modelo de afeto, de admiração e de crença pedagógica. Os relatos a seguir sustentam esta afirmativa:

Rachel: Eu amava aquelas crianças. Chorava com elas, dava risada com elas e conseguia, inclusive, aproximar as famílias. A primeira turma que tive foi um sucesso, com 100% de alfabetização. Eu percebi isso em setembro, durante os conselhos de classe. [...] eu decidi que, mesmo com a miséria de dinheiro que eu recebia e sem saber o quanto aquilo custaria, iria economizar e comprar um livrinho para cada um. Escrevi uma dedicatória sobre “*agora que você já sabe ler...*”, coloquei em um belo papel de presente e entreguei emocionada, porque tinha certeza de que eles terminaram o ano sabendo ler e eu tinha sido a responsável.

Cora: Tive, então, uma turma de pré com trinta alunos. O ano foi maravilhoso, produtivo, daqueles que você nem quer que acabe. A pedagoga certa vez comentou: - *Tens alunos devem pensar: “O que será que a professora vai trazer hoje?”*.

E as pessoas que entravam naquela sala sempre perguntavam: - *É mesmo uma turma de pré que fica aqui?* Guardo até hoje as fotos dessa turma. Graças a ela e a uma visita que recebi da Pedagoga do Núcleo em minha sala - em que meus alunos afoitos foram mostrar como estávamos trabalhando as obras de Monet na escola.

Clarice: Aqui em Curitiba, quando passei no concurso público municipal, fui contratada para a Educação Infantil, mas precisaram me remanejar para o Ensino Fundamental, na mesma escola. Achei que teria problemas por ser a professora nova, aquela com que as crianças não estavam muito habituadas. Mas a turma me mostrou que o tempo usado no início do ano para conhecer as crianças e as famílias acaba sendo proveitoso lá na frente.

Cabe destacar que laços geracionais estabelecidos com os alunos nas histórias de vida coincidem com a inserção na profissão, período marcado pelas articulações com professores experientes, retomada de aprendizagens do período de formação inicial e preocupação com o saber ensinar e a disciplina da turma. É um período que denota uma atenção dos gestores em diversos

níveis (escola - sistema educacional), pois a atenção aos professores em início de carreira tem uma repercussão futura no desenvolvimento profissional, como informa Marcelo Garcia (1999).

Nas histórias de vida e formação, as professoras alfabetizadoras destacaram que outros professores, que atuaram na escola ou em outros espaços institucionais, trouxeram aspectos singulares ao desenvolvimento profissional. Esses laços, como explica Josso (2007, p. 377), são muito evidenciados nas narrativas de vida porque “[...] o tempo passado no local de trabalho e os elos obrigatórios por meio dos quais esse tempo é tecido levam as múltiplas negociações e ajustes dessas ligações singulares”. Neste estudo, optou-se em denominá-los como laços contextuais da profissão, formados pelos diferentes profissionais e que abrangem os acontecimentos, as necessidades e as dificuldades da trajetória profissional.

Esses laços marcam os momentos de transformação no desenvolvimento profissional, são constituídos nas e pelas relações estabelecidas no grupo, movem o professor como profissional que possui concepções, crenças e valores e, concomitantemente, o movem como pessoa que pertence a um grupo que faz, pensa, reflete, organiza e recria o ambiente da escola.

As ligações e as relações estabelecidas levaram Rachel a evidenciar que as profissionais da escola a fizeram refletir sobre o papel da mulher professora:

Rachel: A escola da Prefeitura era bem dirigida e, por lá, tive uma das melhores experiências da minha vida. Emociono-me ao lembrar pessoas que me ensinaram profundamente e me marcaram no jeito de vestir, falar e como mulher. Eu comecei a pensar: “Uma mulher pode ser assim, é isso que ela pode fazer”. Foram pessoas fantásticas. Uma equipe que mandava, fazia acontecer, acontecia, movimentava a comunidade. Quanto mais eu ficava naquele lugar, mais eu me empenhava na faculdade, mais eu entendia o que é ser professora.

Esse relato traz pistas sobre a importância de profissionais que, nas escolas, acompanham professores iniciantes e auxiliam com a experiência no entendimento dos procedimentos escolares, na busca e na adequação de estratégias de ensino, visando a qualidade da aprendizagem. Na narrativa de Rachel, há destaque para o grupo de trabalho, que se empenha no estudo da proposta pedagógica e na formação de outras professoras alfabetizadoras, enlaçando as atitudes profissionais em um determinado tempo/espço. Busca também o aperfeiçoamento profissional por meio de estudos na procura da especialização profissional.

A alfabetizadora Cora destaca em seu relato um trabalho considerado referência na Rede Municipal de Ensino, no período de 1996 a 2012, que ela vivenciou como formadora de outros profissionais:

Cora: Fui convidada para trabalhar como alfabetizadora do Núcleo Regional de Educação, outra experiência bastante significativa e desafiadora em minha vida profissional. Fazia visitas nas escolas, trabalhando diretamente com os professores, observando caderno de alunos, sugerindo material, estratégias e encaminhamentos para cada situação. O desafio estava em entrar no universo dos professores, uma vez que existia certa resistência para esse tipo de visita. Percebi professores que não tinham ideias bem aceitas na escola e ficavam furiosos ao ver uma pessoa estranha aparecendo para “fiscalizar” o trabalho. Mas, em minha opinião, tudo dependeria da abordagem. Sabe, a mudança é sempre um processo interno e, portanto, as ideias e sugestões devem mexer lá dentro, devem fazer você *querer* mudar.

Esse relato apresenta pistas significativas sobre o trabalho com professores que atuam como formadores no *locus* da escola, auxiliando na formação, com atenção às concepções, aos valores e às crenças dos professores, desenvolvendo ações no interior das escolas, com trabalhos de observação do material produzido para as aulas, orientando os processos de gestão,

planejamento e intervenção. Acentua-se a percepção de que o processo de mudança necessita da adesão do sujeito.

Segundo Day (2001), a atualização de conhecimentos e estratégias deverá oportunizar o repensar da organização da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem, da avaliação.

O relato de Clarice faz inferência ao profissional conhecido como coordenador pedagógico ou, no caso da RME de Curitiba, o pedagogo – profissional que acompanha, analisa e busca intervir no processo de ensino, de maneira que a proposta pedagógica e o currículo possam ser efetivados. A pessoa do coordenador ou do pedagogo auxiliaram Cecília tanto na organização das atividades de sala de aula, quanto no processo de compreensão e de trabalho com as famílias dos alunos:

Cecília: Outra coordenadora marcante que eu tive foi aqui em Curitiba, quando precisei passar da Educação Infantil para o Fundamental. Talvez eu até tivesse mais experiência em sala de aula do que ela, mas o que essa profissional trazia como gestora, em relacionamentos interpessoais, era indiscutível. Quando fui remanejada do Infantil IV, com crianças de quatro anos, para um segundo ano do Ensino Fundamental, comecei a chorar em plena semana pedagógica. [...]. Eu não queria, de jeito nenhum, sob hipótese alguma, tudo menos isso. Mas não tinha escolha. Era isso e acabou. [...]. Os pais não aceitavam. [...]. Foi aí que os conhecimentos em gestão da coordenadora me ajudaram muito e eu pude ver toda a sua indiscutível capacidade. É engraçado. Ela tem idade para ser minha mãe, mas nos tornamos grandes amigas e eu a vejo como uma das peças fundamentais para o meu desenvolvimento. Sua ajuda ia de separar materiais para estudo a frases épicas para explicar e mudar minha forma de agir: “Leia esse texto. Foi você que criou uma couraça com esses pais! Clarice, você está fazendo errado, tem que trazer os pais para você!”. Foi graças a ela que, hoje, aqui na escola em que trabalho, não conheço um pai, mãe, tio ou avó que não goste de mim. Aprendi a lidar com as famílias com a ajuda dela, a quebrar a resistência que sempre tive e não deixar os estereótipos voltarem.

No relato de Cecília, a presença das pedagogas e da docente é marcante, pois traz o grande desafio dos professores iniciantes, que passam a ensinar e também aprendem a ensinar com outros profissionais, como destaca Marcelo Garcia (1999). De outra perspectiva, evidencia-se o empoderamento em seu germe: ser reconhecida na relação está em estado embrionário, mas é presente.

As relações estabelecidas podem tanto auxiliar no desenvolvimento, quanto produzir marcas que inevitavelmente proporcionam insegurança, contrariedade e geram mal-estar profissional:

Cecília: Lembro que visitei a escola em uma terça-feira e, já no começo, ela me apresentou à professora Márcia, que também trabalhava com a segunda série. Nessa hora, apesar do frio na barriga por estar em uma nova escola, com novos alunos e equipe, senti que teria algum apoio dessa profissional.

As pessoas de referência percorrem todas as narrativas, como pontos influentes que orientam, apoiam, fazem observações sobre a prática e elevam a identidade das professoras. A identidade do professor, portanto, é um processo coletivo de construção de significados sobre o que é ensinar, onde, como e para quem ensinar, sobre o que e como aprendem aqueles a quem se ensina. Esse processo é legitimado pela sociedade em um determinado tempo/espaço, suscitando discursos característicos desse grupo como uma categoria profissional. Ressalta-se que a identidade inclui o sujeito, há investimento do sujeito para reconhecer-se. De acordo com Oliveira *et al.* (2006), a identidade do professor articula-se com as identidades de gênero, familiares, religiosas, étnicas e de classe, pois não se constitui no vazio, mas no movimento das relações sociais no tempo/espaço em que se situam os professores.

Os laços contextuais da profissão apontam para fatos e acontecimentos na carreira que marcam o desenvolvimento profissional, como ser formadora de outros professores, enquanto outros apontam para necessidades e dificuldades originadas no ambiente da escola – situações em que as professoras solicitam apoio, pois as formações inicial e continuada ainda não forneceram elementos suficientes para a compreensão do trabalho com famílias (e as demandas que apresentam para a alfabetizadora), a inclusão e a escola como espaço formativo. Nesse processo, as histórias de vida expressam conquistas a partir de busca de aperfeiçoamento.

As pessoas referenciadas nas histórias de vida e formação ajudaram a ligar, *religar* e desligar as ideias de um contexto de formação dos professores, das experiências e da cultura, estabelecendo os laços que Josso (2007) apresenta como pontos determinantes que podem transformar o processo de desenvolvimento profissional. Ressalta-se que nos embates é possível ocorrer regressões e abandono da profissão, o que aponta como passível de não ocorrer desenvolvimento profissional.

As atividades formativas oportunizadas no contexto da RME de Curitiba são recorrentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras e vão constituir referências para a prática pedagógica e que marcam os laços contextuais da profissão. As atividades formativas ocorrem na escola, nas instituições de Ensino Superior e no sistema de ensino: são a Graduação, o gestor da escola como uma referência, os cursos de formação promovidos pela RME e cursos provenientes de políticas nacionais de formação de professores.

Segundo Day (2001), os professores são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira, mas não o fazem sozinhos. Gestores institucionais e em diferentes esferas governamentais precisam planejar ações de formação, para fornecer aos professores condições institucionais de escolhas. Há dois movimentos no processo de formação: os professores realizam as escolhas de forma planejada, por iniciativa própria, entre as ofertas dadas pela instituição ou aquelas definidas e patrocinadas pelos gestores.

As atividades elencadas compõem a estrutura basilar de formação para essas professoras, isto é, foram formações que influenciaram em determinados tempos o saber, o fazer e o saber fazer das professoras, promovendo o desenvolvimento profissional quanto à cognição das docentes (MARCELO GARCIA, 1999). A formação diz respeito à aprendizagem profissional do sujeito adulto em diferentes etapas, que iniciam com uma relação mais rígida com o conhecimento, necessitando de instruções detalhadas, referenciais concretos, indicadores de organização, ampliando gradativamente e estruturando outras etapas, chegando a um alto nível de desenvolvimento conceitual e abstração.

Esses laços de parentesco, geracionais e contextuais da profissão ligam, desligam e *religam* acontecimentos, pessoas, grupos e a si mesmo, com intensidades diferenciadas e, por isso, estão enlaçados à vida profissional formando uma verdadeira malha.

Nas narrativas de Rachel, Cora, Clarice e Cecília, há pistas que evidenciam porque ingressaram na alfabetização e permaneceram alfabetizadoras por tempos distintos. Identificou-se que as professoras iniciaram na alfabetização em decorrência da disponibilidade dos recursos humanos – que, na RME, designa-se alocação de pessoal, presente nas escolas e no sistema para planejamento, organização e alocação tanto de recursos humanos quanto físicos e financeiros.

A cada final de ano, os gestores das escolas da RME organizam uma planilha com os dados sobre professores e funcionários que permanecem na unidade e aqueles professores que continuam a trabalhar na escola podem escolher as turmas e/ou atividades que desempenharão no ano seguinte. Os professores que iniciam no ano subsequente, em sua maior parte advindos do

processo de remanejamento, têm turmas designadas pela equipe gestora da escola. Esse processo de alocação de pessoal levou a interpretações diferenciadas pelas professoras alfabetizadoras e à inserção na alfabetização:

Rachel: O que me levou para a alfabetização? A mesma necessidade que a escola tem desde sempre: empurrar a professora mais nova e bobinha para as turmas mais novas, as quais, segundo eles, também bobinhas. A diferença era que eu poderia até ser a recém-chegada, mas não tinha nada de boba, não tinha medo do trabalho e, muito menos, dos alunos.

Cora: O meu primeiro trabalho como professora do município foi com aulas de Ciências, cobrindo as permanências em oito turmas. Em janeiro do ano seguinte, fiz um curso de Alfabetização e, no início do período letivo, tinha sido remanejada para outra escola. Eis que a pedagoga perguntou: *Quem fez aquele curso de Alfabetização do Departamento da Secretaria de Educação, em janeiro?* Eu levantei o braço, entre as professoras. A pedagoga respondeu, sorrindo: *Você vai amar a alfabetização.* E ela estava completamente certa.

Clarice: Na escola em que trabalho, a gente brinca que a direção nos proporciona a experiência de acompanhar a turma até o terceiro ano. Eu nunca tinha vivenciado essa escolha, essa oportunidade em outras escolas. Precisei trabalhar muito, pesquisar e entender as habilidades necessárias para ser uma professora de uma série diferente, em vez de ter uma turma diferente, mas que seguia um mesmo padrão de encaminhamento pedagógico.

Cecília: Fui nomeada em fevereiro de 2007 e, na hora de escolher vaga no núcleo, optei por trabalhar na escola em que fui alfabetizada. A diretora era professora na época em que eu estudava, então, seria tudo tranquilo. A professora que eu substituiria iria sair de licença maternidade e só estavam aguardando alguém vir do concurso para assumir a turma. Era uma segunda série. Mas, diferentemente do que eu pensava, a experiência foi bem difícil.

Desse modo, os depoimentos expressam a identificação com a especificidade da alfabetização, isto é, das dificuldades torna-se um desafio realizar a alfabetização. Na medida em que os conhecimentos e as práticas vão se constituindo, as professoras assumem a condição de serem Alfabetizadoras - professoras com uma especialidade que gera valorização e reconhecimento na escola e na sociedade.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional dos professores é parte constituinte do sistema educacional, influenciado pela confluência de processos determinados por instâncias oficiais e extraoficiais. Nesse sentido, a cultura institucional, entendida como conjunto de normas, princípios, processos de organização didática-pedagógica e formação, foi determinante para inserção das professoras participantes deste estudo como professoras alfabetizadoras.

As professoras participantes deste estudo estão em etapas diferentes da carreira docente e demonstram, em seus relatos, as influências sociais sobre a alfabetização - ainda que plenas de afeto (condição socialmente imposta à mulher professora) - mantêm latente a concepção do dom para ser professora, mas expressam o entendimento da alfabetização como um processo que congrega suposições, intenções, uma base de conhecimentos, estrutura e lógica.

No desenvolvimento profissional, o tempo, os espaços e as diversas experiências pelas quais passam os professores, tanto individuais quanto coletivas, influenciam o comportamento diante de determinadas situações, gerando o ciclo de desenvolvimento profissional, como Hubermann (2007) denominou, caracterizado por fases que expressam atitudes, concepções e ações, resultantes do desenvolvimento psicológico e social dos professores. Quanto à permanência pela turma de alfabetização, as participantes deste estudo evidenciaram que ocorreu pelo que foi denominado de evidências da aprendizagem na alfabetização. Essas evidências são expressas em

um período muito curto, não mais que um ano letivo. Neste trabalho, destaca-se a narrativa de Cora:

Cora: Vou te contar que, em uma das escolas em que trabalhei, havia a reprovação anual, mas, ao final daquele ano, eu tive apenas dois alunos que não conseguiram se alfabetizar e outro que foi avaliado para a classe especial. Aí, sim, colhi os frutos do meu trabalho, vendo meus alunos crescerem e se alfabetizarem. Até hoje, sinto-me orgulhosa por ter feito parte de suas vidas e muito grata por ter aprendido tanto com eles.

Na análise das histórias de vida e formação, foi possível compreender que, para professoras alfabetizadoras, a prática da alfabetização é um desafio pedagógico. No entanto, acompanhar o processo de apropriação da escrita pelos alunos que não realizam a leitura e a escrita de forma convencional e vê-los, posteriormente, ler e escrever, marca a escolha e a permanência pelas turmas de alfabetização.

A transição metodológica que ocorreu entre os anos de 1989 e 1990 marcou o fazer da professora alfabetizadora e apresenta elementos oriundos de ideias progressistas em relação à alfabetização, que priorizam a observação realizada pelo professor acerca dos conhecimentos constituídos pelos alunos, a participação destes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e, no caso da escrita, das hipóteses construídas por eles. Os estudos da linguística desenvolvidos nas perspectivas psicolinguística, sociolinguística foram incorporados ao discurso acadêmico e passaram a embasar as propostas oficiais de redes públicas de ensino, nas quais a alfabetização começou a receber atenção metodológica e conceitual.

Nos anos de 1980, com o movimento de renovação e redemocratização da sociedade brasileira após a Ditadura Militar, uma nova concepção de currículo foi desenvolvida nos sistemas educacionais. Na Rede Municipal de Curitiba, o Currículo Básico, uma contribuição para a escola pública brasileira (CURITIBA, 1988), é uma proposta que exemplifica a afirmação anterior. Esse documento sintetizou, na época, a opção pela concepção histórico-crítica da educação como fundamento dos princípios educacionais da rede, apresentando registros conceituais que marcam as mudanças metodológicas na alfabetização.

O que propomos, como alternativa real, é pensar sobre a aquisição da leitura e da escrita como um processo bem mais complexo do que o simples exercício de reconhecer letras, sílabas, palavras e frases ou de juntar letras para formar sílabas, palavras e frases. Temos sim que pensar numa nova maneira de alfabetizar. (CURITIBA, 1988, p. 48).

É possível identificar a crítica aos métodos e o convite à nova prática alfabetizadora instituída, considerando a natureza social da linguagem. Como afirma Mortatti (2000), o contexto de abertura para a democratização do estado brasileiro dos anos de 1980 trouxe a urgência da democratização do ensino, destacando as finalidades sociais e políticas das instituições escolares, produzidas em decorrência da situação histórica e ideológica. O ensino da escrita e da leitura, portanto, não tinha sentido se continuasse a ser realizado a partir de métodos tradicionais.

A “nova maneira” de alfabetizar concebia que o sujeito não compreende a escrita pela técnica de memorização, mas partindo dos conhecimentos que adquire em sua vida cotidiana, pressupondo-se um trabalho pedagógico com textos e outros materiais escritos que trouxessem a função social da escrita para a sala de aula.

A partir desses dados, passa-se a considerar que modificações na metodologia no campo da alfabetização são um elemento do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, pois fazem surgir um grande movimento cíclico de revisão sobre o que se faz em sala de aula, a forma como se faz, a quem se destinam as atividades pedagógicas.

Considerações finais

Estudar o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras foi um trabalho de “experimentar a própria experiência”, como afirma Thompson (1981), pois o tema encaminha para reflexões sobre os acontecimentos, as formações, as práticas e as pessoas de referência em diferentes períodos na carreira. O autor relembra e traz consciência dos sentimentos, da cultura e dos valores que compõem o ser e o fazer de um professor.

Para compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando a permanência nas turmas de alfabetização, as experiências docentes, os conhecimentos, as necessidades e as dificuldades, à procura de definir os elementos constitutivos desse processo, foi necessário refletir sobre questões que se originam e habitam as instituições de ensino, percorrendo tempos/espacos e buscando encontrar as relações determinadas no grupo social. O trabalho de investigação utilizou a metodologia de história de vida e formação. Para isso, realizaram-se sessões narrativas com quatro professoras alfabetizadoras. As histórias de vida e formação não são lineares e apresentam muitos elementos que possibilitam compreender como as professoras pensam e por que agem de determinadas maneiras diante de algumas situações de sala de aula ou da própria escola. Buscar as pistas não foi uma tarefa fácil, pois a cada nova leitura as palavras e as frases indicaram elementos importantes para o desenvolvimento profissional.

As histórias de vida trazem laços de parentesco (JOSSO, 2007) que percorrem etapas significativas da formação. São as relações estabelecidas no grupo familiar, que auxiliam as professoras no processo de alfabetização e são as primeiras forças a alavancar a tomada de decisão na profissão. A elas, seguem-se as forças produzidas pelo modelo de trabalho imposto ao magistério pela sociedade, que vê a docência como atividade feminina (pois a mulher pode cuidar e ensinar ao mesmo tempo). Além dessas, as forças de um modelo de produção, no qual a mulher advinda da família de classe trabalhadora encontrará na sala de aula a melhoria do padrão social.

495

Os laços contextuais da profissão indicam transformações ocorridas na carreira, como a participação na função de formadora, enquanto outros apontam para necessidades e dificuldades originadas no ambiente da escola – situações em que as professoras solicitam apoio, pois as formações, inicial e continuada, ainda não forneceram elementos suficientes para a compreensão do trabalho com famílias (e as demandas que apresentam para a alfabetizadora), da inclusão e da escola como espaço formativo.

Na tessitura dos laços contextuais da profissão estabelecidos pelas professoras alfabetizadoras na trajetória profissional, o processo de alfabetização aparece historicamente constituído a partir de interpretações realizadas sobre a alfabetização, a centralidade dos processos de leitura e escrita valorados na sociedade e na prática pedagógica do professor, que acompanha cada momento e tempo constituído historicamente com valores, normas, princípios e crenças.

As professoras participantes desta pesquisa demonstraram que os laços contextuais da profissão se constituíram também a partir das relações com outros profissionais que ajudaram a ligar, religar e desligar as concepções de um contexto de formação dos professores, das experiências e da cultura, estabelecendo como pontos transformam o processo de desenvolvimento profissional.

No desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, os laços contextuais da profissão apontam os elementos indicativos que marcam o processo. As relações estabelecidas a partir desses laços são singulares e se constituem pela presença de alguém para debater, questionar e receber orientações. Trata-se de laços fundamentais no processo de desenvolvimento, pois a presença de outro profissional para o diálogo e apoio na análise das necessidades, acompanhando,

orientando, auxiliando, favorecem o redimensionamento da prática pedagógica e possibilitam transformações no fazer do professor. Estaria aí o princípio de um modelo de formação continuada sustentado pelo apoio profissional mútuo, em comunidades de prática.

Na sequência das narrativas, as professoras alfabetizadoras fazem referência aos alunos, indicando que laços geracionais estabelecidos se constituem como um elemento marcante no desenvolvimento profissional. As relações de afetividade que as alfabetizadoras encontraram na sustentação para continuar a escolarização, o que leva a refletir sobre a imagem socialmente institucionalizada da professora alfabetizadora como uma figura que traduz o modelo de afeto, de admiração e de crença pedagógica.

O afeto docente é um dos elementos constituintes do desenvolvimento profissional, dado pelas manifestações construídas socialmente, aprendidas na formação para o exercício profissional e influenciadas pelas chamadas teorias pedagógicas psicológicas e pelos próprios projetos do Estado para a educação. O discurso do afeto ocupou lugar na formação dos professores, como um elemento facilitador da aprendizagem, explicativo de uma nova pedagogia para a sala de aula, que tem como alicerce as teorias psicológicas. Esse elemento parece distintivo do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

A manifestação do afeto docente foi considerada, em muitos espaços escolares, como critério para caracterizar a boa professora, descrevendo-a como sendo aquela que sabe manifestar-se de forma afetiva em diferentes situações, de acordo com a cultura e os valores sociais vigentes. Para tanto, essa boa professora utiliza um conjunto de emoções apropriadas para demonstrar/comunicar a aceitação, ou não, de determinadas posturas dos alunos, manifestar a satisfação ou a insatisfação em relação ao aproveitamento escolar da turma ou de alunos específicos. Esse conjunto de emoções estava fortemente inserido no processo de formação no curso normal e continuou como elemento que justificaria a escolha e a permanência nas turmas de alfabetização.

496

Os dados da pesquisa demonstram que o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras se constitui como uma malha, na qual o professor sustenta fazeres, ideias, concepções, crenças, valores, experiências. A malha do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras apresenta como elementos: conhecimentos, saberes práticas como alfabetizadoras, as evidências da aprendizagem e os afetos docentes.

Os conhecimentos, os saberes e as práticas do processo de alfabetização impulsionam a identificação como alfabetizadoras, o que torna essa professora distinta das demais pelo seu saber e fazer específico. Isso impulsiona a busca de aperfeiçoamento profissional específico por inúmeras possibilidades de formação continuada favorecendo o desenvolvimento profissional como Alfabetizadora! Nas evidências da aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras alfabetizadoras podem reconhecer a prática desenvolvida, entrelaçam diversas estratégias metodológicas, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabético e da leitura. Desenvolver as atividades e acompanhar as crianças permitem a professora notoriedade na função, principalmente pelos resultados expressos pelos alunos. A evidência contundente de possibilitar a diferença entre não saber ler e escrever dos alunos para saber ler e escrever é elemento fundamental de distinção e valoração profissional. Isso é percebido pelo próprio professor em relação ao seu trabalho; é expresso pelos demais professores da escola, pela coordenação e pela direção escolar, pelas famílias. Acima de tudo, pelos alunos que anunciam com alarde a grande descoberta: sei ler e escrever!

Já o discurso do afeto docente reforça a escolha em escolher o magistério, trabalhar com crianças na faixa etária de seis a oito anos, pois a professora alfabetizadora como mulher e educadora carrega o discurso histórico de trabalhadora dócil, afetiva, que pouco exigia em relação ao salário e às condições de trabalho, sabendo organizar o espaço escolar, afastando os conflitos e

as discórdias, em função da educação familiar e religiosa que lhe fora dada. No entanto, cabe acentuar que as protagonistas desta pesquisa assumem o afeto, mas não descuram de realizar uma avaliação crítica das condições de trabalho, da desvalorização do professor, do pouco investimento público em educação. O afeto não as aliena!

Após as análises foi possível afirmar que o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras é um processo interlaçado pela prática, pela formação inicial e continuada, por acontecimentos pessoais e profissionais, por aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação. Além disso, os conhecimentos, as necessidades, as dificuldades e os momentos da trajetória profissional em diferentes contextos de atuação, que produzem, ao longo do tempo, “laços” a partir das relações estabelecidas em diferentes grupos sociais, que as distingue e como elas próprias se assumem: Alfabetizadoras!

Referências

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

CATANI, D. B. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico** – uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 33-78.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300003>

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em 30/07/2017

Versão corrigida recebida em 24/10/2017

Aceito em 25/10/2017

Publicado online em 31/10/2017