

ELEMENTOS QUE ENTRELAÇAM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

ELEMENTS THAT INTERTWINE LITERACY TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS

*ELEMENTOS QUE ENTRELAÇAM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFESIONAL DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS*

Lilíamar Hoça

Doutora em Educação, Pedagoga Escola Municipal de Curitiba e Professora do

UniCesumar. E-mail: liliamarho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta dados da pesquisa realizada sobre os elementos que marcam o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, tomando como referência a escolha pela alfabetização, necessidades e dificuldades da prática como professora. O objetivo da pesquisa foi compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando a escolha pela alfabetização, necessidades, dificuldades das profissionais em sua prática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio da aplicação de roteiro semi estruturado para trinta e nove professoras alfabetizadoras de escolas públicas do município de Curitiba. Os dados coletados com a aplicação do roteiro, foram organizados em categorias estabelecidas a partir dos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). O aporte teórico foi constituído a partir das proposições de Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009). E para análise dos dados utilizou-se as asserções de Carvalho (2013), Abramowski (2010), Louro (2015), Ferreira e Teberosky (1999), Mortatti (2000), Martins (2002), Thompsom (1981), Hubermann (2007), Hargreaves (1992) e Bronfenbrenner (1996). Com as categorias estabelecidas e a análise foi possível apreender que desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras é sustentado pelo imperativo do afeto, que justifica a escolha pelas turmas e as evidências da aprendizagem, que as fazem permanecer como alfabetizadoras. Também se apreendeu que o sentido da experiência profissional se constitui como um para a guia da ação e as condições de trabalho, família e inclusão são elementos que entrelaçam o desenvolvimento profissional de professoras que atuam em turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Professoras alfabetizadoras; Formação docente.

ABSTRACT

This study presents data from a research about the elements of the literacy teachers professional development process, taking as reference the choice for literacy, needs and difficulties of teachers' practice. The research purpose was to understand the literacy teacher's professional development, considering the choice for literacy, needs, difficulties of professionals during their practice. It is a qualitative research, using a semi-structured script with thirty-nine literacy teachers from public schools of Curitiba. The information collected from the application of the script were organized into categories, established with the principles of content analysis by Bardin (2011). The theoretical contribution was built from the propositions of Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009). And for data analysis we used the assertions of Carvalho (2013), Abramowski (2010), Louro (2015), Ferreiro and Teberosky (1999), Mortatti (2000), Martins (2002), Thompsom (1981), Hubermann (2007), Hargreaves (1992) and Bronfenbrenner (1996). After establishing the categories and making the analysis, it was possible to comprehend that literacy teacher's professional development is supported by the imperative of affection, which justifies the choice for classes in literacy age and the evidence of learning, which make them remain as literacy professionals. The research made possible to understand that the sense of professional experience constitutes a guide of action and the conditions of work, family and inclusion are elements that intertwine the professional development of the teachers who work with the classes in literacy age.

Keywords: Professional Development; Literacy Teachers; Teacher's Training.

RESUMEN

Este artículo presenta datos de la investigación realizada sobre los elementos que marcan el proceso de desarrollo profesional de los maestros de alfabetización, tomando como referencia la elección de alfabetización, necesidades y dificultades de la práctica como maestro. El objetivo de la investigación fue comprender el desarrollo profesional de los maestros de alfabetización, considerando la elección de alfabetización, las necesidades y las dificultades de los profesionales en su práctica. Esta es una investigación cualitativa, con recolección de datos a través de la aplicación de un guión semiestructurado para treinta y nueve maestros de alfabetización de escuelas públicas en Curitiba. Los datos recopilados con la aplicación del guión se organizaron en categorías establecidas a partir de los principios de análisis de contenido por Bardin (2011). El aporte teórico se constituyó a partir de las proposiciones de Marcelo García (1999; 2009), Día (2001), Oliveira-Formosinho (2009). Y para el análisis de datos utilizamos las afirmaciones de Carvalho (2013), Abramowski (2010), Louro (2015), Ferreiro y Teberosky (1999), Mortatti (2000), Martins (2002), Thompsom (1981), Hubermann (2007), Hargreaves (1992) y Bronfenbrenner (1996). Con las categorías establecidas y el análisis, fue posible comprender que el desarrollo profesional de los maestros de alfabetización se apoya en el imperativo del afecto, lo que justifica la elección de las clases y la evidencia de aprendizaje, lo que hace que sigan siendo alfabetizados. También se apreció que el sentido de la experiencia profesional constituye uno para la guía de acción y las condiciones de trabajo, familia e inclusión son elementos que entrelazan el desarrollo profesional de los maestros que trabajan en clases de alfabetización.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Maestros de alfabetización; Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

O tema desenvolvimento profissional dos professores é tratado como um processo contínuo, dinâmico, inter-relacionado às questões de formação e condições de exercício da profissão que vão permitindo ao professor desenvolver-se profissionalmente.

No contexto do desenvolvimento profissional docente, as aprendizagens e experiências do professor, a inserção e o envolvimento nas atividades de ensino têm uma relação com o tempo de vida e de profissão. A partir das experiências de formação de professores, este trabalho foi gerado considerando o seguinte objetivo: compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando a escolha pela alfabetização, dificuldades e necessidades destas profissionais em sua prática, no sentido de definir os elementos constitutivos desse processo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com professoras alfabetizadoras de escolas municipais da cidade de Curitiba¹, coletando-se os dados a partir de um roteiro de questões semiestruturada e para organizar, tratar e analisar os dados coletados da pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo como metodologia de trabalho, seguindo os pressupostos abordados por Bardin (2011), com a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias que emergiram foram: as relações de afeto e evidências da aprendizagem na alfabetização; compreensão sobre a falta de experiência e condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

As discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional dos professores foram sustentadas pelas proposições apresentadas por Day (2001), Marcelo Garcia (1999,2009) e Oliveira-Formosinho (2009), constituindo a base das discussões sobre o tema. Os dados foram analisados a luz das contribuições destes autores e de Carvalho (2013), Abramowski (2010), Louro (2015), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2000), Martins (2002), Thompsom (1981), Hubermann (2007), Hargreaves (1992) e Bronfenbrenner (1996). Os dados inspiraram a definição de elementos que entrelaçam o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

1 O trabalho de coleta de dados foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 29023414.6.0000.0093

O texto apresenta três seções: na sequência as contribuições teóricas sobre desenvolvimento profissional de professores, evidenciando os principais conceitos sobre este tema. A seguir destaca-se o percurso da pesquisa, caracterizando os sujeitos de pesquisa e evidenciando os dados e as análises realizadas. As considerações finais trazem os elementos que entrelaçam o desenvolvimento profissional de professores.

Sobre Desenvolvimento Profissional de Professores

O tema desenvolvimento profissional dos professores aparece na literatura norte-americana por volta dos anos 80 do século XX, direcionando investigações para as práticas dos professores e modificações no sistema educacional que impactavam nas concepções de como ensinar, habilidades e oportunidades de aprendizagem dos professores na trajetória profissional.

No contexto das investigações sobre desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (2009) 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. Evidencia que as especificidades da tarefa de ensinar são um conjunto complexo de habilidades, saberes específicos e sensibilidade dos docentes em relação aos sujeitos com os quais trabalham, atribuindo à docência o caráter de profissionalidade. (Marcelo Garcia, 1999).

Para 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.

No processo do desenvolvimento profissional, os professores necessitam da inserção em investigações e reflexões sobre a prática, tanto individual como coletivamente, a fim de que possam rever, ampliar ou reorganizar os conhecimentos sobre projeto

pedagógico, os componentes curriculares, os encaminhamentos metodológicos que realizam, o contexto em que realizam o trabalho, reconhecendo os valores que estão subjacentes (DAY, 2001).

Oliveira-Formosinho (2009) em suas investigações destaca cinco modelos que apresentam, em diferentes óticas, a procedência dos conhecimentos relacionados às práticas de ensino e como os professores se apropriam e desenvolvem tais conhecimentos. Os modelos de desenvolvimento citados por Oliveira-Formosinho (2009, p. 237-238) são: Desenvolvimento profissional autônomo; Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; Desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação; Desenvolvimento profissional a partir da investigação para a ação.

O modelo de desenvolvimento autônomo considera que os professores podem aprender com a leitura de diferentes publicações, com a utilização de novas estratégias, analisando os resultados, reorganizando as ações sem um programa formal. Esse modelo, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), tem como pressuposto a ideia de que os professores são as pessoas indicadas para avaliar as necessidades de formação e têm capacidade de gerenciar a própria aprendizagem.

O modelo de desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão parte da intenção de promover situações organizadas para a observação de aulas, da análise do planejamento por outro professor mais experiente, do *feedback* e da reflexão. É uma ideia baseada nos princípios do *peer coaching*, em que as duas partes envolvidas se beneficiam com o processo de interação.

Destacado por Oliveira-Formosinho (2009), o outro modelo é baseado no processo de desenvolvimento e melhoria (curricular e organizacional) e na elaboração de projetos, que parte de problemas concretos da escola, promovendo a integração dos profissionais, os quais buscam, por meio das adequações curriculares e da organização do programa pedagógico, melhorar a qualidade do ensino, da escola, do currículo e a própria formação docente.

Desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação é um modelo

organizado em contextos formais, utilizando modalidades como cursos ou oficinas de formação, e dirigido por um profissional formador que tem a tarefa de explorar questões teóricas, direcionar determinados conteúdos e demonstrar sequências de atividades, com o intuito da melhoria da prática docente. A autora destaca que, nesse modelo, a discussão posterior com os pares da escola torna o processo de formação enriquecedor, podendo associar-se à observação/supervisão de professores na própria escola.

E, por último, o modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação permite desenvolver, a partir da identificação de um problema individual ou do grupo de professores, um processo de investigação da realidade. São realizados estudos teóricos, observação da sala de aula ou da escola, coleta de dados e análise ou compartilhamento de intervenções, que são colocadas em ação para efetivar o processo de mudança. Todo esse processo pode ser realizado pela equipe escolar em parceria com instituições de ensino superior.

Considerando as ideias apresentadas pelos autores, considera-se que o desenvolvimento profissional dos professores se apresenta como um processo que se constitui pelas experiências de formação, a prática em sala de aula, relações estabelecidas no contexto das instituições e a atuação dos professores sobre o currículo.

O percurso da pesquisa e os dados evidenciados

Neste trabalho, a pesquisa de campo foi realizada em seis escolas municipais da cidade de Curitiba, totalizando 39 professoras alfabetizadoras, atuantes em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo 12 professoras do 1º ano, 15 do 2º ano e 12 do 3º ano. Destaca-se que professoras alfabetizadoras são docentes que atuam com crianças de cinco a oito anos, que se encontram no Ciclo de Alfabetização, ciclo este constituído de três anos. Para evidenciar os depoimentos cada professora recebeu um número de 1 a 39.

As professoras alfabetizadoras participantes possuem graduação em nível superior: Pedagogia (26), Letras (5), Normal Superior (4), História (2), Formação de Professores (1), apenas uma professora não possuía a graduação, mas com formação para o magistério em

nível médio.

As respostas dos roteiros foram organizadas em indicadores, a partir dos quais foram inferidas categorias de análise. Para este processo, as recomendações de Bardin (2010, p.121) foram seguidas, estabelecendo-se: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. As categorias que emergiram foram: relações de afeto docente e evidências da aprendizagem na alfabetização; compreensão sobre a falta de experiência; condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

A primeira categoria evidenciada apresentou as relações de afeto docente e as evidências da aprendizagem na alfabetização, os dados apontaram que as professoras alfabetizadoras escolheram as turmas em virtude do sentimento de gostar de crianças pequenas e pela identificação com a faixa etária e permanecem na alfabetização considerando a aprendizagem dos alunos sobre a escrita, como ficou demonstrado nas seguintes respostas:

PROFAL2: O gosto pelo trabalho com crianças pequenas.

PROFAL16: Gostar de crianças pequenas

PROFAL14: Identificação com a faixa etária.

PROFAL 21: Identifico-me com a faixa etária.

O discurso do afeto, começou a ocupar lugar na formação dos professores, como um elemento facilitador da aprendizagem, explicativo de uma nova pedagogia para a sala de aula, que tinha como alicerce as teorias psicológicas, ainda no século XX, devendo os professores assumirem uma postura tolerante, carinhosa e cuidadosa com as necessidades das crianças.

O que antes era controlado pelos castigos físicos e humilhações públicas passou a ser conduzido pelo princípio de proteção, pelo controle dos sentimentos diante da não observância das normas pelos alunos e pelo uso de determinadas expressões no discurso do professor, utilizadas para impor, manter a disciplina e transmitir o conhecimento.

No estudo realizado por Carvalho (2013) os discursos do afeto dados por teóricos da

pedagogia moderna foram considerados fontes inesgotáveis para resolução de problemas em sala de aula, formando o conjunto de “estereótipos emocionais” transmitidos às professoras como condições essenciais para o trabalho.

O trabalho de pesquisa realizado por Abramowski (2010), aborda os afetos dos professores pelos alunos como 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. De acordo com Abramowski (2010, p. 53), os afetos docentes pelos alunos: “[...] não são naturais, espontâneos, instintivos, universais, eternos e nem imutáveis – mas históricos, cambiantes, construídos e aprendidos”.

Segundo Abramowski (2010), os professores passaram a aprender, na formação, os exercícios de moderação, que consistiam em expressões manifestadas quando se sentiam zangados ou aborrecidos – como, por exemplo, não levantar o tom de voz, ignorar as provocações e tomar distância emocional satisfatória sem extinguir o caráter afetivo de sua postura. A essa questão, adicionam-se outros elementos contextuais importantes para compreender as mudanças em relação aos afetos docentes: abertura das escolas normais para atender à formação de moças e rapazes indicados ao exercício do magistério, aumento da demanda escolar e entrada expressiva da mulher no magistério, difusão dos conceitos de aprendizagem com base na Psicologia do desenvolvimento humano.

Para Louro (2015), a feminização do magistério no Brasil, foi reconhecida em 1874, quando os homens trocavam as salas de aula pelos trabalhos mais rentáveis, decorrentes da industrialização e do crescimento de diversos setores da sociedade.

O sentido de vocação para o exercício da atividade docente foi intensificado e, de acordo com Louro (2015), a mulher passou a ser reconhecida como uma trabalhadora dócil, afetiva, que pouco exigia em relação ao salário e às condições de trabalho, pois, inicialmente educada para zelar pela casa e pela sua família, sabia como organizar o espaço escolar, afastando os conflitos e discórdias, em função da educação familiar e religiosa que lhe fora dada.

Na sociedade em transição, aplicar conhecimentos sobre a infância só foi possível

com a justificativa de que esses passavam pelos cuidados afetivos despendidos pelas professoras, como destacou a autora. O imperativo do afeto dos professores como um princípio religioso foi associado aos princípios dados pelo Estado, modelando o comportamento do professor.

No percurso de formação, os professores aprenderam a sentir-se como professores – foi o que Abramowski (2010) chamou da existência de um *que*, um *como*, um *quando* e um *onde* afetivo, aprendidos e transferidos ao longo do tempo.

O *afeto docente* foi considerado, em muitos espaços escolares, como um dos critérios para caracterizar a boa professora, 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 deve utilizar 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.

As participantes deste estudo evidenciaram também que a escolha pela turma de alfabetização também ocorre pelas **evidências da aprendizagem na alfabetização**. As professoras alfabetizadoras relatam que alfabetizar é um desafio pedagógico, mas acompanhar o processo de construção 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 pelas turmas de alfabetização.

As professoras alfabetizadoras apresentaram as marcas do período entre os anos de 1980 e 1990, de transição metodológica na alfabetização no Brasil, quando as práticas alfabetizadoras que tomavam como referência os métodos sintético e analítico foram questionados e destacou-se a aprendizagem da escrita não como uma atividade mecânica, mas um processo cognitivo.

Nos registros das professoras foi possível identificar elementos oriundos de ideias consideradas 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. Houve uma recorrência do termo hipótese de escrita, que reporta ao estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o percurso percorrido pelas crianças no sentido de compreender a escrita, evidenciando a natureza conceitual do processo de aprendizagem.

No Brasil, segundo Mortatti (2000) a teoria da psicogênese da língua escrita marcou a revolução conceitual, o eixo de análise foi deslocado para a aprendizagem da criança, considerando-a um sujeito cognoscente e comprovando que possuía conhecimentos linguísticos mesmo antes de iniciarem a alfabetização escolar.

A psicogênese da língua escrita não veio sozinha para o contexto escolar, pois a pedagogia histórico-cultural e os estudos da linguística desenvolvidos nas perspectivas psicolinguística, sociolinguística e da análise do discurso foram incorporadas 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.

Como afirma Mortatti (2000), o contexto de abertura para a democratização do estado brasileiro dos anos 80 do século XX trouxe a urgência da democratização do ensino, destacando as finalidades sociais e políticas das instituições escolares, produzidas em decorrência da situação histórica e ideológica. Assim, o ensino da escrita e da leitura 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.

Ainda nesse conjunto de mudanças, há outro ponto de discussão na questão do esforço de mudança metodológica, que diz respeito aos altos índices de reprovação e evasão na primeira série tanto no Brasil como na América Latina (destacado no estudo de Ferreiro e Teberosky, 1996).

No contexto educacional, movimentos de educadores enfatizavam acesso, permanência e qualidade da escola pública, de maneira a ofertar à população a apropriação dos bens culturais acumulados historicamente, devolvendo e desenvolvendo na consciência

das classes dominadas a condição de sujeitos que participam das transformações sociais. Para tanto, a apropriação da escrita e da leitura seriam fundamentais, destacando-se o papel social dessas ações na sociedade.

A partir da categorização encontrada, foi possível 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 destina as atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, movimentos concêntricos se interlaçam, pois, a professora é um sujeito histórico, social, cultural, político e possui crenças, concepções, maneiras de pensar a aprendizagem e o ensino, advindas de modelos teóricos e modelos de outros professores, que reverberam no seu desenvolvimento.

As professoras participantes deste estudo afirmaram que, ao iniciarem como alfabetizadoras sentiam-se inexperientes, inseguras, buscando aprender como alfabetizar no cotidiano da sala de aula, mesmo que para isso fosse necessário buscar estratégias na própria prática, sendo estabelecida a segunda categoria de análise, denominada **compreensão sobre a falta de experiência**.

O início das atividades docentes é um período de muito aprendizado sobre fazer, saber fazer e o conviver profissionalmente em um contexto institucional, que apresenta normas, valores e organizações peculiares, demonstrado nos seguintes relatos:

PROFAL4: Como ainda estou. Considero-me insegura em certas vezes, tendo que aprender tudo de forma prática, tendo que “testar estratégias” para a aplicabilidade no processo de alfabetização.

PROFAL17: Uma pessoa ansiosa, sem experiência e com vontade de vencer, no sentido de alcançar a todas as crianças e alfabetizá-los. É muito difícil até descobrir o melhor método.

PROFAL34: Imatura, sem experiência, pouco conhecimento sobre ser professor alfabetizador, perdida.

Segundo Marcelo Garcia (2009), os primeiros anos da docência apresentam tensões e aprendizagens intensas, considerando que os professores, ao mesmo tempo,

ensinam e aprendem.

Os docentes, em seus primeiros anos, buscam aprender procedimentos relacionados ao planejamento, aulas, disciplina, relacionamento com as famílias, currículo e alunos com dificuldades de aprendizagem. Procuram se inserir nos grupos, reforçando a aceitação social – e por conta disso, em alguns casos chegam a permanecer no isolamento com receio de errar e transparecer que a formação não possibilitou desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da docência.

Assim, foi possível evidenciar que as professoras atribuem à experiência um sentido de guia da ação prática, guia de orientação para ação prática do alfabetizador, entendida como conjunto de ações exercidas na sala de aula, alfabetizando alunos, resolvendo problemas colocados pela prática social, é o que possibilita saber planejar, executar e avaliar as atividades propostas para o ensino da escrita e da leitura, e dessa maneira transformar as profissionais em alfabetizadoras.

Como afirma Martins (2002), os professores percebem que a experiência prática os auxilia no desenvolvimento das atividades pedagógicas, possibilitando adequar o ensino a realidade da clientela, perpassando pelos interesses e necessidades, e assim na prática, no fazer cotidiano, gerar saberes peculiares a prática. De acordo com a autora, os professores percebem que a formação recebida inicialmente não corresponde à prática que vão desenvolver no interior de unidades escolares, correspondendo muitas vezes às práticas pedagógicas que não atendem as reais necessidades dos alunos e, portanto, precisam resolver a questão primordial: como ensinar, para que ensinar, quando ensinar e como alunos aprendem.

Diante da problemática da prática, os professores começam a utilizar a experiência de outros docentes e outros modelos pedagógicos como guia da ação. Martins (2002) nos diz que, diante das contradições, os professores apresentam propostas alternativas, que se constituem como a base de uma teoria pedagógica peculiar, que busca atender aos interesses e necessidades dos estudantes.

A experiência é produzida, exercida, impulsionada e modificada, porque homens e mulheres pensam, refletem e sentem as próprias experiências e as do grupo, trazendo

normas, crenças, gestos, rituais, obrigações familiares e valores traduzidos em cultura. Todo esse movimento aproxima as classes, que buscam estabelecer e fazer com que outros reconheçam a sua identidade e, dessa forma, realizem oposição às formas de poder que exploram e negam o valor da cultura, do trabalho e da consciência.

Para complementar a ideia de experiência, Bondía (2002, p. 22) explicou que se trata daquilo que acontece com os sujeitos, que toca os sujeitos. Experiência, segundo o autor, transforma-nos, porque nos toca no que ainda não sabemos, não conhecemos e precisamos transpor, portanto, constitui-se como um território de passagem.

Na visão das professoras, é a experiência prática no trabalho da alfabetização que mobiliza conhecimentos, estratégias e intervenções necessárias para a realização do trabalho com assertividade.

As professoras alfabetizadoras apresentaram em seus relatos ênfase dada à experiência, relacionada a necessidade de conhecimentos sobre o processo de alfabetização e à prática pedagógica. A experiência, como informação e como guia da ação prática da alfabetizadora, está presente na colocação desta professora:

As colocações aproximam-se das ideias levantadas por Huberman (2007), que identificou elementos, em determinadas fases da carreira dos professores, que marcam o ciclo de desenvolvimento profissional, como o choque de realidade, sentimento de pertencer ao grupo de docentes e o domínio progressivo de estratégias pedagógicas que os faça alcançar êxito na ação pedagógica.

A proposição da experiência como *guia da ação prática* marca o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras pois, partindo dos conhecimentos advindos da formação inicial e das relações estabelecidas com outros docentes, buscam organizar as atividades pedagógicas necessárias para ensinar a ler e a escrever.

Em relação a categoria sobre as **condições de trabalho e desenvolvimento profissional**, os dados categorizados apresentaram os seguintes elementos que passam a constituí-la: comunidades pedagógicas diversificadas, família, espaço da escola e desenvolvimento profissional. Esta categoria apresenta uma particularidade na construção, por ter sido constituída a partir de conjunto de elementos considerados no contexto do

desenvolvimento profissional.

Recordando os estudos Huberman (2007), gradativamente, os professores incorporam à sua trajetória profissional elementos que permitem conhecer, compreender e mudar a sua prática, considerando o tempo/espaço de vida e de carreira.

As professoras alfabetizadoras apontam a inclusão dos alunos como uma questão que gera necessidades e dificuldades, como as faltas dos alunos nas atividades escolares. Para atender a heterogeneidade dos alunos, buscam alternativas e formas de aplicação que denominam de estratégias diversificadas. Também destacam o número de alunos em sala que, na realidade do contexto investigado, é de 30 alunos em cada turma do ciclo de alfabetização.

Os professores são integrantes de comunidades que, ao longo dos anos, diante das exigências e desafios da prática profissional, assumem determinado conjunto de hábitos, formas de fazer as coisas, crenças e valores, como explica Hargreaves (1998). Os contextos de ensino são responsáveis por atribuir condições ao trabalho desenvolvido em diferentes níveis e modalidades de ensino e por dar características à identidade do trabalho dos professores.

A família dos alunos e a escola são grupos que têm comportamentos, crenças e geram atitudes que impactam o trabalho da professora alfabetizadora, pois seguindo a perspectiva de análise de Oliveira-Formosinho (1999) sobre desenvolvimento profissional na perspectiva de mudança ecológica, esses grupos representam um mesossistema, em que as relações estabelecidas afetam os processos de socialização e o próprio desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva apresentada pela autora advém proposições desenvolvidas pelo psicólogo e pesquisador russo Bronfenbrenner (1996), pesquisador russo, o qual considerou que, nos ambientes com os quais interagimos de forma direta ou indireta, existem atividades de naturezas diferentes, relações interpessoais e papéis desempenhados que vão, continuamente, impactar os comportamentos, pois as pessoas e os ambientes são compostos de estruturas organizadas e dinâmicas, que agem em reciprocidade, estabelecendo uma ampla rede de conexões complexas, sustentadas ou reestruturadas

pelos processos de interação, pelos contextos de desenvolvimento e pelo tempo.

A proposta pauta-se na análise do desenvolvimento profissional dos professores, considerando o contexto de trabalho a partir das relações de tempo, espaço, recursos estruturais e humanos, as atividades de planejamento, reuniões de conselhos, propostas de formação, acompanhamento entre os pares e a influência da liderança institucional, que poderá agir de maneira a fortalecer ou não as aprendizagens docentes.

A escola trabalha na perspectiva de interlocução entre formação, histórias de vida, de profissão, necessidades relativas aos alunos, ao currículo e o próprio professor. Segundo Marcelo Garcia (1999), há uma confluência de processos determinados por instâncias oficiais e extraoficiais, que marcam os posicionamentos, conhecimentos, o fazer e saber fazer dos professores – e considero que isto se revela no espaço da escola.

Na análise dos relatos registrados no roteiro, os dados possibilitaram compreender que as relações determinadas nos grupos sociais, a cultura escolar, experiências, ideias sobre formação se revertem nos elementos assim categorizados e que constituem o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando a escolha pela alfabetização, dificuldades e necessidades, no sentido de definir os elementos constitutivos desse processo.

Os dados do estudo evidenciaram que a escolha pelas turmas de alfabetização e a permanência como professoras alfabetizadoras foram influenciadas pelas condições específicas do processo de alfabetização – precisamente as evidências da aprendizagem na alfabetização e as ideias históricas relacionadas, que envolvem a ideia da vocação e do imperativo do afeto feminino com as crianças. É possível afirmar que utilizar o gostar de crianças como justificativa para a escolha da alfabetização corresponde a um discurso construído socialmente, no qual o exercício da docência pela mulher está diretamente relacionado ao amor materno transferido para os alunos, na forma de amor espiritual.

No desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, o significado da experiência é um modelo a seguir para resolução dos problemas em sala de aula, transformando-a em um *guia da ação prática do alfabetizador*. O sentido atribuído à experiência no contexto das relações sociais, considerando-a, então, como respostas mentais e emocionais dadas pelo sujeito ou grupo aos acontecimentos da vida cotidiana, que se repetem ou estão inter-relacionados (Thompson, 1981). A experiência só adquire sentido quando compartilhada e considerada significativa para a resolução de problemas em determinados tempos e espaços.

Os elementos encontrados fornecem pistas para considerar que necessidades e dificuldades das professoras alfabetizadoras estão relacionadas comunidades pedagógicas diversificadas, porque reúnem questões relacionadas às organizações da sala de aula para atender aos alunos e às demandas originadas a partir de políticas educacionais e sociais, que impactam o desenvolvimento profissional.

As questões destacadas pelas professoras impactam no desenvolvimento profissional e, diante do contexto histórico e social que nos encontramos, precisam ser consideradas no processo de formação da professora alfabetizadora.

O desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras é marcado pela alta dose de trabalho emocional no ensino, considerando os compromissos assumidos pelos professores tanto na sala de aula como nas tarefas burocráticas, nas relações estabelecidas com outros professores, gestores e alunos, impactando 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.

Os dados desta pesquisa indicam que desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras se constitui pela prática, pela formação inicial e continuada, por acontecimentos pessoais e profissionais, por aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, além dos conhecimentos, necessidades, dificuldades e momentos da trajetória profissional em diferentes contextos de atuação, que produzem, ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, A. **Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, R. S. de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2013.

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

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

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

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aulas. In Priore, Mary Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, P.L. O. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 7ª ed., São Paulo: Loyola, 2002.

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

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, jan/abr 2009. p. 7-22.

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

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

Artigo submetido em: 08/04/2019

Parecer em: 08/05/2019

Aprovado em: 03/08/2019