

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Terezinha Gomes da Silva

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
Vozes de professoras alfabetizadoras

Teresina
2007

Terezinha Gomes da Silva

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
vozes de professoras alfabetizadoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, área de concentração Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Teresina

2007

Terezinha Gomes da Silva

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
vozes de professoras alfabetizadoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, área de concentração Formação de Professor, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUC/SP

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito – UFPI
(Suplente)

Teresina, 25 de junho de 2007.

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e companheiro, Luiz Meneses, pelo apoio incondicional à minha carreira.

Às minhas filhas, Thaísa, Larissa e Luísa, a quem procuro cotidianamente mostrar que existe possibilidade de nos tornarmos o outro, que está contido em nós como possibilidade.

E,

A todas nós, muitas que somos, dispersas e anônimas no cotidiano das escolas públicas; à história que temos construído na nossa coragem de mulheres e determinação de professoras; ao medo mudo, ao conhecimento construído e à responsabilidade assumida; frutos de nossas relações de trabalho.

A essa nossa resistência sutil e fugaz, apesar de tudo. A nossa esperança, brilho cego de paixão e fé, que sem alarmes, fazem-nos quem somos: professoras alfabetizadoras.

Oferecemos este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho, pela orientação segura e exigente, pela dedicação paciência e as valiosas contribuições ao longo desta trajetória. E por ter acreditado em mim como possibilidade.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Antonia Edna Brito, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pelas contribuições dadas no Exame de Qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, pela disponibilidade em participar da banca de defesa desta dissertação e pelas significativas contribuições que trará para o aprofundamento do tema e do ato de pesquisar.

À minha mãe e a minha irmã que compreenderam com paciência a minha ausência.

À amiga Marinalva Veras, pelo companheirismo, incentivo e pelo muito que me tem ensinado nesses anos de amizade. Compartilhar a experiência de mestrandia com você tornou o Mestrado mais colorido.

À Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena pela liberação para afastamento de minhas atividades de trabalho, possibilitando-me fazer este investimento profissional.

À Secretaria Estadual de Educação pela liberação para afastamento de minhas atividades docentes.

RESUMO

As vivências no espaço escolar, como professora alfabetizadora e supervisora de professoras alfabetizadoras, instigaram-me a investigar o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora refletindo sobre as possibilidades de uma atuação profissional autônoma. Para atingir esse objetivo, desenvolvemos estudos teóricos e uma pesquisa empírica tendo como fundamento teórico-metodológico os princípios do Materialismo Histórico e Dialético. Os estudos teóricos nos possibilitaram compreender a identidade como um processo psíquico que é social, histórico e culturalmente (re)construído. A base desse entendimento foram alguns dos postulados da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky (1996, 2000) e Leontiev (1978), da teoria psicogenética de Wallon (1979) e, em especial, da concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (1994, 1995). Recorremos também às idéias de Nóvoa (1995a, 1995b), Gatti (1996), Pimenta (1996), entre outros autores, para entendermos que no movimento de se tornar professor, articula-se componentes de ordem objetiva e de ordem subjetiva que constituem a identidade docente. A pesquisa empírica envolveu 30 alfabetizadoras do Município de Teresina e foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, aplicamos um questionário com questões aberta e fechada para apreendermos dados representativos desse grupo de professoras, como perfil, aspectos da profissionalidade, motivos da escolha e permanência na alfabetização e os sentidos que estão dando à prática alfabetizadora. Na segunda etapa, trabalhamos com narrativas de história de vida de três alfabetizadoras, para desvelarmos o movimento que descreve e explica o processo de se tornar professora alfabetizadora, analisando se a identidade construída vai em direção da autonomia. Os resultados revelaram que a identidade alfabetizadora foi sendo construída com base em múltiplas e distintas determinações, sobretudo, aquelas oriundas do contexto socioeconômico e das interações com os outros que lhe foram significativos. O processo de construção da profissionalidade foi mediado por investimentos em formação continuada, que possibilitaram a essas professoras desenvolverem o seu fazer com mais segurança. Os motivos que as levaram a ser e a permanecer alfabetizadoras tiveram suas bases no mundo objetivo, porém, foram ressignificados no plano subjetivo. Assim é que, apesar do mal-estar docente, as professoras revelaram que se sentem satisfeitas, gostam de alfabetizar e se identificam com a ação alfabetizadora, o que nos faz concluir que os caminhos percorridos por elas apontam em direção da autonomia profissional.

Palavras-Chave: Psicologia. Sócio-Histórica. Identidade. Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

The experiences in the preschool , as a preschooling teacher and supervisor of preschooling teachers, has instigated me to investigate the process of constitution of the identity of the preschooling teacher being reflected on the possibilities of an independent professional performance. To reach this objective, we have developed theoretical studies and an empirical research having as background the theoretical-metodological principles of the Historical and Dialectical Materialism. The theoretical studies makes it possible to them to understand the identity as a psychic process that is social, historical and (re)constructed. The base of this agreement had culturally been some of the postulates of Socio-Historical Psychology by Vygotsky (1996, 2000) and Leontiev (1978), of the psicogenetic theory of Wallon (1979) and, specially, of the psicossocial conception of identity developed by Ciampa (1994, 1995). We also appeal to the ideas of Nóvoa (1995a, 1995b), Gatti (1996), Pepper (1996), among others authors to understand that in the movement of becoming a teacher as if it articulates components of objective order and subjective order that constitute the teaching identity. The empirical research involved 30 preschooling teachers of the City of Teresina and was developed in two stages. In the first one, we applied a questionnaire with open and closed questions to learn given representative data of this group of teachers, as a profile, aspects of the profissionalism, reasons of the choice and permanence in the preschool and the directions that are giving to the practical preschooling teachers. In the second stage, we worked with narratives of history of life of three preschooling teachers, to unveil the movement that describes and explains the process of becoming a preschooling teacher, analyzing if the constructed identity goes towards the autonomy. The results had disclosed that the preschooling teacher's identity was being constructed on the basis of multiple and distinct determination, over all those deriving ones of the socioeconomical context and the interactions with the others that had been significant. The process of construction of the profissionalism was mediated by investments in continued formation, that made it possible to these teachers to develop it and to make it with more security. The reasons that had taken them to be and to remain preschooling teachers had had its bases in the objective world, however they had meant in the subjective plan. Thus, despite the bad-feeling of teaching, the teachers had reveiled that if they feel satisfied, like to teach and if they identify with the teaching action, what makes them to conclude that the ways covered for them point into the direction of the professional autonomy.

Key-words: Socio-Historical Psychology - Identity - Teaching -Profissionalism.

SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO	10
CAPÍTULO I - O HOMEM, UM SER EM MOVIMENTO	20
1.1 Do social ao individual: o movimento de se tornar humano	20
1.2 Modos de interagir, meios de se construir	23
1.3 Do significado ao sentido o movimento de se tornar professor	28
CAPITULO II – A IDENTIDADE DESVELANDO MODOS DE SER PROFESSOR	32
2.1 O que é identidade e como se constitui	32
2.2 O professor em busca de sua identidade	37
2.3 A formação como possibilidade para uma identidade autônoma	42
CAPÍTULO III – CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	47
3.1 Procedimentos metodológicos	49
3.1.1 O cenário e a escolha dos sujeitos	49
3.1.2 O processo de construção e análise dos dados	50
3.1.2.1 A primeira etapa da pesquisa	50
3.1.2.2 A segunda etapa da pesquisa	53
CAPÍTULO IV – A DIALÉTICA DA OBJETIVIDADE VERSUS SUBJETIVIDADE: desvelando o processo de constituição da identidade alfabetizadora	58
4.1 A composição das personagens	58
4.1.1 Identificação	59
4.1.2 Condições socioeconômica e cultural	61
4.1.3 Formação acadêmica e trajetória profissional	69
4.2 A formação continuada e as contribuições na constituição da profissionalidade alfabetizadora	74
4.3 Os motivos construídos e os sentidos revelados no movimento de se fazer alfabetizadora	80
4.3.1 Os motivos para ser professora	82
4.3.2 Os motivos para ser alfabetizadora	87
4.3.3 Os motivos (re)significados na prática alfabetizadora	93

CAPITULO V – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: histórias que se igualam e se diferenciam na construção da identidade alfabetizadora	99
5.1 Apresentando as protagonistas	100
5.2 Desvelando a identidade das nossas protagonistas	101
5.2.1 Sara: nas relações interpessoais nasce a vontade de ser professora	101
5.2.2 Ofélia: no palco da infância planta o sonho de ser professora	114
5.2.3 Aldenora: fazendo-se zeladora nasce o desejo de ser professora	125
5.3 Histórias plurais, personagens singulares	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE	147

INTRODUÇÃO

As modificações ocorridas na realidade atual, sobretudo nas últimas décadas, sob o impacto do avanço da informatização, da globalização da economia e dos novos modelos de organização do trabalho ampliaram, ainda mais, a demanda por educação de qualidade. Com isso, os desafios para que ela ocorra estão a impor novas formas de pensar o ensino e, mais especificamente, a intensificar as exigências para uma ação docente que possa contribuir para o desenvolvimento de um nível desejável de qualidade na educação.

Na busca por um ensino de qualidade, os professores estão sendo levados a repensar sua prática de acordo com os novos paradigmas educacionais que estão emergindo por conta desta demanda e dos desafios que ela impõe. A estes profissionais está sendo creditada a responsabilidade para a concretização dos novos modelos científicos, culturais e éticos, isto é, estão sendo atribuídas aos professores as mais complexas exigências no que diz respeito às suas competências profissionais.

Pesquisas como as de Zeichner (1995), Nóvoa (1995a), Contreras (2002), Tardiff (2002) e Pimenta (1996, 2005) demonstram que a mudança de paradigma da racionalidade técnica para uma racionalidade prática e a emergência da racionalidade crítica exige do professor o desenvolvimento de saberes específicos que remetam a identidade epistemológica, e ainda, a níveis de refletividade sobre sua prática no sentido de atingir autonomia profissional.

Constatamos, no entanto, nessa realidade, situação de certa forma contraditória. De um lado, o professor é chamado a ocupar espaço, no processo de revalorização da escola, exigindo-se desse profissional melhoria no nível de escolarização e busca por profissionalização; por outro, mantém-se o processo histórico de desvalorização desses profissionais. Ou seja, apesar do veemente apelo para que o professor se profissionalize por meio de repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, permanece a precariedade das condições de trabalho, baixos salários e até mesmo ausência de infra-estrutura para o seu exercício profissional.

A realidade posta tem suscitado algumas indagações no sentido de entendermos quem são esses professores, o que pensam a respeito da profissão, como estão vivendo estas contradições e como se sentem diante desta realidade. Segundo Esteve (1995), Cavaco (1995) dentre outros pesquisadores, as profundas mudanças sociais são responsáveis por uma espécie de desilusão, de desencanto e de desajustamento do professor em relação à sua profissão que se configura em uma situação de mal-estar¹. Situação essa que por incidir no ser e fazer-se professor precisa ser mais bem compreendida.

Para Gatti (1996) e Pimenta (1996), o caráter dinâmico da profissão docente reflete no processo de construção da identidade dos professores, pois é na dinâmica dos contextos em mudança que a carreira docente vai se transformando e re-configurando as identidades destes profissionais. O ser e o fazer-se professor mudam conforme a realidade objetiva, revelando que os fenômenos sociais, provocados especialmente por alguns fatores de mudanças na prática educativa, tais como: o aumento das exigências em relação ao trabalho do professor, escassez de recursos materiais, as deficientes condições de trabalho, as mudanças nos conteúdos curriculares e a relação professor aluno podem influenciar a imagem que o professor tem de si próprio e de seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade, assim como a re-configuração de novas identidades.

No contexto das mudanças na educação, a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, tem se apresentado como uma das questões a ser enfrentada como possibilidade de re-significação da identidade profissional docente. Essa compreensão tem sido enfocada sistematicamente em nossa literatura, trazendo ampliação do conceito de formação e apontando-a como decisiva nos processos de construção da identidade docente.

Nóvoa (1995a) considera que a formação do professor vai além do aprendizado de metodologias e aquisição de conhecimentos. Na perspectiva apresentada por esse autor, o processo formativo tem dimensão mais ampla no sentido de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento dos professores como profissionais. Isto significa que, estar em formação, implica em investimento pessoal, trabalho sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de identidade profissional.

Contribuindo com as análises acerca dessa temática Pimenta (1996) destaca o papel da formação no sentido de desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, aos professores, irem construindo permanentemente seus saberes-fazer

¹ A expressão “mal-estar docente” foi empregada por Esteve (1995) para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a identidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, devido à mudança social acelerada.

docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. A formação é, assim, processo contínuo de construção e reconstrução da identidade docente.

O discurso da formação de professores tem sido apropriado, especialmente pelo poder público, como forma de viabilizar as reformas implantadas com a Lei 9.394/96. A apropriação pode ser observada, sobretudo nas ações de investimentos em programas de formação continuada, na ampliação de exigência do nível de formação para ingresso na profissão, e também, na vinculação de titulação como condição de melhoria salarial.

Essa constatação, no entanto, merece a observação destacada por Pimenta (2005), de que a centralidade colocada nos professores, no bojo das reformas implantadas no Brasil, foi mais no sentido de se incorporar novas responsabilidades a esses profissionais, visto que a valorização profissional, incluindo salário e condição de trabalho foi totalmente abolida do discurso, passando-se a normatizar, exaustivamente, a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação continuada. Ou seja, no contexto das políticas implantadas na realidade educacional brasileira, a centralidade conferida aos professores e à sua formação tem sido mais no sentido de garantir a expansão quantitativa dessa formação do que de valorização do seu pensar, do seu sentir e de seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer.

Os professores, por sua vez, têm respondido às novas demandas postas pela sociedade contemporânea e às novas exigências para o exercício da docência investindo em prosseguimentos de estudos e em formação continuada mesmo que eles arquem com os custos. Seja por reconhecer nos processos formativos uma forma de investimento no seu desenvolvimento profissional, uma forma de re-significar sua identidade, seja por sentir-se impelido por força das exigências de novas competências para contratação, seleção, ou ainda, por medo de ter sua imagem associada à falta de competência para o exercício da docência, a busca por formação tem sido uma constante no atual cenário educacional brasileiro.

É então, nesse contexto de mudanças vivenciadas pelos professores, que os leva a repensar sua profissão, sua formação, sua carreira, sua atuação, que se inserem nossos questionamentos acerca de como os professores estão re-equacionando seus modos de ser e estar na profissão, como estão vivendo sua profissão no contexto escolar contemporâneo, definindo e reformulando seus modos de atuar e suas trajetórias profissionais. Enfim, qual a identidade profissional que está se configurando no atual contexto educacional?

Nossas preocupações inserem-se, no campo do que vários autores denominam de profissionalidade docente, ou seja, referem-se aos modos como o constante movimento

profissional vai possibilitando novas maneiras de os sujeitos professores se entenderem como profissionais capazes de desempenhar suas funções. Almeida (2006, p. 84), nos ajuda a compreender melhor o conceito de profissionalidade docente ao afirmar que esta pode ser entendida como:

Processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de ser professor e de estar na profissão.

A profissionalidade docente corresponde, assim, àquilo que é específico na ação docente e que constitui a especificidade de ser professor. Daí entendermos que a profissionalidade é uma das dimensões que vai configurar a identidade desses profissionais.

Assim como a identidade, a profissionalidade está em permanente processo de elaboração, ela se constitui em movimento interativo e dinâmico de produção de saberes que possibilita ao professor competência para enfrentar as situações de sala de aula, circunscrita temporal e historicamente. No contexto específico do trabalho pedagógico alfabetizador, percebemos, também, esse movimento de reelaboração, como consequência das intensas transformações provocadas pela mudança de paradigma da alfabetização resultado da evolução das pesquisas nestas áreas. Entendemos que isto implicou em novas exigências à professora alfabetizadora² e, conseqüentemente, em reconstrução da profissionalidade e em constituição de nova identidade para esta profissional.

Nas análises de Weisz (2002) e Brito (2003), observamos referências às significativas mudanças em relação à concepção de alfabetização, que vem se delineando a partir da década de 1980, fundamentadas nas contribuições das Ciências Linguísticas e na teoria psicogenética. De acordo com estas análises a interferência desses aspectos marca momento de ruptura com o modelo tradicional de alfabetizar e permite caracterizar a alfabetização como processo histórico-social de múltiplas dimensões.

Importantes avanços nas produções teóricas a respeito do processo de alfabetização dão conta dessa ruptura mostrando que, antes, as teorias da aprendizagem pautadas na vertente tradicional situavam o aluno como sujeito passivo no processo ensino-aprendizagem e baseava a ação pedagógica na mera transmissão de conhecimentos. Atualmente, pautadas em contribuições das teorias sócio-construtivistas, reconhece o aluno como sujeito histórico-social que constrói e reconstrói conhecimentos.

² Em respeito ao fato de na realidade pesquisada só termos encontrado mulheres no exercício da prática alfabetizadora, usaremos predominantemente a expressão professora alfabetizadora para nos referirmos a essas profissionais.

Weisz (2002), ao fazer uma análise sobre as mudanças de concepções dos processos de leitura e escrita, refere-se às dificuldades enfrentadas pelas professoras, quando da mudança do modelo de aprendizagem empirista para o modelo interacionista. Pois essa mudança implicou na necessidade de reconstruir toda a prática alfabetizadora com base em um novo paradigma teórico, o construtivismo e, posteriormente, o sócio-construtivismo. Na mesma direção Brito (2003) destaca que os avanços nas produções teóricas a respeito do processo de alfabetização estão a requerer da professora alfabetizadora repertório de conhecimentos relacionados à especificidade do processo de aquisição da língua escrita. Esses conhecimentos se referem tanto aos saberes concernentes à natureza da alfabetização, quanto à ação pedagógica nessa área.

Estamos a crer que as influências desse novo paradigma de alfabetização, associadas a uma série de transformações ocorridas no contexto social, sobretudo o educacional, podem estar provocando mudanças, também no modo de ser da professora alfabetizadora, isto é, no pensar, no sentir e no agir dessa profissional. E essas mudanças sinalizam para a importância de conhecermos a nova identidade alfabetizadora que está se configurando no atual contexto.

É partindo dessa premissa que nos propomos neste trabalho a aprofundar estudos sobre essa profissional que se encontra na base da escolaridade e que tem importância fundamental para o prosseguimento dos alunos no processo de escolarização. Consideramos este trabalho de grande importância, pois entendemos que a profissional da alfabetização se imbuída de sólida formação e se lhe são dadas as devidas condições pode desempenhar papel preponderante na melhoria da escolaridade da nossa sociedade.

São, portanto, esses pensamentos que nos levam a indagar sobre qual identidade está sendo configurada no atual contexto alfabetizador? E ainda, será que essa identidade se caracteriza pela autonomia profissional? As questões que nos inquietam dizem respeito à pessoa da professora alfabetizadora, isto é, à sua identidade como norteadora do seu fazer-se professora. Estamos partindo da hipótese de que em contexto de mudança de paradigma de alfabetização, de redefinição de relações interpessoais, de imposição de novas exigências e responsabilidades às professoras alfabetizadoras, estão a desenvolver nestas profissionais novas identidades.

Essa compreensão causa-nos inquietação e leva-nos a querer desvelar quem são e o que pensam acerca da prática pedagógica alfabetizadora, as professoras que atuam em turmas

de primeira, segunda e terceira etapas do primeiro bloco³, do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Teresina.

Trabalhos como os de Gatti (1996) e Gonçalves (1996) destacam a importância de se aprofundar estudos sobre a relação entre trabalho docente e identidade, bem como, sobre as implicações dessa relação na própria formação e atuação desses profissionais. Para Gonçalves (1996, p. 63), urge a necessidade das pesquisas enfocarem os professores como seres sociais concretos, uma vez que:

Não basta apenas quantificar e avaliar o grau de conhecimento dos professores sobre tais e tais disciplinas escolares, tampouco medir sua capacidade de transmitir saberes “universais” sistematizados. Cuidar de sua formação pressupõe também repertoriar suas visões de mundo, suas idiossincrasias, seus conceitos e preconceitos.

No mesmo sentido, Gatti (1996 p. 85) chama atenção para a necessidade de se redirecionar o foco das pesquisas e dos programas de formação de professores de modo a se levar em conta a questão da identidade do professor, visto que ela é a base de seu modo de ser social, isto é: “A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”.

Tendo como horizonte o pensamento desses autores, entendemos a necessidade de reconhecer a complexidade existente no ser e fazer-se professor (a). Complexidade, esta, que para ser compreendida, exige que se olhe para o (a) professor (a) na sua totalidade, síntese de uma multiplicidade de fatores como os biológicos, os psicológicos e os sociais. Entendemos, então, que pela abrangência que envolve a temática da identidade, aprofundar estudos nessa área, torna-se de grande relevância, pois, permitirá ter visão mais ampla de como as condições a que estão sujeitas as professoras alfabetizadoras se articulam com as suas histórias de vida e de sua formação profissional.

O aprofundamento desta temática possibilitará esclarecer as seguintes questões em relação às identidades das professoras alfabetizadoras do município de Teresina:

- ✓ O que motivou a escolha da profissão e a atuação em classes de alfabetização?
- ✓ Como se deu o processo de constituição da profissionalidade?

³ O Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª séries), da Rede Municipal, está estruturado em blocos. O primeiro bloco é composto por 1ª, 2ª e 3ª etapas (corresponde à antiga alfabetização, 1ª e 2ª séries), o segundo bloco é composto por 4ª e 5ª etapas (correspondem às antigas 3ª e 4ª séries).

- ✓ As transformações ocorridas no ser professora alfabetizadoras, ao longo de seu desenvolvimento profissional, têm contribuído para a constituição de uma identidade autônoma?

Situada a nossa problemática, definimos como objetivo geral do nosso estudo:

- ✓ Investigar o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora refletindo sobre as possibilidades de uma atuação profissional autônoma.

E como objetivos específicos:

- ✓ Conhecer os processos de constituição da profissionalidade docente;
- ✓ Identificar o sentido que as professoras estão dando à prática alfabetizadora;
- ✓ Analisar se a identidade construída vai em direção da autonomia profissional.

Para atingir a esses objetivos, apropriamo-nos de alguns pressupostos teóricos e desenvolvemos uma pesquisa de base empírica, envolvendo as professoras do 1º Bloco do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Teresina. A escolha dos sujeitos da pesquisa se justifica pelo fato de que na Rede Municipal de Ensino são consideradas professoras alfabetizadoras, aquelas que atuam no 1º bloco, visto que, pressupostamente, é nesta etapa que se concretiza o processo de alfabetização da criança. E, ainda, por ter sido este segmento profissional, alvo de intensos investimentos em formação continuada, como forma de concretizar as mudanças paradigmáticas, em vias de implementação, na realidade alfabetizadora.

O nosso interesse pela temática da alfabetização envolve aspectos relacionados não só ao plano profissional, mas também ao plano pessoal e é com base nessa singularidade que recorremos ao recurso da narrativa reflexiva⁴ para especificar tal envolvimento. No plano pessoal encontramos nas mais remotas lembranças, recordações positivas do ingresso no mundo letrado, via escola. Aprender a ler e a escrever foi se concretizando como mundo de possibilidades e descobertas. Ainda lembro-me das imagens, das cores, do brilho do papel, do cheiro de livro novo, do encanto proporcionado pela leitura do primeiro livro de contos de fada emprestado pela professora.

Não imaginei que, anos mais tarde, estaria eu em minha primeira experiência profissional, lidando com crianças da escola pública, vítimas de tantas limitações, inclusive limitação de oportunidades de interagir com situações de leitura e escrita o que torna para

⁴ De acordo com Colombo (2005, p. 284), “A narração reflexiva consiste em alternar discursos na primeira pessoa do singular nos quais o pesquisador explicita as próprias motivações, emoções, inclinações, simpatias e se torna visível como eu-narrador; e discurso na terceira pessoa, nos quais o pesquisador se distancia do texto/evento produzido para analisá-lo com base em referências, metodologias, teorias que se referem a sua específica profissão de cientista social.

nós, a tarefa de alfabetizá-las, ainda mais desafiadora. Essa situação associada às limitações de professora inexperiente fez com que o desejo de que meus alunos tivessem o mesmo encanto que tive pela leitura, não se revelasse tarefa fácil. Estaria eu vivenciando a complexidade de ser e fazer-me professora alfabetizadora?

Os desafios da prática cotidiana levavam-me a constantes reflexões no sentido de entender como certas professoras da escola pública, inclusive eu, conseguiam alfabetizar, e mais, gostar de alfabetizar crianças provenientes das camadas populares apesar das limitações concretas das condições de trabalho e da formação. Em outras palavras, as angústias, as incertezas e os desafios colocados pelo exercício da profissão, vivenciados não só por mim, mas também, por outras professoras, companheiras de profissão, desafiavam-me a querer entender se existiria uma especificidade no ser e também no fazer-se professora alfabetizadora. Ou seja, despertava-me o desejo de compreender como se dá o processo de constituição da identidade alfabetizadora.

A vida foi sendo vivida e o envolvimento profissional com a alfabetização permanecendo. Assim, ora me via professora alfabetizadora, ora supervisora, acompanhando professoras alfabetizadoras, ora professora formadora de professoras alfabetizadoras. Essa trajetória possibilitou-me, nesses 25 anos de profissão, vivenciar intensamente os processos de mudanças implementadas na escola e, mais especificamente, nos processos de alfabetização. Cada movimento do contexto era, também, o nosso movimento. Essa constatação levou-me a outra questão, para aonde estaria a levar-nos tais movimentos?

Estas inquietações chegam ao atual contexto, que se apresenta como cenário no qual emergem novos personagens, cada personagem um universo de possibilidades, de identidades a serem desveladas. E é nesse cenário no qual já encarnei por tanto tempo a personagem professora que, sem deixar de ser professora, passo a encarnar a personagem pesquisadora.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos referencial teórico-metodológico que tem fundamento nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, uma vez que, ao pensar a identidade, é preciso levar em consideração o contexto histórico e social no qual e em relação ao qual ela se desenvolve e o movimento que a constitui. A identidade é entendida, assim, como processo multideterminado e dinâmico de formação e transformação do indivíduo, que ocorre durante toda sua vida e pelo qual ele se expressa e interage no mundo (CIAMPA, 1994).

De acordo com Burlastski (1987), a abordagem materialista histórico dialética da realidade, traz em sua base uma concepção de homem, de sociedade e de suas relações construído em processo histórico, no qual cada momento é a síntese de múltiplas

determinações. Nesta perspectiva, o homem é considerado um ser sócio-histórico e cultural, pois se torna humano ao mesmo tempo em que mantém relações recíprocas com o mundo que o cerca e nessa relação ele vai construindo sua realidade tanto objetiva quanto subjetiva (CARVALHO, 2004a).

É considerando essa concepção dinâmica de homem que adotamos como pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa alguns dos postulados da psicologia sócio-histórica e da concepção psicossocial de identidade, pois acreditamos que estes referenciais ao terem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético, possibilitarão aprofundar os estudos nas questões da identidade como processo psíquico-social, histórico e culturalmente construído e reconstruído. Além desses pressupostos, temos nas idéias de Nóvoa (1995a,b), Gatti (1996), Pimenta (1996), Carvalho (2004a) e outros os fundamentos para tratarmos da temática da identidade profissional docente.

São, portanto esses pressupostos que dão sustentação a este trabalho, visto que os consideramos essenciais para fundamentar os estudos da temática da identidade docente. Buscamos, pois, analisar o processo de constituição do ser e fazer-se professora alfabetizadora, tomando as professoras como seres concretos, no exercício de sua profissão, mas também, como seres sociais e individuais ao mesmo tempo. Enfim, um ser síntese de sucessivas socializações, resultado da interconexão entre fatores externos (mundo objetivo) e fatores internos (mundo subjetivo), construído nos contextos de suas histórias de vida. Acreditamos que estudos dessa natureza podem contribuir para reflexão crítica sobre o fazer-se alfabetizadora e repensar as estratégias de formação dessa profissional.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, O homem um ser em movimento, trata das bases teóricas desse estudo. Recorremos, assim, às contribuições da psicologia sócio-histórica e da teoria psicogenética de Wallon, para refletirmos sobre o processo de construção social do homem e de suas particularidades. Consideramos que compreender como nos tornamos humanos nos possibilita entender como nos tornamos professores.

No segundo capítulo esclarecemos sobre a concepção de identidade que orientou este trabalho. Definimo-nos pela tese adotada por Ciampa (1994, 1995) e pela perspectiva teórica da construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. Com base nesse referencial discorremos sobre o que é a identidade, como ela se constitui e suas implicações no movimento de se tornar professor.

No terceiro capítulo, apresentamos os aportes teórico-metodológicos que fundamentaram e orientaram esta pesquisa. Delineamos o cenário e a escolha dos sujeitos e o processo de construção e análise dos dados.

No quarto capítulo apresentamos a descrição e a análise dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa. Com base nas análises dos dados obtidos nessa etapa, delineamos o perfil das professoras que atuam nas classes de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, analisamos as marcas da formação continuada na profissionalidade alfabetizadora e os motivos envolvidos no processo de construção da identidade alfabetizadora.

No quinto capítulo, procuramos, por meio da análise das histórias de vida, de 03 professoras alfabetizadoras, apreender o movimento de constituição do ser e fazer-se alfabetizadora, analisando as possibilidades de uma atuação profissional autônoma.

Por último, nas considerações finais apresentamos as conclusões a que chegamos neste estudo. Nesse momento, recorreremos à imagens caleidoscópicas para retratar a identidade alfabetizadora que se descortinou como resultado desta pesquisa.

CAPITULO I

O HOMEM, UM SER EM MOVIMENTO

No presente capítulo, recorreremos às contribuições da psicologia sócio-histórica e da teoria psicogenética de Wallon, para refletirmos sobre o processo de construção social do homem e de suas particularidades. Para isso discorreremos inicialmente sobre a articulação dialética entre o social e o individual no movimento de se tornar humano, para compreendermos que o homem é um ser interativo, agente de mudanças históricas, sociais e culturais. Essa compreensão de homem nos possibilitou reconhecer os professores como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura; síntese da articulação dialética entre aspectos externos e internos e da interação com a sociedade a qual pertencem. Consideramos que compreender como nos tornamos humanos nos possibilita entender como nos tornamos professores.

1.1 Do social ao individual: o movimento de se tornar humano

Tomar como base a compreensão de homem como unidade de corpo e de mente, ser biológico e ser social, construção histórica e cultural, significa entender que o homem se torna humano ao mesmo tempo em que se socializa e se individualiza no processo interativo com sua realidade social, histórica e cultural. O seu psiquismo é, assim, a totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento social; portanto, objetividade e subjetividade. Esse psiquismo tem, nesse sentido, uma gênese social, posto que se originou, se desenvolveu e se transformou no decorrer da história da sociedade humana e conforme as relações sociais, históricas e culturais.

De acordo com a psicologia de Vygotsky, o homem é resultado de dois processos diferentes do desenvolvimento psíquico, o processo de evolução biológica das espécies de animais, que levou ao surgimento do *Homo Sapiens*; e o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual este *Homo Sapiens* se realiza como ser social. O homem constitui-se, assim, na dinâmica do biológico e do social.

Essa compreensão do desenvolvimento psíquico nos possibilita entender o processo de construção do homem numa dupla evolução: no plano filogenético, a história da espécie humana; no plano ontogenético a história pessoal e, nesse caso, a evolução da sociedade. É nesse sentido que Vygotsky (2000, p. 23) afirma ser o homem constituído a partir de “dois sentidos da história”. Assim, “[...] toda peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele estão unidas (síntese) uma e outra história (evolução e história)”. É, portanto, da articulação desses dois processos históricos que compreendemos o processo de constituição do homem.

A história do homem é, assim, a história do processo de transformação que vai da ordem da natureza à ordem da cultura. Entretanto, esclarece Sirgado (2000), esse processo evolutivo não ocorre na perspectiva da justaposição, mas da superação. Isto quer dizer que, é na articulação interativa que emergem as funções culturais, isso não significa que as funções biológicas desapareçam, mas que elas adquirem uma nova qualidade de existência. Daí entendermos que não existe uma humanidade *a priori*, existe sim, predisposição biológica que associada a uma multiplicidade de determinações sócio-históricas e culturais, possibilita ao homem as condições para construir sua própria natureza e tornar-se humano. Isso resulta de um longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza, o que faz do homem o “artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51).

Depreendemos, então, que o homem não nasce humano, mas torna-se humano por meio da interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social-histórico e cultural no qual ele está inserido. Ou seja, as funções psicológicas superiores são resultado de determinações sociais construídas na interação homem-meio; percorrem, assim, o caminho do mundo externo ao interno. Para Vygotsky (2000, p. 24), existe a predominância do social em relação ao biológico, e falar sobre processo externo significa falar sobre o social. Ou seja, dizer que “[...] qualquer função psicológica superior foi externa, significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”.

Na mesma direção, Wallon (1979, p.56), destaca que o meio social é uma circunstância necessária para a constituição do indivíduo. Com isso, defende que existe estreita relação entre as interações humanas e a constituição da pessoa. Para ele, o meio- físico

e social- é um par essencial do orgânico, isto é, “o *socius* ou o outro é um parceiro perpétuo na vida do eu”. Entendemos com isso que as funções psicológicas têm um caráter de construção contínua num processo dinâmico e interativo. Nesse processo, o homem vai se apropriando do meio e este passa a fazer parte de sua constituição.

Vygotsky (1996, p. 74) denominou de “internalização” o processo de reconstrução interna de uma operação externa. Este processo consiste numa série de transformações em que o indivíduo apreende para si aquilo que encontra no mundo externo em forma de produções histórico-sociais e culturais. Assim, “[...] uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”.

É por meio da internalização que ocorre a conversão do nível social ao nível individual. As funções superiores são, então, relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à ordem individual, estruturando, assim, a base da subjetividade. Ou seja, o indivíduo incorpora em seu mundo interior as produções históricas, sociais e culturais que estão exteriorizadas no mundo real. Do que podemos depreender o homem é resultado do processo interativo com o meio. Meio este, compreendido como o contexto físico, social, histórico e cultural em que se inter-relacionam os homens. Carvalho (2004b) apropriando-se desse pressuposto esclarece que o psiquismo humano é resultado também dos modos variados e complexos de interação social que ocorrem em diferentes contextos, como a linguagem e a atividade, dentre outros.

Assim, ao analisarmos o processo de construção do ser humano – a gênese do seu psiquismo -, não podemos deixar de considerar os outros com os quais este homem se relaciona as experiências vividas por ele e também as suas várias formas de agir no mundo. Pois é, por meio destas interações que o homem incorpora a experiência histórico-social e, com isso, dá curso ao seu desenvolvimento ontogenético.

Esclarecendo melhor esta temática, Carvalho (2004b, p. 21) ressalta que “[...] o homem é constituído não apenas pelos outros, mas também pelas experiências vividas e as suas várias formas de ação que levam à apropriação de significados e produção de sentidos”. Isso quer significar que existem vários modos do homem interagir com o meio, e é nessa interação que ele vai se constituindo.

Embora compreendamos com Carvalho (2004b), que existem várias formas de interação do indivíduo com o mundo, pela especificidade do nosso propósito neste estudo, que é compreender como se dá o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora, nos deteremos na análise somente da linguagem, das relações interpessoais, da

atividade e das emoções, por considerarmos que estas formas de interagir no mundo estão mais diretamente relacionadas com o universo da professora alfabetizadora.

1.2 Modos de interagir, meios de se construir

A interação homem-mundo social não ocorre de forma simples, passiva, nem direta; ao contrário, ela é complexa, interativa e mediada. Portanto, ao tratarmos dos modos de interação social é preciso termos claro essas características. Para Vygotsky (1996) a mediação semiótica constitui tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores caracterizam-se por serem operações indiretas que necessitam de um signo mediador.

Dentre os elementos mediadores da constituição do indivíduo, a linguagem exerce papel de destaque. Entendida com base em suas propriedades de comunicação e significação possui dupla função: de um lado, ela exerce o papel de instrumento criado pelos homens para promover a comunicação entre eles e entre as gerações, permitindo o registro e a transmissão da produção cultural historicamente acumulada; de outro, exerce a função de mediação simbólica que permite ao homem desenvolver modos peculiares de pensamento só a ele possíveis.

Isto nos permite entender que, a linguagem converte-se em instrumento de transformação do próprio homem, ou dito de outra forma, de constituição das formas caracteristicamente humanas. De acordo com Vygotsky (1996) a linguagem tem importância fundamental no processo de constituição dos sujeitos, existindo indissociabilidade entre linguagem e consciência. A linguagem é entendida assim, como veículo de constituição da consciência a partir do contexto das relações sociais.

A consciência em seu âmbito particular é, portanto, constituída no contexto das relações de significação com o outro, tendo a linguagem como instrumento mediador. Ou seja, o processo de apropriação da significação é construído na relação com o outro, nesse processo o indivíduo transforma as funções interpsicológicas em funções intrapsíquicas. Vygotsky (1996, p.37) descreve assim esse processo:

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem,

com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático da criança.

A apropriação da linguagem ocorre num movimento que vai do social ao individual. Assim, se, em princípio, a fala do outro organiza a atividade da criança, posteriormente, essa apropriação configura um plano interno da fala, predominando nesse plano a operação com significados próprios. É a linguagem interna dirigindo-se para o próprio sujeito, constituindo a capacidade de auto-regulação da conduta. A linguagem constitui-se em meio de interação e de significação entre as pessoas, nesse processo ocorre o desenvolvimento das funções superiores, caracterizando assim, uma forma especificamente humana de ser.

A atividade consiste em um outro modo de interação social. Pode ser entendida como a forma do homem agir no mundo, referindo-se às ações concretas dos seres humanos na realidade objetiva, (por exemplo, o trabalho, e por que não dizer, a atividade docente). É, pois, um modo de interação social essencial na construção do psiquismo humano. Para Ciampa (1994, p. 64) a atividade é a própria identidade, visto que “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo”, o que significa que “[...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. Daí a importância de se compreender como ocorrem essas mediações no processo de constituição da humanidade.

Segundo Carvalho (2004b, p. 34) a “[...] atividade e a linguagem são os modos essenciais do homem interagir no mundo e, por conseguinte, construir, reconstruir, manifestar e explicar o seu psiquismo”. É, portanto, por meio da linguagem (como um dos instrumentos psicológicos) e dos instrumentos (sociais de trabalho) que o homem desenvolve a capacidade de criar o mundo da cultura, e nesse processo, ele transforma o meio e a si mesmo.

De acordo com Leontiev (1978) a construção do psiquismo ocorre no processo interativo com o meio e sob a ação mediadora dos instrumentos e dos signos. Para esse autor, é por meio do trabalho social que o homem se desenvolve, concretiza seu processo de humanização; ou seja, a atividade produtiva possibilita ao homem formar e transformar qualitativamente sua atividade psíquica. É importante lembrar que a atividade humana é planejada mentalmente, desenvolve-se por meio de objetivos, isto é, carrega uma intenção consigo, este é um traço que a caracteriza e que caracteriza o homem como diferente dos animais.

Vygotsky (1996) considera o trabalho uma forma de interação social, para ele o uso de instrumentos materiais possibilita ao homem a interação com os outros indivíduos e a apropriação da experiência histórico-social. É também por meio do trabalho que o homem

transforma a cultura e a si mesmo. Essas contribuições nos levam a entender que no processo de constituição dos sujeitos o uso de instrumentos e da linguagem tem importante contribuição. Essa relação pode ser mais bem explicitada nas palavras de Sirgado (2000, p. 58):

[...], com efeito, a história do homem é a história de uma dupla transformação da natureza e do homem. Uma não ocorre sem a outra. Isto só é possível porque opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. A mediação técnica permite ao homem dar nova forma à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação.

É, portanto, na dinâmica interacional mediatizada pelos instrumentos materiais e pela linguagem, como instrumento psicológico, que se concretiza o processo de constituição do psiquismo humano. Ou seja, estes instrumentos articulados numa unidade dialética operam no movimento de socialização do indivíduo e da constituição de sua individualidade, sendo, portanto, responsáveis pela concretização da humanidade do homem.

Na constituição do psiquismo humano, a interação social ocupa posição central o que nos confirma que o homem em sua base social envolve sempre o outro, ou seja, as relações que os indivíduos mantêm uns com os outros, sobretudo, os outros significativos, que são os responsáveis pela mediação e apropriação das significações socialmente produzidas.

Vygotsky (1996) explica que, as expressões da vida da criança adquirem significação para ela a partir da significação que os outros atribuem a essas expressões. Nesse processo a linguagem é o mecanismo mediador que possibilita a conversão das funções interpessoais em função intrapessoal.

É importante esclarecer que, embora o indivíduo seja constituído no social, o que ocorre no plano pessoal não é uma simples imitação do que ocorre no plano social; se assim fosse, teríamos uma sociedade homogênea, indivíduos idênticos. No entanto, o que temos é uma sociedade heterogênea, composta de pessoas singulares. Isto ocorre, segundo Sirgado (2000), porque, ao interiorizar a significação da relação, o indivíduo está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro.

É para contemplar essa singularidade do indivíduo que a proposta de análise genética da psicologia sócio-histórica, defende que este homem deve ser compreendido não só no plano filogenético, ontogenético e sociogenético, mas também, no plano microgenético. Esclarecemos que, a microgênese refere-se, à história relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico; é também a configuração única que cada

indivíduo dá às suas experiências vividas. Os processos microgenéticos caracterizam, assim, a emergência do psiquismo individual, numa articulação do biológico, do histórico e do cultural.

Dessas contribuições entendemos que é por meio da cultura e da interação social que aprendemos a pensar, ou seja, tornamo-nos dotados de consciência; consciência que nos permite agir significativamente e também a sentir. Construimos, assim, nossa especificidade humana. Esse processo ocorre continuamente numa dimensão interativa mediada especialmente pelo outro tendo como mecanismo a linguagem.

Não podemos esquecer que, o homem como totalidade envolve não só o pensar, o falar e o agir, ele é também sentimento. Portanto, compreendê-lo como ser psicológico completo implica considerar a sua base afetivo-volitiva. Wallon (1979) destacou o papel e o lugar da afetividade no processo de constituição do psiquismo e dá demonstração da contribuição das emoções no desenvolvimento humano. Na perspectiva defendida por esse autor, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência, estabelecendo entre eles uma conexão dialética que constitui o psiquismo.

Para Wallon (1979), afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento. Assim, é que, em sua teoria defende a afetividade como um domínio funcional que possibilita à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Para ele, as emoções são importante forma de exteriorização da afetividade, que se constitui e evolui sob o impacto das condições sociais e das relações interpessoais. Nessa perspectiva, a linguagem e as interações sociais têm importante papel na vida emocional. Com isso, podemos entender que, a afetividade é um processo social na medida em que é mediada pelos significados constituídos no contexto cultural em que o sujeito se insere.

Leite (2005, p.14) tendo por base a teoria leontieviana explicita melhor o caráter mediador das emoções no processo de constituição do homem. Para a autora, é do enlace entre a esfera afetiva e a cognitiva que se dá a composição da consciência. Compreendendo esta “[...] como a forma transformada das significações sócio-históricas em significados, que são reinterpretados pelo sentido pessoal no processo de apropriação”. A autora defende que por trás da relação entre as significações e os sentidos pessoais está o problema da unidade das esferas intelectuais e afetivo-emocionais.

Ou seja, a estrutura social, objetiva, determinada historicamente, é responsável pela transmissão da realidade, mas o indivíduo, ao reconhecer essa realidade, sistematiza-a e re-significa-a para si no curso de sua vida, levando em consideração os interesses pessoais, que

são resultado de suas motivações afetivas, isto quer dizer que, “[...] as significações individualizam-se e se subjetivam através das mediações emocionais” (LEITE, 2005, p. 47).

Não podemos deixar de esclarecer o caráter histórico-social da constituição da esfera afetiva do homem, e que, portanto, as manifestações afetivas como as emoções e os sentimentos não são dadas, mas emergem do próprio processo de individualização, construídas pelo sentido pessoal. Para Wallon (1979), as emoções assim como as demais manifestações afetivas evoluem sob o impacto das condições sociais. O que nos permite entender que é sob influência do meio social que o indivíduo aprende a sentir de uma determinada forma, ou seja, quem dá uma conotação valorativa às situações é o meio social, a cultura em que o indivíduo se insere.

Do que vimos tratando até aqui podemos depreender que a individualidade emerge na imbricação dos diferentes modos de interação, o que significa dizer que os modos de interagir não ocorrem de forma isolada, eles são simultâneos e interdependentes, um age em função do outro. Assim, linguagem, atividade, relações interpessoais e emoções estão se articulando constantemente na tarefa da construção da individualidade humana.

Isto significa que o indivíduo se constitui na mediação com os outros; é por meio das interações que ele constrói sua forma de pensar, sentir e agir. Ou seja, apreendemos nas interações sociais a pensar, a agir e a sentir, não só como homem, mas também como masculino, como feminino, como aluno, como professor. Isso, no entanto, não nos concretiza de forma homogênea, conformando sujeitos idênticos, pois, cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais. Por meio das interações sociais o homem vai se igualando e se diferenciando, vai construindo a síntese de si mesmo, a sua singularidade, a sua identidade.

A identidade é, assim, o nosso modo de ser. E as idéias sobre as quais temos percorrido até aqui, nos levam a concluir, com Lane (1995, p. 62), que: “Somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados”. É, portanto, de suma importância compreender as particularidades dos modos de interagir que vão construindo os modos de ser que nos identificam inclusive como professor.

Convém lembrar com Nóvoa (1995b, p.16), que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais

adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Entendemos com este autor que a construção da identidade do professor dá-se num processo complexo durante o qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Nessa perspectiva é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, pois como afirma Nias (apud NÓVOA, 1995b, p.25): “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Esta compreensão nos confirma a multidimensionalidade da identidade docente, ou seja, o agir docente é regulado tanto por fatores externos (mundo objetivo) como por fatores internos (mundo subjetivo). Isto faz da identidade docente uma processualidade histórica, social e culturalmente construída; um processo que se consolida na articulação da compreensão do significado social da profissão e do sentido que cada professor, como ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano. Daí entendermos que a categoria consciência nos permite compreender a relação entre significado social da profissão e o sentido que cada professor dá a sua atividade, pois segundo Leontiev (1978), a consciência é caracterizada pela presença da relação entre sentido subjetivo e significação sócio-histórica.

1.3 Do significado ao sentido: o movimento de se tornar professor

Na perspectiva da construção social, histórica e cultural do psiquismo humano compreendemos a identidade conforme o proposto por Ciampa (1994), isto é, como uma categoria da psicologia social, que aliada a outras como a atividade e a consciência nos ajudam a entender quem somos, ou melhor, como nos tornamos quem somos. De acordo com essa perspectiva teórica, a identidade se constitui no agir, isto é, no fazer (atividade) e no dizer (consciência) do indivíduo em relação com os outros. Compreendida desta forma, a identidade nos possibilita desvelar o movimento de se tornar professor. Pois, como afirma Carvalho (2004^a p. 56):

Se nós somos nossas ações, nós nos fazemos pelo agir (fazer e dizer) e se a prática, por exemplo, a docente envolve uma pessoa (o professor) em seu fazer (atividade) e dizer (consciência), então desvelar a identidade de uma pessoa, pressupõe considerá-la em sua totalidade, mas em especial na sua atividade e consciência; não como coisas justapostas, mas como uma unidade que constitui a pessoa.

Isto significa que estudar a identidade como forma de desvelar o movimento de se tornar professor implica compreendê-la na sua dimensão de totalidade que envolve o pensar, o agir e também o sentir. A identidade do professor é compreendida, assim, como produto de sucessivas socializações na interconexão entre fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos de suas histórias de vida.

Entendendo, com Ciampa (1994, p. 74), que a identificação é processo que gera mudança, transformação, ou em suas palavras, “metamorfose”, construir a identidade docente, significa colocar-se no movimento contínuo de construção da compreensão do significado da atividade de educador. Essa perspectiva leva-nos a entender que o processo de identificação do professor com a sua profissão tem relação direta com o desenvolvimento da consciência, pois conforme a abordagem leontieviana, a consciência corresponde à forma transformada das significações sócio-históricas em significados, significados que são reinterpretados pelo sentido pessoal. De acordo com essa abordagem, é o processo de apropriação das significações que gera movimento, mudança.

Esclarecendo melhor este processo Leontiev (1978) destaca que a atividade humana constitui-se de um conjunto de ações. Entretanto, para que o homem se encarregue de sua função é necessário que suas ações estejam numa correlação para ele, ou seja, é preciso que ele tenha consciência do sentido de suas ações.

Convém esclarecer que os significados são construções sócio-históricas, que o homem ao nascer encontra pronta, elaborada historicamente e se apropria delas. Ao passo que os sentidos são subjetivos e pessoais formando-se pela conexão entre motivo e objeto da atividade. No caso do professor, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, ou seja, o objetivo do trabalho do professor é fazer a mediação do processo de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno. Este objeto encontra-se carregado de historicidade e impregnado de conhecimentos de outros sujeitos que ao longo da história emprestaram os seus valores apreendidos no meio cultural. Dessa forma, a consciência individual aparece através da consciência social.

Considerando que para Leontiev (1978, p. 94) “[...] o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação [...]”, é preciso descobrir o que motiva; o que incita o professor a realizar sua atividade; em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor. Pois, conforme Basso (1998, p. 27), “o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação”.

A atividade pedagógica é, portanto, um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Essas ações precisam estar relacionadas entre si através do motivo que as direcionam, ou seja, o professor deve articular o sentido pessoal no desenvolvimento da responsabilidade de ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.

Tendo como direção a compreensão da articulação dialética entre fatores objetivos e condições subjetivas na constituição da profissionalidade docente, profissionalidade esta entendida como a afirmação do que é específico na ação docente, Basso (1998, p. 23) destaca a importância das condições subjetivas como provocadoras de mudança na prática dos professores e esclarece que, “[...] as condições subjetivas referem-se, fundamentalmente, à formação do professor que inclui a compreensão do significado de sua atividade”. Isto significa que a mudança na profissionalidade docente depende em grande parte de formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido que ele dá ao seu trabalho.

Isto nos leva a compreender que no movimento de se tornar professor está articulado um componente tanto de ordem objetiva como de ordem subjetiva, ou seja, o motivo do professor não é totalmente subjetivo, ao contrário, tem suas bases ligadas às condições materiais ou objetivas, dependendo também das circunstâncias ou condições efetivas em que a atividade se desenvolve. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, às trocas de experiências e jornada de trabalho.

As condições de formação do professor são dadas, também, pelas condições objetivas da escola que o forma, assim, o quadro docente, as condições materiais, a organização do currículo, o projeto pedagógico das instituições formadoras são decisivos no processo formativo do professor. O que nos permite compreender que as mudanças nesses componentes, no sentido de qualificar a escola, provocam mudança na qualidade do profissional que ela forma.

Entendemos com isso, que o movimento de se tornar professor depende das condições dos contextos em que essa formação se desenvolve. Investir nos cursos de formação como meio de desenvolver nos alunos futuros professores, a compreensão do significado da profissão e a construção de saberes específicos da profissão seria uma forma objetiva de investimento em políticas de identificação.

Lembrando que o sentido é pessoal, o que confere singularidade ao indivíduo, traduzida nas suas crenças, nos seus valores, intenções, sentimentos, enfim, na sua identidade. São estes componentes que conferem ao professor um modo próprio de exercer a profissão,

pois conforme Nóvoa (1995b, p.17), o processo identitário passa, também, pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.”

Portanto, compreender o processo de construção do professor exige de nós olharmos para esse profissional na sua multidimensionalidade, e isso envolve os processos identificativos-formativos, os contextos históricos e culturais e as singularidades que envolvem cada professor, em particular nos contextos de suas histórias de vida.

Podemos, então, concluir que, assim como o homem é resultado de uma construção social, também o é, o professor. Entendemos, então, que não existe uma condição de ser professor, inata ao indivíduo, o sujeito vai se fazendo professor tendo por base as ações que desenvolve e o sentido atribuído a essa ação. Assim, os cursos de formação de professores e as escolas como espaço de práticas formativas têm grande responsabilidade no sentido de desenvolver, no futuro professor e/ou professor, a compreensão do significado social de sua profissão.

A compreensão efetiva deste significado converter-se-á em sentido para a atividade docente e é esse sentido que impulsiona que dá movimento, e faz com que este profissional se desloque de um ponto de menor qualidade para um outro de maior qualidade em busca da melhoria para o próprio ofício, isto é, de uma identidade autônoma. É, portanto, de suma importância compreender como construímos nossos modos de ser, pois são eles que nos identificam inclusive como professor. Para mais esclarecimentos a respeito dessa temática discorreremos a seguir sobre o processo de constituição da identidade.

CAPITULO II

A IDENTIDADE DESVELANDO MODOS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR

Identidade é uma temática complexa e assume significados diferentes dependendo da perspectiva adotada. Nesse sentido, há necessidade de esclarecermos a concepção de identidade que orienta este estudo. Inicialmente ressaltamos que a perspectiva de identidade que estamos defendendo não é um dado imutável, como pode parecer quando se busca o significado do termo nos dicionários; ao contrário, é um processo de construção efetivado pela própria pessoa no decorrer de sua existência. Entretanto, para mais esclarecimentos discorreremos a seguir sobre o que é a identidade, como ela se constitui e suas implicações no movimento de se tornar professor.

2.1 O que é identidade e como se constitui

No nosso trabalho temos como parâmetro a tese adotada por Ciampa (1994, 1995) e a perspectiva teórica da construção social, histórica e cultural do psiquismo humano, que nos permite compreender a identidade como um processo em construção, o que “implica ter idéia clara a respeito do movimento dialético que a constitui como algo dinâmico, mutável, que está em permanente transformação.” (CARVALHO, 2004^a, p. 45). Nessa perspectiva, a identidade é entendida como um processo de formação e transformação do “eu”, que é multideterminado, dinâmico e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e diferença, em relação a si próprio, e aos outros. É, ainda, o meio pelo qual o indivíduo se expressa e interage no mundo.

De acordo com Ciampa (1994), uma pergunta freqüentemente nos é feita ou nós mesmo nos fazemos no nosso cotidiano, e que remete invariavelmente para a identidade, é: quem sou eu?/ quem é você? Para esse autor ao responder a esta pergunta satisfatoriamente,

quer dizer, se a resposta tornar possível ao indivíduo se mostrar ao outro e, ao mesmo tempo, se reconhecer podemos dizer que temos a sua identidade revelada.

Visto desta forma, parece fácil desvelar uma identidade; entretanto, este não é um processo simples. Ciampa (1994) alerta-nos para os riscos de considerarmos as respostas para perguntas do tipo: quem sou eu? e/ou quem é você? Como suficientes para desvelar um modo de ser que envolve o pensar, o sentir e o agir. Embora as informações obtidas com tais perguntas sejam reveladoras de um dado concreto da identidade, em si não revelam muito porque o que obtemos é apenas uma representação desta. E entender a identidade apenas como representação revela-se insuficiente para dar conta da complexidade que a envolve como processo dinâmico que articula estabilidade e transformação. Em outras palavras, a dinâmica e o movimento que envolve a identidade fazem desta, algo concreto, mas que está se concretizando a cada momento.

Isto quer dizer que ao se apresentar o indivíduo recorre a substantivações, adjetivações para representar o seu ser, o seu eu. Esse conjunto de conhecimentos revelados dá à identidade a aparência de algo imutável e apresentam o indivíduo como se fosse sempre idêntico a si mesmo. O que deveria ser tomado como atividade, em constante construção, acontecendo, sucedendo, é negado com a predicação da atividade e converte-se em um dado, coisificado, cristalizando a própria atividade em forma de uma personagem. É essa perspectiva que leva Ciampa (1994), a afirmar que a identidade se mostra como a descrição de uma personagem, como em uma novela de TV, cuja vida aparece numa narrativa, uma história com enredo e cenários. Ou seja, como personagem que surge num discurso.

Embora Ciampa (1994, p. 64) defenda a necessidade que se parta da representação de identidade como um produto, um dado a ser pesquisado, produto pré-existente, ele ressalta que entendê-la só como produto capta apenas o aspecto representacional da noção de identidade e deixa de lado seus aspectos constitutivos, de produção. Isso significa que, ao usarmos os substantivos, adjetivos, predicações para nos presentificarmos, deixamos de lado o fato original de uma identificação que é o agir, o que nos remete a entender que “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”.

É preciso, portanto, captar a dinâmica desta ação, entender como ela se processa interferindo na constituição de uma identidade. Entendemos, assim, que ao estudarmos uma categoria profissional, como a de professor, mais do que desvelar quem são esses profissionais, faz-se necessário compreender como se tornaram quem são – professores.

Partindo dessa premissa torna-se indispensável que nos estudos da identidade esta seja ao mesmo tempo considerada como produto, isto é, que se parta do seu aspecto

representacional, mas que se considere também como processo de produção, de tal forma que a identidade passe a ser entendida como o próprio processo de identificação. Adotando a concepção de Ciampa (1994), Carvalho (2004^a, p. 53) chama-nos a atenção para o fato de que “para compreender a identidade é preciso desvelar sua dinâmica, isto é o movimento dialético que a constitui”.

Entendemos que a identidade não é dada naturalmente, ao contrário, é social, histórica e culturalmente construída e reconstruída e, portanto, não pode ser considerada como algo imutável, pois ela se forma e se transforma em processos de continuidade e rupturas em uma relação dialética entre realidade subjetiva e objetiva. O processo de constituição da identidade pode ser mais bem compreendido com Carvalho (2004^a, p. 54), ao esclarecer que:

A identidade é um processo multideterminado e dinâmico de construção do eu, que ocorre durante toda a vida do indivíduo e pelo qual ele se expressa e interage no mundo. Isto significa que a identidade é construída com base nas múltiplas e distintas determinações que são desenvolvidas nas interações sociais do indivíduo com os outros e a estrutura social, constitui se transformando em um determinado tempo histórico e contexto social específico e é materializada em um ser que tem possibilidade de desenvolver um modo próprio de ser.

Entendemos, então, que é do contexto histórico e social que decorrem os limites e as possibilidades, os modos e alternativas de uma identidade. No entanto, esse caráter da identidade como um dado, não nega o papel interativo do indivíduo no seu processo de socialização e individualização. É na perspectiva da superação da dicotomia entre a identidade social e a identidade pessoal que entendemos o processo de constituição da identidade, numa articulação dialética entre dados objetivos e subjetivos. Ou seja, este é um processo complexo no qual ao mesmo tempo em que interiorizamos valores, normas, papéis sociais que nos são conferidos pelos outros, também damos a nossa configuração pessoal à forma que encarnamos determinados personagens ao longo da nossa existência.

Conforme Ciampa (1995, p. 60), “todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo”. Essa análise remete também a uma perspectiva de autoria coletiva da história de cada um, o que significa que a identidade se constitui de uma multiplicidade de papéis. Esses papéis são pressupostos e impostos ao indivíduo, desde o seu nascimento, e assumidos por ele na forma de personagens e à medida que se comporta de acordo com as expectativas da sociedade.

As considerações do autor em foco referem-se à identidade como sempre pressuposta. Isto significa que é a partir do que lhe é pressuposto pelo grupo social que o indivíduo se desenvolve. Essa pressuposição é na verdade, modos de produção da identidade que se expressam geralmente nas expectativas, nos projetos de vida planejados pelos outros para os indivíduos de uma dada coletividade. Entretanto, as probabilidades dessas possibilidades de identidade se concretizar não dependem só das condições objetivamente dadas, das expectativas dos outros; elas dependem também das expectativas interiorizadas pelo próprio indivíduo. Isto significa que cada indivíduo tem um modo próprio de encarnar as relações sociais, configurando uma identidade pessoal.

Esse processo ocorre, conforme Ciampa (1995, p. 156), por meio do trabalho de reposição da identidade, ou seja, a identidade que antes é pressuposta, depois é posta e repostada continuamente. Tomando, a exemplo deste autor, a perspectiva da identidade como a descrição de personagens, temos, então, a identidade constituída por uma multiplicidade de personagens que, “ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam modos de produção da identidade”.

A relação pressuposição reposição faz com que a identidade seja vista, de certa maneira, como um dado e não se dando, isto faz parecer que a produção da identidade do indivíduo se esgotaria com a sua identificação, configurando o que Ciampa (1995) denomina a “identidade mito” contraposta a “identidade metamorfose”. Entretanto, esclarece esse autor que, embora esse processo seja visto como estagnação, o que torna a identidade como a simples manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo, não se pode dizer que ele não provoque mudança, ainda que sejam meras reposições e não superações dialéticas provocadoras de transformação. Isto significa que a mudança gerada pela reposição não leva à superação de uma identidade pressuposta, portanto, não gera a transformação de um ser em outro ser, não concretiza a metamorfose.

Para concretizar uma metamorfose é preciso que ocorra a negação da identidade pressuposta, ou como afirma Ciampa (1995, p.181), é preciso haver a negação da negação, pois:

A negação da negação permite a expressão do outro que também sou eu: isso consiste na alterização da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza.

Entendemos, então, que a verdadeira transformação da identidade ocorre como uma metamorfose, na qual o indivíduo se torna o outro que está contido nele como possibilidade. Carvalho (2004^a), inspirada em Ciampa, explica que isto se torna possível conforme o indivíduo vai tendo possibilidade de atingir sua condição de ser-para-si, de buscar sua autodeterminação, sua autoconsciência e se tornar autônomo e emancipado.

Essa autodeterminação depende das condições históricas, sociais e materiais dadas e também das condições do próprio indivíduo. Podemos, então, concluir que as possibilidades do homem se transformar, de atingir a sua autonomia são dadas pelo movimento de articulação dialética entre objetividade e subjetividade. Nesse movimento o indivíduo transforma as determinações exteriores em interiores, isto é em autodeterminações.

Em síntese, as construções que temos desenvolvido dão conta de que a identidade não é um dado imutável, também não é um dado externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que se manifesta no seu modo de ser e fazer-se no mundo.

Considerando que o agir docente é direcionado tanto por fatores externos como por fatores internos ao sujeito pedagógico, e que este agir está intrinsecamente condicionado ao seu modo de ser e fazer-se no mundo, entendemos que o aprofundamento dos estudos sobre o processo de constituição da identidade docente é antes de tudo revelador do movimento de se tornar professor.

Gatti (1996, p. 85), defende que a temática das identidades está relacionada à profissão de professor, na medida em que o modo deste profissional relacionar-se e o seu agir na prática educacional estão intrinsecamente permeados por sua identidade. Esta autora é enfática ao afirmar: “Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade”. É, portanto, de suma importância que os processos de formação profissional dos professores sejam encarados também como processos de identificação com a profissão na medida em que “associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais”. (GATTI, 1996, p. 86).

A autora nos leva a crer que talvez propor políticas de formação profissional que tragam um aprofundamento no conhecimento e nas possibilidades de construção e reconstrução da identidade profissional docente poderá provocar impactos bastante positivos nas ações educativas.

Como já afirmamos anteriormente a concepção de identidade que estamos adotando é a da identidade como próprio processo de identificação, assim, mais do que identificar uma identidade profissional faz-se necessário compreender o movimento que a constitui. Pimenta (1996, p. 76) nos faz compreender a dinâmica do processo de constituição de uma identidade profissional, quando afirma que esta

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Essa concepção de identidade remete-nos à importância de nos estudos da identidade profissional dos professores, além de considerá-los como seres concretos, situados em um tempo e lugar, não se perder o foco da consideração do ser professor na sua dimensão de totalidade. Como bem lembra Ciampa (1994), a identidade é vista como totalidade não apenas no sentido da multiplicidade dos personagens, mas também no que se refere ao conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais que a constituem. Assim, a identidade profissional é compreendida como produto de sucessivas socializações na interconexão entre fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos da história de vida dos profissionais, em nosso caso, no contexto das histórias de vida das professoras alfabetizadoras.

2.2 O professor em busca de sua identidade

A construção da identidade do professor passa, necessariamente, pela compreensão dos contextos históricos nos quais e em relação aos quais ela se desenvolve. Por isso é que, a trajetória da profissão docente mostra que nem sempre existiram professores como os conhecemos hoje, com as funções que desempenham. As imagens, as atribuições, as representações, a identidade do professor foram construindo-se e diferenciando-se de acordo com os contextos sociais, ao longo da história da humanidade. Assim é que as propostas de

formação de professores desenvolvidas ao longo da história da profissionalização docente trazem subjacente uma concepção de professor articulada às necessidades do contexto histórico e cultural no qual ela está inserida.

Sobre isso Pimenta (1996, p. 75), ao fazer uma análise do processo de construção da identidade profissional do professor, afirma que:

A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.

Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Essa dinamicidade pode ser entendida, segundo Almeida (2006), como a constante (re)configuração da profissionalidade docente, isto é, a forma como a constante acomodação profissional vai possibilitando novos modos de os sujeitos professores se entenderem como profissionais capazes de desempenhar suas funções. Entendemos, com isso, que a profissionalidade docente está em permanente processo de (re)elaboração.

Assim é que vamos encontrar ao longo da história diferentes imagens do professor como modelo de comportamento deste profissional. “O professor improvisado, o professor artesão, o professor cientista, o professor artista, o professor profissional etc”. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96). Cada uma dessas imagens pode ser interpretada como uma forma diferente de compreender e situar-se em relação às dimensões da profissão de professor. Ou seja, essas imagens trazem subjacente uma determinada concepção de escola e do ensino, uma teoria do conhecimento, uma concepção do papel do professor, o que por sua vez, determina explícita e implicitamente formas de identificação com a profissão e, porque não dizer, um roteiro de uma personagem a ser encarnada por este profissional.

Embora reconheçamos a importância dos diferentes modelos de formação de professor, analisaremos, a seguir, os dois modelos de professor que refletem as influências mais recentes e marcantes da profissionalização docente: a metáfora do professor como cientista, que tem suas bases na racionalidade técnica; e a do professor como artista, cujas bases se fundamentam na racionalidade prática. Como possibilidade de construção de uma identidade autônoma para os professores propomos os modelos de professor como crítico

reflexivo e de intelectual crítico reflexivo ambos com origem nos pressupostos da racionalidade crítica.

No modelo que tem como base a racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, pois o professor é um aplicador de teorias e técnicas científicas. Para Contreras (2002) a racionalidade técnica comprometeu a autonomia profissional dos professores provocando uma dependência profissional que se caracteriza por uma relação hierárquica entre teoria e prática, havendo uma subordinação do aprendizado prático ao teórico, ou seja, existe nesse modelo a dependência profissional do professor em relação ao técnico especialista.

É, portanto, com base nas definições impostas pela racionalidade técnica que os programas de formação de professores definem sua natureza, os conteúdos e a estrutura dos cursos que formarão os professores em propostas típicas de treinamento de professores, em geral descoladas da realidade destes.

As limitações do modelo técnico de formação de professores são apontadas por Pérez Gómez (1995), ao esclarecer que esse modelo defende uma hierarquia relacional entre conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional; promove, também, um afastamento entre a investigação acadêmica e a prática cotidiana e é caracterizado por uma separação entre teoria e prática. Nesse modelo, a prática situa-se no final do currículo de formação, quando os alunos, futuros mestres, já dispõem do conhecimento científico e de suas derivações científicas.

Dessa caracterização, percebemos o caráter limitante e reducionista do modelo de formação de professor como cientista. Ao reduzir a formação à mera aquisição das tecnologias de ensino, sem levar em conta os contextos de sua aplicabilidade, esse modelo, deixa de considerar aspectos que preparariam o professor para lidar com a instabilidade e complexidade da prática docente.

Opondo-se à racionalidade técnica, ganhou destaque no campo educacional o modelo que tem como fundamento a racionalidade prática. Esse novo modelo coloca-se como forma de suprir a incapacidade do modelo anterior de abranger aspectos da prática relacionados ao imprevisto, à incerteza, aos dilemas, às situações de conflito e outros aspectos de natureza humana relacionados com a capacidade de reflexão. Assim, esse novo modelo resgata a base reflexiva da atuação profissional e traz a metáfora do professor como artista reflexivo

Contreras (2002), analisando a metáfora do modelo do professor como artista, ressalta que o valor artístico da atuação deste profissional reside no fato de ele necessariamente, manipular processos de reflexão e ação, nos quais participam, simultaneamente, muitos

elementos do pensamento e da atuação, que não se deixam reduzir a cálculos ou processos cognitivos lineares. Isso significa que, no exercício de sua prática, o professor desempenha, ao mesmo tempo, papel ativo e múltiplo resultante da articulação das personagens que encarna em um dado momento. Ou seja, ao assumir a característica da arte, esse profissional encarna personagens, cujas atuações não se restringem à pura representação, mas dizem respeito à existência de um autor para criá-las e um ator para desempenhá-las.

Em outros termos, no modelo do professor como artista este deve ser ao mesmo tempo ator e autor de sua prática. O professor deve atuar refletindo na ação, criando, teorizando, experimentando, corrigindo e inventando, em um diálogo permanente com a realidade. Nesse sentido, a atuação artística se desenvolve no próprio exercício da arte, e não porque exista um antecedente do qual a ação é apenas sua materialização prática.

Contreras (2002) considera que a principal consequência do modelo de professor como profissional reflexivo diz respeito à autonomia das decisões, visto que, nesse modelo, os professores deixam de ser meros reprodutores e assumem a responsabilidade pela criação e ressignificação da sua prática.

A despeito de esse modelo haver provocado profundas mudanças na forma de pensar o conhecimento e a multidimensionalidade da prática pedagógica, convém destacarmos que ele apresenta equívocos na sua apropriação indiscriminada do termo reflexão que, no entender de Contreras (2002) e Pimenta (2005), se converteram em problemas e provocaram distorções na imagem do professor como artista reflexivo.

Segundo Contreras (2002, p. 143), a metáfora do professor como artista reflexivo é limitante e reducionista por não considerar aspectos de uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve sua ação educativa. “A imagem construída como produto dessa concepção é a de um docente enfrentando por si mesmo, individualmente, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula que sejam expressão de aspirações educativas”.

Pimenta (2005, p. 24), ao refletir sobre esse modelo de professor, aponta como possibilidade para superação do praticismo no qual se converteu esse modelo de profissionalização o resgate de teoria(s) que permita(m) aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e pelos contextos histórico-sociais. Essa proposta faz sentido porque o saber docente.

[...] não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores

compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Entendemos, então, que a superação dos limites do modelo de professor como artista reflexivo passa pela necessidade de se considerar teoria e prática como inseparáveis no plano da subjetividade do professor, o que nos leva a entender que essa articulação ocorre em uma construção dialógica entre conhecimento e ação. Esse conhecimento, no entanto, não é formado apenas na experiência concreta do professor em particular; ao contrário, ele é nutrido pela cultura objetiva, ou seja, pelas teorias da educação, que possibilitam ao professor criar “esquemas” que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração.

Para Pimenta (2005), esse conhecimento sugere uma prática reflexiva que permita aos professores analisar sua realidade a partir de diferentes perspectivas. Esse tipo de prática deve ocorrer em uma perspectiva crítica e acompanhada de políticas públicas que estimulem esse tipo de procedimento, pois somente assim ela constituirá um projeto emancipatório que possibilite a transformação do professor e da escola.

Embora tenham matizes peculiares, o modelo de professor crítico reflexivo, apresentado por Pimenta (2005), e o modelo de intelectual crítico reflexivo, proposto muito antes por Nóvoa (1995), convergem para uma possibilidade de práxis autônoma. Em termos gerais, esses modelos defendem a necessidade de ampliação da reflexão para contextos mais amplos, tanto no sentido de atingir o coletivo dos professores como também em ultrapassar os limites da sala de aula, atingindo os contextos históricos, sociais e culturais nos quais os professores e a escola estão situados.

O modelo de professor que encarne personagens como o de um intelectual crítico reflexivo ou o modelo que encarne simplesmente a personagem de professor crítico reflexivo traz explicitamente o compromisso de transformar a sociedade e o próprio professor como profissional e isso exige fundamentação em uma racionalidade que possa orientar novas formas de pensar a formação de tal profissional. A racionalidade que deve estar presente nesses novos modelos de formação é a racionalidade crítica, e as razões estão expressas nos trabalhos de Contreras (2002) e de André et al. (2006), entre outros.

Para Contreras (2002, p. 162), a reflexão crítica deve orientar os modelos de formação de professores porque “[...] não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também ‘uma forma de crítica’ [...] que lhes permitiriam analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham”.

André et al. (2006, p. 3), ao analisarem as racionalidades presentes nas pesquisas sobre formação de professores, ressaltam a importância da racionalidade crítica orientar os modelos de formação de professores, quando esclarece:

O modelo da racionalidade crítica concebe a educação como historicamente localizada, uma atividade social, intrinsecamente política e problemática. A pesquisa, o ensino e o currículo são tratados de modo crítico e estratégico. O professor é visto como alguém que levanta problema, mas se diferencia da visão técnica (instrumental) e prática (interpretativa) em relação à natureza do trabalho docente, que é concebido numa perspectiva política. E, essa é sua perspectiva, pois o autor acredita no potencial dos educadores-pesquisadores para criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores.

A despeito de estarmos defendendo que há racionalidades orientando a definição de modelos formativos para os professores, temos clareza que os cursos de formação, por si só, não dão conta da complexidade que a constituição de uma identidade exige. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que a formação, tanto a inicial como a continuada, desempenham papel importante na constituição da identidade do profissional que irá atuar nos novos contextos de uma racionalidade da práxis.

Entretanto, como não é qualquer formação que constituirá componente de uma identidade para os professores como profissionais que seja produto da articulação de personagens como a de intelectual crítico e reflexivo. Fica a questão: Qual(is) seria(m) o(s) modelo(s) de formação que contribuirá(ão) na resignificação das identidades dos professores rumo à autonomia?

2.3 A formação como possibilidade para uma identidade autônoma

Diferente proposta de modelo de professor sugere diferente perspectiva da formação que responda por uma nova identidade para os professores. Embora já tenhamos delineado alguns traços de um modelo de formação que possa levar os professores a constituir uma nova identidade, aquele que levaria os professores a atingir um nível de autonomia necessária ao pleno exercício da prática docente converge para a noção de *continuum formativo* e tem como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, a proposta de formação apresentada por Nóvoa (1995) torna-se referência quando refletimos sobre as possibilidades de resignificação da identidade profissional dos professores em direção à autonomia, porque considera fundamental que a

formação ocorra com base em três eixos estratégicos: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Sobre esses três eixos, o autor esclarece primeiro, que é preciso produzir a vida do professor, uma vez que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência. Além disso, é importante que as práticas formativas tomem como referência dimensões coletivas, ou seja, concebam a formação como um processo interativo e dinâmico no qual a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua. A formação que considera esse eixo contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. Por fim, faz-se necessário considerar o envolvimento dos professores na produção da escola, o que significa que as mudanças educacionais dependem, de um lado, dos professores e de sua formação e, de outro, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Ao articular essas três dimensões, a pessoa do professor e sua experiência, o profissional e a construção de saberes e a escola e seus projetos, Nóvoa (1995) define um conjunto de comportamentos que delineiam um modo de ser professor. Entendemos que, esse conjunto de comportamentos é que constitui a profissionalidade docente, pois na perspectiva que estamos adotando esta pode ser definida como sendo “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). A profissionalidade é, assim, uma das dimensões da identidade docente.

E a proposta de formação de professores na perspectiva apontada por Nóvoa (1995) permite-nos, vislumbrar a profissionalidade docente como possibilidade para o desenvolvimento de nova identidade para os professores: a identidade do profissional que reflete sobre a prática, constrói saberes e reconstrói sua prática e que, portanto, ressignifica suas identidades rumo à autonomia.

No entanto, a proposta apresentada por Guimarães (2004) traz um esclarecimento maior sobre a contribuição dos cursos de formação para o processo de construção da profissionalidade docente e o desenvolvimento de uma identidade profissional que possa levar à autonomia. Isso fica evidente quando o autor destaca o peso das práticas formativas que estão presentes como um currículo oculto, seja nas formas de ensinar, nos ditos e não ditos

nas aulas em relação à profissão; seja nas interações que ocorrem nos processos formativos, especialmente na formação inicial.

Nesse sentido, Guimarães (2004) destaca o papel que os cursos de formação podem ter no sentido de buscar despertar, sem voluntarismo, a identificação dos futuros professores com a profissão. Isto significa que os cursos devem priorizar a especificidade da profissão, que é dada não somente pelos saberes disciplinares e didático-pedagógicos, mas também pelos saberes da cultura profissional. Essa cultura, presente nas práticas formativas, está implícita nas formas de organização e gestão do curso, nos procedimentos metodológicos do ensino, nas relações interpessoais, nas crenças e nas práticas cotidianas. Nas palavras de Guimarães (2004, p. 55), cultura profissional é o

[...] o desenvolvimento de convicções e modos de agir relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que normalmente ficam subentendidos no entendimento da profissionalidade e nos processos de formação do professor, tais como: a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de saberes, da construção de uma epistemologia da prática; as questões relacionadas ao papel de 'profissional do humano' e da atuação ética e, por último, a questão política da profissão (associação profissional, possibilidade de profissionalização etc.).

Desse modo, os saberes de uma cultura profissional constituem uma forma de integrar o desenvolvimento de uma identidade profissional, o que reafirma a necessidade de um projeto de curso de formação vincular-se à construção do significado social da profissão, a formas de caracterizá-la e valorizá-la. Em outros termos, os cursos de formação de professores, ao priorizar a socialização dos saberes específicos da profissão – disciplinares, didático-pedagógicos e os da cultura profissional –, possibilitam a sua internalização pelos futuros professores, gerando um estilo específico e pessoal de pensar, sentir e agir na profissão docente, que pode se caracterizar pela autonomia.

Na mesma linha de raciocínio de Guimarães (2004), Pimenta (1996), quase uma década atrás, propôs que os cursos de licenciatura, ou seja, os cursos de formação de professores no nível inicial desenvolvessem nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitassem, permanentemente, constituir seus saberes-fazer docentes tendo como base as necessidades e os desafios que o ensino como prática social lhes colocaria no cotidiano. Para isso, a autora propôs uma ênfase nos saberes da docência, que ela dividia em saberes da experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos. Esses

saberes se constroem mediados pela pesquisa, que é vista nessa perspectiva como princípio formativo.

Os processos formativos propostos por Nóvoa (1995), Guimarães (2004) e Pimenta (2005) e também a tese de Ciampa (1995), que mostra a identidade como um processo de metamorfose que tende à emancipação, reafirmam a tese da construção social, histórica e cultural do psiquismo e das suas formas de expressão, como a identidade. De modo geral, essas duas teses evidenciam que a identidade, pessoal e/ou profissional, é (re)construída na interação do indivíduo com o mundo, sobretudo com os outros que lhes são significativos, uma vez que os professores desenvolvem seus modos de ser nas inter-relações que mantém durante toda a sua vida nos diferentes contextos de socialização. No que diz respeito à formação profissional e identidade docente, o processo de constituição dessa identidade inicia-se na formação inicial e ressignifica-se na prática, no conjunto das experiências vividas ao longo do desenvolvimento profissional, provocando mudanças que podem ser significativas e levar à construção de uma identidade autônoma.

Esses princípios articulados nos contextos dos programas de formação de professores, inicial ou continuada, possibilitam aos professores constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo *continuum formativo* de construção de suas identidades como profissionais que estão em busca da autonomia pessoal e profissional. A conquista dessa autonomia passa, necessariamente, pela encarnação de personagens que coloquem em ação um modo de ser professor intelectual, crítico e reflexivo.

Compreendemos, então, que a formação de professores tem uma estreita relação com a tão almejada qualidade da educação. Ora, se os novos contextos educacionais estão a exigir novos modos de ser professor, é preciso repensar, também, as perspectivas de formação deste profissional. As conclusões nos encaminham a reconhecer que os cursos de formação de professores, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos distanciados da realidade das escolas, sobretudo sem levar em conta o ser professor, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e, portanto, pouco têm contribuído para constituir uma nova identidade para o profissional docente.

As perspectivas de superação desse modelo formativo dependem do envolvimento do professor na sua multidimensionalidade e de trazer a pessoa do professor para o centro do seu processo de formação, ou melhor, de autoformação. O que significa que a ação formativa deve comprometer-se com a construção de uma nova identidade profissional para os professores. Essa nova identidade deve caracterizar-se pela autonomia de pensamento e capacidade de criação e de (re)significação de sua prática. Desse modo, envolve, além da

atividade reflexiva, a construção de saberes, investimento em desenvolvimento pessoal e profissional e um comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa.

Entendemos então, que é preciso criar uma cadeia coerente de desenvolvimento desse profissional, cujo primeiro nível é a formação inicial. Isto significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professor, como forma de contribuir para o entendimento claro do significado e do sentido da função social do seu trabalho de educador.

Esse processo envolve tanto aspectos objetivos, como a estruturação e organização dos cursos, dos procedimentos metodológicos; como aspectos subjetivos, como crenças, valores, intenções e sentimentos que envolvem as práticas formativas e as relações interpessoais presentes na prática cotidiana dos cursos de formação.

Dada a complexidade que envolve a temática da identidade, é importante destacar a relevância que têm para processo identificativo-formativo, os contextos históricos e culturais e as singularidades que envolvem cada professor em particular. Isto significa que, para além das ações desenvolvidas com intencionalidade formativa, essas ações ecoam de maneiras diferentes para cada aluno, de acordo com a singularidade dos contextos, da experiência e da história de vida de cada um. Em síntese, podemos concluir que a relação identidade e formação correspondem, em última análise, a compreendê-la como o processo de ser e de se fazer professor.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Método não é algo abstrato. Método é algo vivo concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos o mundo.

GATTI

Neste capítulo, apresentamos os aportes teórico-metodológicos que fundamentaram e orientaram esta pesquisa. A opção por um método de pesquisa implica tomarmos, para nós, as concepções, os princípios e as convicções de seu referencial. Portanto, considerando a especificidade do objeto de estudo trabalhado, optamos por trilhar os caminhos da pesquisa qualitativa, pois acreditamos que esse tipo de pesquisa contribui para compreendermos a complexidade existente no ser e fazer-se professora alfabetizadora.

De acordo com Richardson (1999), os estudos que se voltam para a análise qualitativa têm, como objeto, situações complexas, sendo, estas, a forma adequada para se entender a natureza do fenômeno social. Nesse sentido, as pesquisas que empregam essa metodologia podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais e ainda possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades da subjetividade do indivíduo, no nosso caso em especial, do modo de ser da professora alfabetizadora.

Os caminhos da pesquisa qualitativa possibilitaram-nos compreender as identidades que se estão configurando atualmente na prática pedagógica alfabetizadora e sua dinâmica com o contexto histórico-social e cultural. Para estudar a identidade profissional dos

professores, é imprescindível conhecermos, de modo mais aprofundado, aspectos da sua subjetividade e como ocorre a interação deles com a realidade objetiva. Devemos enfatizar, também, a processualidade histórica do fenômeno estudado e o contexto em que o sujeito está inserido, analisando a influência que todos esses fatores podem exercer nas concepções que a pessoa possui a seu respeito e a respeito da atividade que exerce. Ludke e André (1986, p. 12) apontam, como uma das especificidades desse tipo de pesquisa, a preocupação com o processo, ao afirmarem que:

Na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos nas interações cotidianas.

Isto significa que, pela sua natureza, a pesquisa qualitativa permite compreender os processos dinâmicos de interações sociais a que estão sujeitos os indivíduos. Dessa forma, esse tipo de pesquisa possibilitou-nos compreender a identidade da professora alfabetizadora como processualidade histórica, vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana, permitindo-nos captar os motivos que levaram as professoras ao exercício da profissão e também os sentimentos que desenvolveram em relação à prática alfabetizadora, pois, na pesquisa qualitativa, “os significados que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Os pressupostos da abordagem dialética fundamentam essa pesquisa, uma vez que entendemos a identidade como processo multideterminado e dinâmico de construção do eu, que ocorre durante toda a vida e que está vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana. Assim, ao pensar a identidade, é preciso levar em consideração o contexto histórico, social e cultural, no qual e em relação ao qual ela se desenvolve, pois “as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social” (CIAMPA, 1994, p. 72).

A opção pela abordagem dialética justifica-se no estudo da identidade dos professores, uma vez que esta pressupõe movimento que leva à transformação contínua e não à paralisação e à estagnação. Para a dialética, o movimento é uma característica inerente a todas as coisas e estas necessitam ser consideradas em seu devir. A natureza, a sociedade e os indivíduos não são vistos como algo pronto e acabado, mas como elementos que estão em constante transformação.

Com base em alguns dos princípios do Materialismo Dialético, buscamos, em nosso trabalho, pela narrativa das histórias pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras, identificar quem são e o que pensam acerca da prática pedagógica alfabetizadora as professoras que atuam nesta área. Para tanto, procuramos compreender o movimento em que está constituindo-se sua identidade como professora alfabetizadora em um contexto de permanentes mudanças. De acordo com Burlastski (1987), a interpretação dialética permite-nos explicar a natureza como um todo coerente constituído por objetos e fenômenos que estão ligados entre si, relacionando-se de forma recíproca, o que significa entendê-la como uma totalidade no qual tudo se relaciona.

Desse modo, analisar a identidade de uma categoria profissional, como a dos professores, na perspectiva da dialética, implica em considerá-los como seres concretos, situados em um tempo e lugar. Além disso, implica considerá-los na sua dimensão de totalidade composta pela multiplicidade de papéis que desempenham e compreendê-los, também, como a síntese de sucessivas socializações construída na interconexão entre fatores externos (mundo objetivo) e fatores internos (mundo subjetivo).

3.1 Procedimentos metodológicos

Visando explicar como planejamos e desenvolvemos a pesquisa empírica, bem como, a análise e interpretação dos dados que nos levaram a compreender o processo de construção da identidade da professora alfabetizadora, esclarecemos a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Cujo percurso será delineado na medida em que explicitamos o cenário, a escolha dos sujeitos, e o processo de construção e análise dos dados.

3.1.1 O cenário e a escolha dos sujeitos

Com o intuito de responder ao problema desta pesquisa, escolhemos como cenário da pesquisa a Rede Municipal de Ensino, por ser esta, na atualidade, o grande palco de atuação das professoras alfabetizadoras, pois o Município de Teresina é responsável por este segmento de ensino na esfera pública. Os autores/atores e atrizes que aí atuam compõem um cenário que, pelas suas especificidades, instiga-nos a desvelá-lo. Ou seja, a Rede Pública Municipal, tem, em termos de cobertura, um alcance social extremamente relevante, pois atende às crianças das camadas populares e o desafio de alfabetizá-las torna-se ainda maior. As

professoras deste cenário, também, sofrem limitações tanto das condições de trabalho, como de formação. Apesar disso, a Rede Pública Municipal goza de certo grau de reconhecimento, como ensino de referência por parte da comunidade teresinense.

Segundo informações fornecidas por representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC-, a instituição considera como professor alfabetizador, os professores(as) que atuam no primeiro bloco do Ensino Fundamental, que conforme explicamos na introdução desse trabalho, corresponde às três etapas iniciais do Ensino Fundamental. O corpo docente que compõe este bloco é de, aproximadamente, 340 professoras alfabetizadoras, lotadas na zona urbana de Teresina. Deste quantitativo, escolhemos uma amostra de 6 escolas, localizadas em diferentes zonas da cidade, por elas concentrarem um considerado número de professoras atuantes no 1º Bloco, perfazendo nessas escolas, um total de 50 professoras.

3.1.2 O processo de construção e análise dos dados

Desenvolvemos a pesquisa em duas etapas: a primeira envolveu uma amostra de professores efetivos que atuam em turmas de alfabetização, 1ª e 2ª séries da Rede Municipal de Teresina, sendo os dados referentes a essa etapa obtidos mediante a aplicação de questionário, na segunda etapa, trabalhamos com 3 professoras que nos contaram suas histórias de vida cujo processo de construção e análise dos dados referentes a cada etapa serão explicitados a seguir.

3.1.2.1 A primeira etapa da pesquisa

Para obter os primeiros dados que pudessem descrever e também explicar como esse grupo profissional foi se constituindo como professoras alfabetizadoras, iniciamos a pesquisa procedendo à aplicação de um questionário composto de questões fechadas e abertas. As perguntas fechadas objetivaram delinear o perfil das professoras considerando aspectos como: identificação, condição socioeconômica e cultural, formação acadêmica e trajetória profissional. As perguntas abertas tiveram a finalidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa para responder, com mais liberdade às questões referentes à sua trajetória profissional, esclarecendo os motivos que as levaram à escolha e permanência na profissão e também sobre a contribuição dos cursos de formação continuada para o seu desempenho profissional,

possibilitando-nos assim, conhecer o processo de constituição de sua profissionalidade e os sentidos que as professoras estão dando à prática alfabetizadora.

O questionário foi previamente testado em uma pesquisa piloto, realizada com cinco professoras alfabetizadoras de uma escola da Zona Norte de Teresina. As respostas foram analisadas e interpretadas, possibilitando-nos identificar pontos falhos no instrumento e a re-elaboração de algumas questões, a fim de contemplar de forma mais adequada o nosso objeto de estudo. A realização da pesquisa piloto foi um momento de maior interação com a realidade pesquisada, o que nos levou a refletir e a delimitar melhor o universo da pesquisa.

Depois disso, procedemos à aplicação dos questionários com 50 professoras lotadas em 6 diferentes escolas da Rede Municipal de Teresina. Dos cinquenta questionários distribuídos, recebemos 33 e destes podemos analisar apenas 30, pois 03 estavam incompletos, o que poderia comprometer os dados da pesquisa.

O processo de aplicação dos questionários constituiu-se em momentos de imersão desta pesquisadora no universo das professoras, momento de revisitar o espaço da Rede Municipal, com o qual já tínhamos certa familiaridade, por já ter atuado neste cenário como professora alfabetizadora. Esta experiência possibilitou-nos ampliar o olhar no sentido tentar compreender melhor o movimento de constituição da identidade das professoras alfabetizadoras em todas as suas nuances.

Estes momentos foram também momentos de reencontrar pessoas com as quais havíamos cruzado nos caminhos da vida/da profissão, (ou seria na vida da profissão?). Isto nos possibilitou estabelecer um diálogo que era também revelador de algumas insatisfações, como a sobrecarga de trabalho e o excesso de atividades atribuídas a elas. A sobrecarga dificultou inclusive a realização da pesquisa, pois as professoras encaravam o ato de responder ao questionário como mais uma atribuição, o que exigiu de nós um trabalho de conquista e disputa da atenção das mesmas, visto que, estas estavam sempre muito envolvidas em seus afazeres. Por isso, além da carta de apresentação esclarecendo os objetivos da pesquisa e garantindo o anonimato dos sujeitos, tivemos que disputar o espaço do recreio das professoras para esclarecimentos sobre o trabalho, sobretudo, para ressaltar a importância da colaboração das mesmas.

As respostas manifestas às questões propostas no questionário foram analisadas, interpretadas e organizadas em categorias temáticas dispostas da seguinte forma: os dados relativos às questões fechadas foram organizados, tabulados e apresentados em tabelas, tendo como referencial as grandes categorias que o direcionaram, tais como: identificação, condições socioeconômica e cultural, formação acadêmica e trajetória profissional. Após

elaborar e apresentar cada tabela fizemos uma análise descritiva da mesma e, posteriormente, uma análise interpretativa da totalidade dos dados de cada uma dessas grandes categorias. Nesse momento, tivemos como preocupação não só delinear o perfil do grupo pesquisado, mas também fazer algumas inferências acerca dos modos como as professoras construíram e estão construindo a sua identidade profissional.

As respostas dadas às questões abertas também foram organizadas em categorias, mas seguindo a técnica da análise de conteúdo, a qual se assenta, segundo Franco (2005), nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. O estudo da linguagem é, nessa perspectiva, uma busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo ou diferentes grupos atribuem às mensagens verbais ou simbólicas.

Seguindo a técnica da análise de conteúdo, as mensagens expressas nas questões abertas foram lidas, relidas, refletidas e organizadas em torno de temáticas significativas, que se constituíram nas categorias de análise que nos possibilitaram interpretar a nossa problemática. Seguindo essas orientações e coerente com o nosso referencial teórico, construímos duas grandes categorias. A primeira categoria corresponde às marcas da formação continuada e compreende as seguintes subcategorias: metodologias e estratégias de alfabetização, conhecimento sobre o processo de aquisição da língua escrita e mudanças na prática alfabetizadora, e a segunda categoria refere-se aos motivos relacionados à escolha e à permanência na alfabetização e corresponde a duas subcategorizações: os motivos ligados ao mundo objetivo e os motivos ligados ao mundo subjetivo.

Na subcategoria motivos ligados ao mundo objetivo, foram agrupados e analisados os fatores relacionados às características da profissão e, na subcategoria motivos ligados ao mundo subjetivo, estão os fatores diretamente relacionados à pessoa e à sua história. Os critérios que empregamos para estabelecer os agrupamentos em subcategorias pautaram-se nos elementos comuns, nos mais recorrentes, que emergiam dos discursos das professoras.

A análise dessas categorias possibilitou-nos conhecer o processo de constituição da profissionalidade alfabetizadora e o que as motivou na escolha e na permanência na alfabetização. Além disso, possibilitou também apreender os primeiros indícios dos sentidos que estas professoras estão dando à prática alfabetizadora.

Embora esses resultados tenham proporcionado atingir esses objetivos, esclarecemos que, como os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa prevêm que não se desvela a identidade apenas pela apreensão de alguns dos aspectos atribuídos ao indivíduo ou a uma determinada categoria profissional, prosseguimos a pesquisa, numa

segunda etapa, buscando desvelar o processo de constituição desses dados e os fatos e os acontecimentos que configuram o ser professora alfabetizadora no município de Teresina.

3.1.2.2 A segunda etapa da pesquisa

Visando compreender o processo de constituição da identidade alfabetizadora, e ciente da complexidade que envolve o ser e fazer-se professora, prosseguimos nossa pesquisa procurando, nesta etapa, apreender o movimento que constitui a identidade como processo multideterminado e dinâmico de formação e transformação do indivíduo. Para atingir esses objetivos optamos por trabalhar com a narrativa de história de vida, pois esta responde melhor ao nosso objeto de estudo. Isto porque por meio das análises de história de vida podemos compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que foram acontecendo nas diversas dimensões de uma vida, o que é essencial nos estudos da identidade.

De acordo com Moita (1995), somente a análise de uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Essa análise põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos.

As narrativas de histórias de vida apresentam, assim, potencialidades de diálogo entre o individual e o social, o que é de suma importância para o nosso objeto de estudo, visto que, na perspectiva que dá sustentação ao nosso trabalho, é impossível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do estudo da sociedade (CIAMPA, 1994). Como afirma Ferraroti (apud Nóvoa 1995, p. 18), [...] “Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Ciente dessas possibilidades, escolhemos, dentre as participantes da primeira etapa, três professoras que, de acordo com o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional, se mostraram profissionais com larga experiência como alfabetizadora e que nos indicaram possibilidades de re-significação de suas identidades. Ou seja, escolhemos profissionais que se mostraram representantes das professoras alfabetizadoras, para que nos narrassem suas histórias de vida. Estas representantes podem ser consideradas pessoas significativas, porque são “sujeitos portadores de referências precisas em relação ao tema e às hipóteses escolhidas e integram, pelas razões apresentadas pelo pesquisador, o grupo de narradores investigados” (MEKSENAS, 2002, p.125).

A escolha de um número restrito de participantes justifica-se para contemplar as peculiaridades e assegurar a viabilidade desse tipo de instrumento de coleta de dados. Segundo Meksenas (2002, p.129),

Neste procedimento deve-se tratar com poucos e, cada um, com maior profundidade possível; pois, mais que buscar nos elementos particulares (do sujeito que narra) uma explicação para a totalidade (da sociedade, da história), busca-se entender a totalidade (da sociedade, da história) em sua manifestação em elementos particulares (do sujeito que narra).

Conforme já esclarecemos, as professoras que nos contaram suas histórias já haviam participado da primeira etapa da pesquisa; portanto o critério de representatividade teve como base as informações colhidas quando da aplicação do questionário. Além desse critério, o grupo acabou se definindo também pela receptividade encontrada nessas professoras para participarem da pesquisa, pois, para que a escrita de suas histórias fluísse mais naturalmente, era muito importante que elas se engajassem voluntariamente e demonstrassem interesse e motivação pelo trabalho.

O convite para participar desta etapa da pesquisa foi sucedido por diálogo esclarecedor sobre o nosso objeto de estudo e também sobre a importância das suas histórias de vida para este estudo. É importante ressaltar que o contato se deu com cada individualmente, visto que elas exercem suas funções em escolas diferentes.

Esclarecemos às professoras que trabalharíamos com narrativas escritas. A nossa opção por essa modalidade de narrativa se justifica na compreensão de que o ato de escrever a narrativa tem fertilidade para o conhecimento de si. Esta compreensão está fundamentada em Josso (2002, p. 132), ao defender as potencialidades da escrita da narrativa como instrumento de meta-reflexão. Para essa autora, a narrativa escrita exige uma tomada de consciência em relação à narrativa oral, porque faz emergir um “[...] conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial [...], remetendo o sujeito a constantes desafios no relato das experiências. De acordo com Sousa (2006, p. 143), isto acontece porque:

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Tendo como parâmetro essas especificidades, escolhemos trabalhar com a narrativa na sua forma escrita, pois interessava-nos, em seus relatos, além do conteúdo, a forma como as professoras fazem o relato, a ênfase que dão aos fatos, a dramaturgia e o elenco por elas escolhido para contar suas histórias. Isto porque, inspirada em Ciampa (1994), adotamos a metáfora da identidade como uma personagem de novela; a descrição da vida como uma novela significa, nesse contexto, buscar apreender as personagens que o indivíduo incorpora no sentido de desvelar a sua posição existencial dentro desse cenário que se descortina.

No entanto, levar as professoras a escreverem suas narrativas revelou as desvantagens dessa técnica, visto que, quando informadas de que a narrativa seria na forma escrita, foi comum, entre as professoras, a demonstração de preocupação com a forma de escrever, pois tinham medo de ser julgadas por seus escritos⁵. Talvez, por isso, os relatos escritos tenham se apresentado muito sucintos.

Diante das dificuldades das professoras ao produzirem suas narrativas, decidimos complementar o conteúdo das narrativas escritas com o auxílio da entrevista. Fizemos a entrevista tendo, como parâmetro, o aprofundamento de alguns aspectos apontados em cada uma das narrativas escritas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas, recurso que permitiu o acesso repetido e minucioso às informações coletadas. Com o objetivo de respeitar a ordem cronológica dada pelas professoras na escrita de seus relatos, os dados da entrevista foram acrescentados aos já existentes na narrativa escrita. Procuramos, assim, respeitar a organização cronológica e a temática das idéias e dar uma ordenação temporal aos acontecimentos relatados como significativos pelos sujeitos. Procuramos, ainda, combinar e aproximar passagens referentes a determinados períodos ou episódios que, no fluxo narrativo, às vezes, apareciam dispersos no conjunto dos depoimentos.

A técnica para analisar e interpretar as narrativas foi-se constituindo tendo em vista a natureza do nosso objeto de estudo e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Dentro desses pressupostos, levamos em conta, sobretudo, a de tese de Ciampa (1994), que explica que a identidade do indivíduo se constitui e se mostra na forma de múltiplas personagens, encarnadas no desempenho de papéis que lhe são pressupostos socialmente. Assim, buscamos identificar e entender como as personagens se

⁵ De acordo com Pérez (2003) a escrita da narrativa é um processo de construção que exige esforço e coragem. Esforço porque escrever sua palavra é um ato político, um ato de conquista de um direito cotidianamente subtraído por uma cultura escolar que nega a professores e alunos a apropriação da leitura e a paixão pela escrita.

articularam e definiram modos de identidade nos percursos de suas vidas e da vida da profissão de professora alfabetizadora.

De acordo com a perspectiva do autor em foco, procedemos à análise das narrativas de cada uma das professoras. Consideramos cada acontecimento narrado por elas como, um capítulo de suas histórias e as personagens, por elas encarnadas nos seus percursos de vida e de profissão, como sendo a manifestação da forma como elas desempenharam os papéis que lhes foram atribuídos, inclusive o de professora alfabetizadora. Além disso, não perdemos de vista que a identidade é fenômeno que se constitui das múltiplas determinações originadas nas tramas sociais, assim procuramos desvelar as relações que foram delineadas ao longo de suas vidas e que as levaram a incorporar determinadas personagens.

A imersão nos dados promovidos pela leitura das narrativas e o trabalho de organização dos relatos, permitiram-nos a impregnação do discurso do outro como também o conhecimento mais profundo das peculiaridades das experiências relatadas por cada uma das professoras e de suas formas de compreender o valor dessas experiências. Então, à medida que cada capítulo da história de cada professora foi analisado, algumas observações e considerações relevantes para a temática foram feitas. Fizemos, assim, a análise das três histórias de vida das professoras alfabetizadoras.

Este momento do trabalho com as narrativas possibilitou aprofundar nosso estudo no sentido de apreender o movimento que descreve e explica o processo de se tornar professora alfabetizadora, visto que as narrativas de histórias de vida nos permitiram enfocar aspectos subjetivos da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados. Procuramos, assim, averiguar fatos que foram significativos às professoras; conhecer seus sentimentos a respeito da profissão; identificar expectativas em relação ao seu trabalho; identificar as metamorfoses que ocorreram em suas identidades, as repercussões na prática alfabetizadora e o que foi determinante no seu processo de transformação.

Depois da análise individual de cada narrativa, procedemos a um estudo comparativo das histórias das professoras. Pautamo-nos, nesse momento, na compreensão de que trabalhar com memória é trabalhar a própria identidade. Significa, portanto, trabalhar com um processo que se constitui na relação entre igualdade e diferença. Carvalho (2004^a) ilustra esse processo explicando que, ao desempenhar os papéis que lhe são atribuídos, o indivíduo os faz em relação aos outros que também desempenham esses papéis. Entretanto, ao considerar suas expectativas em relação a esses papéis e à própria sociedade, cada um reproduz ou recria esses papéis de um modo próprio, distinto dos outros, e passa a desempenhá-los na forma das personagens que constituirão a sua identidade.

Essa compreensão fez-nos perceber que as histórias relatadas, mesmo que parecidas, possuem suas singularidades, sua própria identidade. Nesse sentido, cada narrativa é única e deve ser tratada como tal. Assim, procuramos apropriar-nos das histórias de cada professora, observando os aspectos que as igualavam e o que as diferenciavam nos seus percursos de ser e fazer-se alfabetizadoras. Procuramos, nesse momento do estudo, dar visibilidade ao processo plural e singular, objetivo e subjetivo que envolveu o processo de constituição da identidade das professoras. Vale ressaltar que, nos diversos momentos da pesquisa, nos preocupamos também em analisar se a identidade construída vai em direção da autonomia.

CAPÍTULO IV

A DIALÉTICA DA OBJETIVIDADE VERSUS SUBJETIVIDADE: Desvelando o processo de constituição da identidade alfabetizadora

A unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização.

CIAMPA

Neste capítulo delineamos o perfil das professoras que atuam nas classes de alfabetização da Rede Municipal de Teresina. Analisamos as contribuições da formação continuada para a prática alfabetizadora e os motivos envolvidos no processo de constituição da identidade alfabetizadora. A discussão dos dados relativos a essas categorias nos permitiu desvelar aspectos envolvidos na composição da personagem professora alfabetizadora, tais como, atributos que as apresentam, as marcas da formação continuada na construção da especificidade de ser alfabetizadora, ou seja, na construção da profissionalidade alfabetizadora e ainda, os motivos construídos e os sentidos apreendidos no movimento de se fazer alfabetizadora.

4.1 A composição das personagens

A composição das personagens corresponde ao delineamento do perfil das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal-Teresina. Este perfil está delineado em três distintos blocos e tem como base de análise os dados relativos aos aspectos acerca da identificação, condição socioeconômica e cultural, formação acadêmica e trajetória profissional.

4.1.1 Identificação

Quanto à identificação das professoras, são analisados os dados relacionados a sexo e faixa etária (tabela 1), estado civil e o número de filhos (tabela2).

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS POR SEXO E FAIXA ETÁRIA.

SEXO	FAIXA ETÁRIA								Total Por sexo	
	26 a 33		34 a 41		42 a 49		50 ou +			
	N. de prof ^{as} .	%	N. de prof ^{as} .	%	N. de prof ^{as} .	%	N. de prof ^{as} .	%	N. de Prof ^{as} .	%
FEMININO	3	10	11	37	12	40	4	13	30	100
MASCULINO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Do total de professores pesquisados todos são do sexo feminino. Quanto à faixa etária a maioria encontra-se entre os trinta e cinquenta anos. É o que demonstra a tabela 1 ao evidenciar que 100% do grupo pesquisado são do sexo feminino. Dessas, 40 % encontram-se na faixa dos 42-49 anos de idade, 37% tem entre 34-41 anos, 13 % tem mais de 50 anos e apenas 10% estão entre 26-33.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS DE ACORDO
COM O ESTADO CIVIL (COM OU SEM FILHOS)

ESTADO CIVIL (COM OU SEM FILHOS) E O NÚMERO DE FILHOS						
ESTADO CIVIL	N. de Professoras	%	FILHOS			
			SIM	%	NÃO	%
Casado	19	63	19	63	0	0
Solteiro	8	27	04	13	4	13
Divorciado	3	10	03	10	0	0
Total	30	100	26	87	4	13

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Do total de professoras a maioria é casada e tem filhos. É o que evidencia a tabela 2, ao mostrar que 63% das professoras são casadas, 27% são solteiras e 10% são divorciadas. Das 19 professoras casadas, todas possuem filhos, as 03 divorciadas também e das 8 solteiras metade tem filhos. Do total, 87% das professoras pesquisadas têm filhos e apenas 13% delas não os têm.

Os dados das tabelas 1 e 2 revelam as primeiras imagens que se descortinam como resultado desta pesquisa. Elas mostram personagens femininas, embora o quadro demonstrativo que nos foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e cultura (SEMEC), aponte um pequeno número de homens no exercício da alfabetização. A pesquisa confirma uma realidade já apontada por Guedes-Pinto (2002), Kramer (2002) e Vasconcelos (2003), o magistério e especialmente a prática alfabetizadora como uma profissão eminentemente feminina.

Nossas personagens compõem um cenário que evidencia bem a marca do gênero feminino na profissão do magistério. Acumulam os papéis sociais que a condição de ser mulher lhes impõe, visto que a maioria delas é casada e possui filhos. Vive, portanto, a condição de ser mulher, mãe, professora/alfabetizadora.

Embora haja predomínio de traços que as identificam: como o gênero, a faixa etária e o estado civil, refletindo a imagem de jovens senhoras, mães de família,

professoras/alfabetizadoras, não se pode considerar este grupo como totalmente homogêneo, pois focando o olhar nas suas nuances, percebe-se a diversidade que caracteriza suas heterogeneidades. Assim, encontramos aí fragmentos de imagens que revelam jovens professoras situadas na faixa dos 26 aos 33 anos e um número significativo de professoras com mais de 50 anos. Há também professoras solteiras com e sem filhos.

Esta heterogeneidade nos leva a refletir, com Gatti (1996 p. 86), sobre a necessidade de se atentar olhar para os aspectos que poderiam conferir à profissão docente uma aparente homogeneização, como por exemplo, a feminização. Alerta esta autora que “esse conglomerado não é tão homogêneo como possa parecer ou se deseje fazer crer”, pois comporta grupos com diferenças bem significativas. Essas diferenças só podem ser compreendidas, segundo Ciampa (1995), com base em uma análise dos contextos históricos-sociais e culturais em que se situam os indivíduos. Daí a necessidade de analisarmos os dados referentes às condições sócio-econômica e cultural das personagens em questão.

4.1.2 Condição socioeconômica e cultural

A respeito das condições socioeconômicas e culturais do grupo de professoras, foram analisadas as informações referentes à escolaridade dos pais (tabela 3), profissão dos pais e cônjuges (tabela 4), tipo de escola que as professoras estudaram em cada um dos níveis e etapas de escolaridade (tabela 5), o salário, a sua manutenção e da família (tabela 6) e a principal fonte de informação e atividades que desenvolvem no tempo livre (tabela 7).

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS CONFORME A
ESCOLARIDADE DOS PAIS E CÔNJUGES

ESCOLARIDADE DOS PAIS E CÔNJUGES						
NÍVEL	PAIS				CÔNJUGE	
	PAI		MÃE			
	N. de prof. ^{as} .	%	N. de prof. ^{as} .	%	N. de prof. ^{as} .	%
Sem escolarização	6	20	2	7	0	0
Ens. Fundam. Incompleto	6	20	18	60	3	10
Ens. Fundam. Completo	15	50	4	13	3	10
Ensino Médio	3	10	4	13	9	30
Superior Incompleto	0	0	2	7	0	0
Superior Completo	1	3	0	0	0	0
Pós-graduado	0	0	0	0	2	7
Não Informaram	-	-	-	-	2	7

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Quanto à escolaridade dos pais e cônjuges o que predomina é escolarização relacionada ao Ensino Fundamental, uma vez que 60% das mães têm Ensino Fundamental incompleto e 50% dos pais Ensino Fundamental completo. É também significativa a parcela de pais que não possui escolarização: 20% dos pais e 7% das mães. Quanto ao Ensino Médio é bem menor a parcela de pais com esse nível de escolaridade, pois só 13% das mães e 10% dos pais cursaram este nível de ensino. Nenhuma mãe possui curso superior e apenas um pai (3%) possui.

Os cônjuges apresentam um nível de escolaridade um pouco mais elevado, embora ainda apresente 10% de Ensino Fundamental completo e 10% de incompleto, predomina entre eles os que concluíram o Ensino Médio (30%). Encontramos ainda, dois cônjuges portadores de Pós-graduação e duas professoras não informaram o nível de escolaridade de seus cônjuges.

TABELA 4
NÚMERO DE PROFESSORAS POR TIPO DE PROFISSÃO DOS PAIS E
CÔNJUGES

PROFISSÃO DOS PAIS E CÔNJUGUES						
Tipos de profissão	Pais				Cônjuge	%
	Pai	%	Mãe	%		
Lavrador/ Agricultor	14	47	-	-	-	-
Dona de casa	-	-	20	67	-	-
Comerciante	2	7	-	-	8	27
Vigilante	4	13	-	-	-	-
Auxiliar de serviços gerais	-	-	03	10	-	-
Oleiro	1	3	-	-	-	-
Mecânico	1	3	-	-	-	-
Pedreiro	1	3	-	-	-	-
Micro-empresário	1	3	-	-	-	-
Datilcopista	1	3	-	-	-	-
Motorista	1	3	-	-	2	7
Militar	2	7	-	-	1	3
Funcionário Público	1	3	2	7		
Comerciário	-	-	-	-	1	3
Professor (a)	-	-	4	13	3	10
Músico	-	-	-	-	1	3
Autônomo	-	-	-	-	1	3
Técnico em telecomunicações	-	-	-	-	1	3
Costureira	-	-	1	3	-	-
Engenheiro Eletricista	1	3	-	-	-	-

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Com relação à profissão dos pais e cônjuges, a realidade se apresenta bastante diversificada, entretanto, há um predomínio das ocupações em que não há necessariamente a exigência de instrução escolar. No caso dos pais, 47% deles exercem a profissão de lavrador/agricultor, já as mães 67% delas são donas de casa. As demais profissões referem-se a atividades autônomas ou subempregos, nesta situação encontram-se 27% dos cônjuges, que são comerciantes e 07% dos pais; 13% dos pais exercem a função de vigilantes e as mães de auxiliar de serviços. É importante destacar que entre as profissões que exigem formação específica destaca-se a de professor com 13% das mães e 10% dos cônjuges.

TABELA 5

DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS POR TIPO DE ESCOLA QUE ESTUDARAM EM CADA UM DOS NÍVEIS E ETAPAS DE ESCOLARIDADE.

		TIPO DE ESCOLA QUE ESTUDOU					
E D U C A Ç Ã O B Á S I C A	Níveis de escolaridade	Pública		Particular		Mista	
		N. de prof ^{as} .	%	N. de prof ^{as} .	%	N. de prof ^{as} .	%
	Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	29	97	1	3	0	0
	*Fundamental (5ª a 8ª série)	27	90	3	10	0	0
	*Ensino médio	17	57	12	40	1	3
	Educação superior	26	87	1	3	0	0

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

A maioria das professoras é oriunda do Ensino Público, fato constatado pelos dados da tabela 5, a qual mostra que a quase totalidade cursou o Ensino Fundamental em escola pública e também o Ensino Superior. No entanto, chama-nos a atenção o alto índice (40%) de professoras que cursaram o Ensino Médio (antigo 2º grau) em escolas particulares, embora quase metade (57%) tenha estudado em escola pública. Este fato pode estar relacionado à carência de escolas de Ensino Médio (antigo 2º grau – Pedagógico), em Teresina, visto que durante muitos anos somente o Instituto de Educação Antonino Freire era responsável pela formação dos professores em nível Médio. Esta realidade não atendia à demanda, isso fez proliferar em Teresina escolas particulares as quais ofereciam este curso a quem não conseguia ingressar na escola pública.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS PELA COMPOSIÇÃO DE SEUS RENDIMENTOS FINANCEIROS, SÓ COM O SALÁRIO DE PROFESSORA E/OU COM OUTRAS FONTES DE RENDA ADICIONAL.

SALÁRIO E MANUTENÇÃO DA FAMÍLIA						
Salário suficiente	%	Salário não suficiente	%	Complementa de renda	N. de professoras	%
5	17	25	83	Salário do cônjuge	9	30
				Ajuda de pais e familiares	1	3
				Atividade Comercial	3	10
				Pensão dos Filhos	2	7
				Costureira	1	3
				Fazendo horas extras	3	10
				A renda não é suficiente e não tem complemento	6	20

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Quanto ao salário e manutenção da família, 83% das professoras consideram o salário insuficiente para a sua manutenção e da família e 17%, consideram o salário suficiente. Dentre as que consideram o salário insuficiente, 30% contam com o salário do cônjuge para complementar a manutenção da família, outras exercem atividade comercial (10%) ou fazem horas extras (10%). Vale ressaltar que um número significativo (20%) considera o salário insuficiente e não tem complemento.

TABELA 7
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS PELA PRINCIPAL FONTE DE
INFORMAÇÃO E PELAS ATIVIDADES QUE DESENVOLVEM NO TEMPO LIVRE

FONTE DE INFORMAÇÃO E ATIVIDADE NO TEMPO LIVRE					
Principal fonte de informação	N. de prof ^{as} .	%	Atividades no tempo livre	N. de prof ^{as} .	%*
Rádio	12	13	Lazer	17	32
TV	29	31	Esportivas	2	4
Jornais	14	15	Culturais	11	21
Revistas	18	20	Turísticas	1	2
Conversas com outras pessoas	11	12	Religiosas	15	28
Internet	8	9	** Outras atividades	7	13

* O cálculo percentual não corresponde à totalidade das professoras, pois uma professora manifestou mais de uma opção.

** Estudos, atividades domésticas, não têm tempo livre, preparar aulas, corrigir tarefas.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Analisando a tabela 7, constatamos que as professoras recorrem a fontes bastante diversificadas para obter informações acerca dos acontecimentos nacionais e internacionais. A principal delas é a TV com 31%, em seguida vem revistas com 20% e os jornais com 15%. Apenas 8% consultam a internet para obter informações.

As atividades que as professoras praticam no tempo livre concentram-se entre atividades de lazer 32% e atividades religiosas 28%, atividades culturais 21% e apenas 2% disseram desenvolver atividades turísticas. No item referente a outras atividades, 13% das professoras expressaram não ter tempo livre, pois se dedicam às responsabilidades de dona de casa ou a extensão de suas atividades como professoras.

A análise dos dados das tabelas de 3 a 7 correspondentes aos aspectos socioeconômico e cultural das professoras alfabetizadoras, sinalizam para a composição de um perfil marcado pelo movimento do indivíduo articulado às determinações da estrutura social. Isto significa, conforme Ciampa (1994), que suas identidades foram e estão sendo construídas com base nas múltiplas e distintas determinações que emergem do contexto social, histórico e cultural em que os indivíduos se situam. Assim, analisar o perfil dessas professoras, tendo como base os

contextos e as relações que estabelecem em seu cotidiano, é também compreender a relação que elas estabelecem com a estrutura social mais ampla e alguns referenciais que incidem construindo sua identidade.

Os resultados obtidos nos revelam mulheres vivenciando situações adversas na busca da superação dos limites impostos pelas determinações sociais as quais estão submetidas. Elas são oriundas das camadas populares, é o que se pode comprovar pela predominância dos dados referentes à baixa ou nenhuma escolaridade dos pais, assim como pelo tipo de profissão exercido por eles. O fato de ter uma profissão, um emprego, pode significar, conforme veremos no decorrer das análises, um deslocamento ascendente na escala da mobilidade social, que justifica o investimento em níveis mais elevados de escolarização, tanto das professoras como de seus cônjuges. Embora isso não tenha se concretizado, para os cônjuges, em melhores oportunidades de emprego, visto que entre os mesmos predomina a atividade autônoma (pequenos comerciantes).

Esse dado é revelador do contexto social limitante a que estão sujeitas as professoras no que diz respeito às perspectivas de emprego em nossa sociedade, e confirma a profissão de professor como uma profissão que oferece maiores possibilidades de ingresso da mulher no mercado de trabalho.

As origens do professor relacionadas aos contextos das camadas populares são também constatadas por pesquisa realizada por Guedes-Pinto (2002), sobre a identidade da professora alfabetizadora e em Carvalho (2004^a) ao delinear o perfil do professor universitário da UFPI.

Outro dado revelador das condições adversas a que estão sujeitas as professoras alfabetizadoras refere-se à remuneração recebida. O alto índice de professoras que consideram o salário insuficiente para manter-se e também à família, caracteriza bem o processo de pauperização a que vem sendo submetida a profissão docente. Esse fato é também evidenciado por meio de mecanismos utilizados como forma de complemento dos rendimentos e garantia da manutenção da família, tais como, dobrar a jornada de trabalho e exercer outras atividades (comercial, costureira, cabeleireira e outros).

As marcas da sobrecarga de trabalho não estão relacionadas apenas às atividades exercidas como complemento salarial, isto pôde ser evidenciado na forma que respondiam ao item atividades que desenvolve no tempo livre, expressando a diversidade de ocupações e a sobrecarga de trabalho a que estão submetidas na sua condição de mulher/ mãe/professora. O que nos indicava que, na realidade, muitas das professoras não consideravam ter tempo livre, pois quando não estão no exercício de suas atividades na escola, estão desenvolvendo

atividades que a sua condição de dona de casa, mães de família lhes impõem e/ou ainda vivendo a extensão de sua profissão fora da escola, como por exemplo, preparar aulas, materiais e dedicação aos estudos de graduação ou especialização.

Ter um salário que não corresponde às suas reais necessidades e ainda assim ter que sobreviver com ele, aponta os “malabarismos” a que estão sujeitas aquelas que consideram o salário insuficiente e não contam com complemento. Esta situação pode ser ilustrada com a fala de uma das professoras ao expressar que, “embora o salário não seja suficiente, tenho que me virar para sobreviver com ele”.

Considerando que mais da metade das professoras pesquisadas é casada e somente 30% dessas, contam com o salário do cônjuge como complemento, com base nesse dado, podemos inferir que 33% elas são as responsáveis diretas pelo sustento da família. Essa situação evidencia o papel social da mulher na sociedade atual como a provedora do lar, tendo em vista que o seu salário torna-se fundamental para a manutenção da família que dele depende em escala cada vez maior.

As análises desses aspectos revelam não só a situação de dificuldades a que vem sendo submetidos os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam nas séries iniciais, mas revela também o movimento de grande parte das professoras no sentido de não se acomodar e aceitar passivamente essa situação. Elas estão na luta diária por melhores condições de sobrevivência, ainda que essa luta ao invés de significar melhoria de qualidade de vida possa significar mais responsabilidade.

Quanto àquelas que informaram que o salário não é suficiente e não buscam alternativas de complementá-lo, podemos inferir que, elas não conseguiram essa alternativa, seja porque não buscaram, seja porque a realidade (contexto sócio-econômico) que vivem não tem apresentado as condições dessa superação.

Entendendo com Ciampa (1994) que as possibilidades e impossibilidades de uma identidade emergem do contexto histórico, social e cultural em que o homem vive, o contexto em que vivem nossas professoras não está oferecendo de fato as possibilidades para a concretização de identidades mais autônomas. Mas, para conclusões mais aprofundadas faz-se necessário continuarmos analisando como estas profissionais estão se movimentando também na profissão.

4.1.3 Formação acadêmica e trajetória profissional

Em relação à formação acadêmica e trajetória profissional foram analisados dados referentes aos seguintes aspectos: formação acadêmica (tabela 8), regime de trabalho e vínculo institucional (tabela 9) e experiência de trabalho (tabela 10).

TABELA 8
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS POR NÍVEL DE FORMAÇÃO E CURSO

FORMAÇÃO ACADÊMICA							
NÍVEL		N. de Prof ^{as} .	%	CONCLUÍDO		CONCLUINDO	
				N. de prof ^{as} .	%	N. de Prof ^{as} .	%
Médio	Magistério	28	93	28	93	-	-
	Científico	02	7	02	7	-	-
Graduação	Pedagogia	28	93	22	73	06	20
	Letras	01	3	01	3	-	-
	Geografia	01	3	01	3	-	-
Pós-graduação Lato sensu	Supervisão	06	20	06	20	-	-
	Alfabetização	05	16	05	16	-	-
	Psicopedagogia	02	6	02	6	-	-
Pós-graduação Stricto sensu	Educação	01	3	-	-	01	3

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

A tabela 8 mostra a predominância de professoras com formação superior, visto que 73% fizeram Pedagogia, 3% fizeram Letras e Geografia respectivamente. Aquelas que têm como formação superior o curso de pedagogia, antes, porém, fizeram a formação pedagógica cursando Magistério em nível médio. É também alto o índice de professoras com pós-graduação *lato sensu*, pois 20% têm especialização em supervisão, 16% em alfabetização, 6% em psicopedagogia e ainda uma professora está cursando pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em educação.

TABELA 9
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORAS POR REGIME DE
TRABALHO E VÍNCULO INSTITUCIONAL

REGIME DE TRABALHO E VÍNCULO INSTITUCIONAL							
Trabalha só na Prefeitura		Regime de Trabalho		Trabalha também em outra Instituição		Regime de Trabalho	
N. de prof ^{as} .	%	2 turnos 40 h	3 turnos 60 h	N. de prof ^{as} .	%	2 turnos 40 h	3 turnos 60 h
20	67	20	-	10	33	-	10

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

A maioria das professoras trabalha só na prefeitura e tem uma carga horária semanal correspondente a 40 horas. Entretanto, não se pode deixar de observar que é também alto o contingente de professoras que trabalham também em outra instituição (33%). Estas profissionais se submetem a uma jornada diária de trabalho de 3 turnos o que corresponde a uma carga horária semanal de 60 horas.

TABELA 10
NÚMERO DE PROFESSORES POR TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO
E EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO					
Outras séries do ensino			Alfabetização		
Tempo em anos	N. de Prof ^{as} .	%	Tempo em anos	N. de Prof ^{as} .	%
2 a 5	0	0	2 a 5	10	33%
6 a 10	6	20%	6 a 10	11	37%
11 a 15	5	17%	11 a 15	4	13%
16 a 20	10	33%	16 a 20	3	10%
21 a 25	7	24%	21 a 25	2	7%
26 a 30	1	3%	26 a 30	0	0
31 a 35	1	3%	31 a 35	0	0

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

A tabela evidencia que as professoras alfabetizadoras têm um tempo de atuação em anos bastante variado. Entretanto, podemos observar a predominância de 33% das professoras com o tempo de experiência no magistério de 16 a 20 anos. A maioria tem menos tempo de atuação na alfabetização, porém não se pode deixar de considerá-las também como experientes nesta área, pois 37% delas têm de 6 a 10 anos como alfabetizadora.

Alguns casos são curiosos como, por exemplo, o de algumas professoras que possuem larga experiência em outras séries (21 a 25 anos) e bem menos tempo na alfabetização (2 a 5 anos). Em situação bem diferente se encontram outras professoras que, já entraram no magistério como alfabetizadoras e permanecem por mais de 20 anos. Chama-nos a atenção o fato de não termos encontrado nesta amostra nenhuma professora em início de carreira, este dado pode estar relacionado ao fato das escolas pesquisadas serem escolas em atividade há bastante tempo, o que dá certa estabilidade ao seu quadro profissional. Isto não significa que na Rede Municipal, não se encontre professoras alfabetizadoras em início de carreira. Pelo que podemos constatar, através de nossa imersão no universo pesquisado e em conversas com representantes da Secretaria de Educação, elas estão lotadas em escolas em atividade há menos tempo.

A análise dos dados das tabelas de 8 a 10 demonstram o movimento das nossas personagens, também na profissão. São professoras experientes, a maioria entrou na profissão apenas com o curso de formação em nível de Ensino Médio e hoje quase todas são portadoras de curso superior. Percebemos com isso que o investimento em formação tem sido priorizado.

Este dado reflete as mudanças que estão se desenhando no perfil do professorado das séries iniciais. Se durante muito tempo predominou neste segmento de ensino a “personagem professora primária” com formação mediana, no cenário atual emerge uma personagem com nível de formação ampliado, pois ela possui formação universitária, no lugar da “antiga normalista”, protagoniza agora a “personagem pedagoga”. A ampliação no nível de escolaridade da professora alfabetizadora é também constatada em pesquisa realizada por Guedes-Pinto (2002), no município de Campinas-SP.

Considerando que a maioria das professoras pesquisadas atua na profissão há bastante tempo e que grande parte delas só concluiu a formação superior entre os anos de 2000 e 2005, e que 20% ainda estão em processo de conclusão de curso, podemos inferir que as mudanças apresentadas no perfil profissional da professora alfabetizadora são consequência das mudanças no cenário social e educacional brasileiro que está a exigir uma maior e melhor formação dos professores. Fato explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 9394/96, que prevê que todos os professores deverão caminhar para uma formação pelo menos em nível superior.

Pimenta (2005), ao fazer uma análise sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos professores no contexto brasileiro, destaca a prioridade dada no âmbito das políticas públicas à formação inicial de professores e ao financiamento de amplos programas de formação continuada. Ressalva esta autora que a política de desenvolvimento profissional se limitou a este aspecto, visto que a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho foram abolidas.

No contexto da Rede Municipal de Ensino, palco de atuação das personagens que estão se revelando, a situação não é muito diferente, visto que a rede tem priorizado os investimentos em formação, mantendo convênio com a Universidade Federal do Piauí para formação dos professores em Nível Superior, curso de Pedagogia, e / ou outras faculdades em nível de pós-graduação *lato-sensu*. Tem também promovido cursos de formação continuada especialmente na área da alfabetização. Lembramos, ainda, que a ampliação no nível de formação se constitui, no atual contexto, em perspectiva de melhoria salarial.

As professoras alfabetizadoras, por sua vez, têm respondido às expectativas do contexto se movimentando na direção de obter mais formação, conforme observamos na tabela 8. A busca das professoras pela ampliação da sua formação e/ou formação continuada pode ser vista como resultado da situação de ameaça de perda de emprego real ou mesmo simbolicamente, caracterizada pelo desprestígio social do seu trabalho na contemporaneidade. A formação passa a ser nesse contexto, uma exigência para se atuar na complexidade do cenário atual. Essa situação é provocadora de angústia e tem levado os professores à obsessão pela aprendizagem contínua como forma de permanecer em estado de inclusão na atual sociedade do conhecimento (ESTEVÃO, 2006).

Dessas considerações podemos depreender que o perfil da profissional que se desenha no contexto alfabetizador teresinense, tem a marca do investimento na formação profissional. Entendemos, com Nóvoa (1995), que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. E embora os traços e atributos identificados até aqui não nos possibilitem inferir se as contribuições desse investimento em formação apontam para a re-significação da identidade da professora alfabetizadora no sentido de atingir uma autonomia profissional, podemos, dessas primeiras análises, especular que com esse nível de qualificação há chances dessas professoras estarem re-significando seus saberes-fazer docentes.

Outro dado significativo do perfil de nossas personagens é o fato da maioria ter vínculo empregatício apenas com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e exercer dupla jornada nesta instituição, a qual se estrutura nos moldes empresariais, prima pelo controle, (sistema de avaliação, premiação, “*ranques*”) e que tem apresentado bons resultados na qualidade da educação oferecida à comunidade. No quadro da realidade em questão esta instituição é reconhecida também por cumprir com suas obrigações no que se refere ao pagamento salarial.

Esta análise visa apenas oferecer maiores detalhes do cenário onde atuam nossas personagens, como forma de melhor compreender o contexto institucional das professoras e as repercussões nos seus modos de ser. Pois, como afirma Codo (1994, p.139) as relações de trabalho têm influência significativa no modo de ser do indivíduo, pois elas “determinam o seu comportamento, suas expectativas, seus projetos para o futuro, sua linguagem, seu afeto”. O que nos possibilita inferir que o contexto institucional está a influenciar a constituição de um modo de ser professora alfabetizadora com elevado nível de formação profissional.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que boa parte deste professorado, 33%, tem, também, vínculo empregatício com a Rede Estadual de Ensino, o que marca a heterogeneidade do grupo nesse aspecto. Esse dado evidencia também, que estas professoras vivem intensamente a realidade da sobrecarga de trabalho, pois desenvolvem tripla jornada trabalhando 60 horas semanais.

Outro demarcador das heterogeneidades do grupo é o tempo de experiência no magistério que é bastante variado. Entretanto, a predominância de professoras com mais de 5 anos de atuação no magistério confere ao grupo características bem peculiares. São personagens experientes que já ultrapassaram a fase de insegurança e angústia do início da carreira e se encontram numa fase que, pela interação entre a maturidade fisiológica (mais de 30 anos de idade), a experiência acumulada pela prática (mais de 5 anos de experiência, predominância de professoras com experiência entre 16 e 20 anos 33%) e mais a influência social do contexto, podem sinalizar tanto a “estabilização, a consolidação de um repertório pedagógico, como a diversificação e o/ou questionamento” (HUBERMAN, 1995, p.47).

Estes dados, entendidos à luz da concepção de Ciampa (1994, 1995), mostram, também, o processo multideterminado e dinâmico de construção do eu. A identidade articulada ao contexto histórico e cultural, e este determinando as possibilidades e impossibilidades de configuração de uma identidade. Mostra também uma das especificidades da identidade a articulação da diferença e da igualdade, isto quer dizer que, por meio das

interações sociais, nossas personagens estão se igualando e se diferenciando, construindo a síntese de si mesmas.

Se não vejamos, elas são personagens em movimento, vivem a dinamicidade da dramaturgia, a cada mudança no cenário muda o figurino e uma nova personagem é encarnada. Mas, vivem também de maneira muito própria, seu percurso tanto pessoal como profissional, são, portanto, personagens singulares. Daí essa diversidade de situações, algumas começaram como alfabetizadoras e permaneceram alfabetizadoras, outras trilharam, por muito tempo, outros caminhos e acabaram encontrando o caminho da alfabetização. O que pode sinalizar para umas, estabilização, para outras, diversificação. Entretanto, se considerarmos que esse movimento foi também no sentido da re-qualificação, de ampliar horizontes por meio de cursos de graduação, pós-graduação, podemos inferir que, estes traços sinalizam mais para a diversificação.

4.2 A formação continuada e as contribuições na constituição da profissionalidade alfabetizadora

Na perspectiva teórica que estamos adotando o homem é um ser em movimento e a sua identidade é social, histórica e culturalmente construída e reconstruída. Essa compreensão de homem nos possibilita entender o ser professor como algo que se faz e se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais e informais variados. Isto significa que a formação profissional não tem um limite fixo para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, pois, a idéia de um produto acabado (ROSEMBERG, 2002).

A formação continuada de professores adquiriu, no atual contexto educacional, especial relevância como espaço de construção e de reconstrução da identidade docente. Tem nessa perspectiva, compromisso com a (re)significação de saberes e o desenvolvimento da compreensão do saber-fazer docente. Entendemos, assim, que a formação como processo contínuo, dá ao professor o apoio necessário para que ele se forme e se transforme, à proporção que caminha em sua tarefa de educador.

A formação torna-se, nessa perspectiva, um meio de enfrentamento da necessidade de re-configuração dos modos dos professores desenvolverem suas ações, ou seja, uma forma de acomodação profissional que possibilita aos professores novas maneiras de se entenderem como profissionais capazes de desempenhar suas funções. Esse processo caracteriza o estado de permanente elaboração da profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995). Entendemos,

com isso que a formação continuada exerce papel preponderante no constante movimento de construção dessa profissionalidade.

No caso particular da professora alfabetizadora, a exemplo de Brito (2003), consideramos que, dada a singularidade de ensinar a ler e a escrever, a formação dessa professora exige saberes específicos relacionados à alfabetização, e que a formação continuada torna-se possibilidade de (re)construção da profissionalidade alfabetizadora, na medida em que, centrada nas necessidades e nas exigências requeridas pela prática, contribui significativamente no desenvolvimento de competências, na construção e reconstrução de saberes necessários à ação alfabetizadora.

Kramer (2002) esclarece que o caminho para a formação da professora alfabetizadora já em serviço não é o da implementação de pacotes pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática e a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados, numa articulação das contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta.

Assim compreendida, a formação continuada converte-se em espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica em todos os níveis, no nosso caso em especial, da prática alfabetizadora. Isto significa que estar em formação implica mudar, implica em construir e reconstruir a profissionalidade docente, inclusive como possibilidade de atingir uma autonomia profissional. Confirma-se, portanto, a dinamicidade da constituição da profissionalidade, pois, segundo Almeida (2006), a profissionalidade docente está em constante transformação, sendo essa a maneira de se guardar coerência entre as solicitações da profissão e as ações práticas dos professores.

Diante do exposto, justifica-se a necessidade de discutirmos sobre o percurso da formação continuada ao tratarmos da construção da profissionalidade docente e da trajetória profissional das professoras alfabetizadoras. Assim, por meio da análise da formação continuada, o nosso objetivo volta-se para compreender de que modo esta fase, dentro do enquadramento por nós delineado, implica em uma das referências que oferecem contribuições significativas à compreensão do processo de constituição da identidade profissional do grupo investigado. E assim, analisar a contribuição da formação continuada para a prática alfabetizadora e desvelar que identidade estaria se constituindo como reflexo dessas contribuições.

A base da análise dessa categoria é a totalidade dos dados empíricos que foram obtidos mediante as respostas a uma questão aberta, relativa à contribuição da formação continuada

para a atuação alfabetizadora. A análise compreensiva desses dados foi realizada tendo como pressupostos teóricos básicos a compreensão de que estar em formação continuada implica em mudanças no ser e no fazer docente. Isto significa que existe uma indissociabilidade no ser professor composta pelo eu profissional e o eu pessoal.

Com base nessa compreensão, organizamos os dados referentes à categoria formação continuada considerando o que as professoras destacaram como tendo sido mais significativo em termo de contribuição para a sua profissão. Os aspectos destacados estão relacionados ao saber e ao saber fazer específicos da prática alfabetizadora os quais constituíram as seguintes subcategorias: metodologias e estratégias de alfabetização, conhecimento sobre os processos de aquisição da língua escrita e mudança na prática.

QUADRO 1

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IDENTIDADE ALFABETIZADORA SEGUNDO A CATEGORIA, SUBCATEGORIAS, O NÚMERO E A PORCENTAGEM DE PROFESSORAS

AS MARCAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSÃO		
Metodologias e estratégias	N. de prof ^{as} . **	%
Contribuiu para aperfeiçoar minha metodologia de trabalho. Prof. 1 Ajudou a enriquecer meus conhecimentos dando ênfase a valorização da leitura e da escrita a partir de textos e produção de textos. Prof.2 Esclareceu-me sobre como fazer a criança ler convencionalmente sem saber ler e definiu melhores estratégias de alfabetização. Prof.5 Novos conhecimentos metodológicos acerca da proposta sobre alfabetização. Prof.6 Proporcionaram-me melhores metodologias de trabalho com a leitura. Prof.9 A contribuição foi no sentido de fornecer informações sobre metodologias de trabalho com a leitura e a escrita. Prof.11 Trouxe-me uma reflexão sobre os métodos de alfabetização vigentes. Prof.13 Técnicas mais adequadas para alfabetizar. Prof.25	8	26
Conhecimentos sobre os processos de aquisição da língua escrita		
Orientou-me a compreender as dificuldades de leitura e escrita que os alunos podem e devem ter e a fazer intervenções no processo ensino aprendizagem. Prof.3 Reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Prof.11 Adquiri mais conhecimentos teóricos e práticos sobre a alfabetização. Prof. 10 Muitas leituras sobre alfabetização. Prof.14 Contribuiu para acrescentar ao que eu já sabia mais conhecimentos a respeito de como atuar na área de alfabetização. Prof.16 Aumentaram meus conhecimentos, tanto teóricos como práticos. Prof.18 Ajudou-me a compreender como acontece o processo de alfabetização, como as crianças aprendem. Prof. 22	9	30

Conclusão do quadro 1

Melhorou a minha fundamentação teórica a respeito dos métodos de alfabetização. Prof. 23 Ajudaram-me a entender melhor o processo de aquisição da língua escrita. Prof. 27		
Mudança na prática	N. de prof ^{as}	%
O programa que eu participei foi de grande valia para minha atuação docente. Prof. 4 Contribuiu bastante no desenvolvimento das minhas atividades do ensino aprendizagem. Prof. 7 Eles me orientaram a trabalhar melhor em sala de aula. Prof. 8 Contribuíram muito para minha atuação em sala de aula em especial como alfabetizadora. Prof. 12 Contribuição na prática pedagógica. Prof. 20 Atualizaram-me e me fizeram mudar algumas práticas e concepções sobre educação de modo geral. Prof.21 Ajudou muito a melhorar minha prática. Prof. 15 Estes cursos me fizeram melhorar a prática pedagógica alfabetizadora. Prof.23 Contribuiu para ampliar meus conceitos e aplica-los na minha prática educativa. Prof. 24 Tive mais segurança para desempenhar a prática em sala de aula. Prof. 10 Forneceram elementos para que eu trabalhe com mais segurança. Prof. 18 Crescimento profissional. Prof. 19 Estes cursos me deram maior confiança em ser alfabetizadora. Prof. 23	13	43

* Duas das professoras informaram que não participam há bastante tempo e por isso não deram opinião, então continuamos com apenas 28 professoras que corresponde aos 100%.

** Algumas professoras indicaram mais de uma contribuição.

Fonte: Questão aberta do questionário

O quadro 1 mostra as marcas da formação continuada na (re)configuração da profissionalidade da professora alfabetizadora, podemos observar que o índice de respostas dadas às metodologias e estratégias 26%, conhecimentos sobre os processos de aquisição da linguagem escrita 30% e mudança na prática 43%, nos revelam que estas marcas estão diretamente relacionadas às especificidades da prática alfabetizadora, mais especificamente ao saber e ao fazer exigidos na atuação dessas professoras.

Ao discorrerem sobre as contribuições da formação continuada para a sua atuação como alfabetizadora as professoras evidenciaram estar vivenciando transformações no seu saber e também no seu fazer, o que nos possibilitou inferir que nossas personagens estão encarnando um novo modo de ser, o da professora que domina com mais segurança o seu fazer.

As contribuições apontadas pelas professoras pesquisadas nos mostram uma melhoria no nível de conhecimentos sobre as especificidades da prática alfabetizadora, este aprofundamento refere-se tanto às novas metodologias e estratégias de alfabetização, como à maior fundamentação teórica sobre os processos de aquisição da linguagem escrita. Esta constatação nos confirma a formação continuada como possibilidade de construção e

reconstrução de saberes. E no caso em análise, construção e reconstrução de saberes específicos da prática alfabetizadora. O que caracteriza a (re)configuração da profissionalidade alfabetizadora.

Para Brito (2003), tendo a tarefa de alfabetizar um caráter bastante específico, requer da professora alfabetizadora saberes e competências também específicas. A autora defende para essa profissional sólida formação teórica sobre os saberes peculiares ao processo de alfabetização. Assim, as profissionais que atuam neste segmento devem possuir além dos conhecimentos relacionados à cultura geral, conhecimentos referentes à natureza da alfabetização e da escrita. Pelas análises das respostas dadas, podemos inferir que, do ponto de vista epistemológico e metodológico, nossas personagens demonstram estar mais bem preparadas e instrumentalizadas para produzir os conhecimentos que a prática alfabetizadora, como desafio cotidiano, lhes coloca.

Estas proposições podem ser confirmadas pelos depoimentos das professoras ao se referirem às mudanças que ocorreram em sua prática profissional, a partir dos conhecimentos adquiridos na própria experiência profissional e também na dinâmica relação teoria/prática proporcionada pelos cursos de formação continuada. Essa articulação teoria/prática fica evidenciada nas falas de algumas das professoras, ao discorrerem sobre as contribuições dos cursos para sua atuação como alfabetizadora.

Ao afirmar que, a formação continuada “contribuiu para acrescentar ao que já sabia mais conhecimentos sobre alfabetização”, podemos perceber que, esta professora já era detentora de um saber que a experiência lhe conferiu e que a formação continuada lhe possibilitou ampliar e ressignificar esse saber. É o que evidencia também esta outra professora ao expressar a contribuição desses cursos para seu processo formativo: “eles contribuíram para ampliar meus conceitos e aplicá-los na minha prática educativa”. Ou ainda, esta outra que expressa assim a sua opinião: “aumentaram meus conhecimentos, tanto teóricos como práticos, forneceram elementos para que eu trabalhe com mais segurança”.

As contribuições acima citadas e assim como outras que destacamos a seguir e que estão mais diretamente relacionadas à mudança na prática alfabetizadora expressam bem as marcas dessa formação. Podemos comprovar isto em suas vozes ao afirmar que: “atualizaram-me e fizeram mudar algumas práticas e concepções sobre educação de modo geral.” “Ajudou muito a melhorar minha prática”. “Estes cursos fizeram melhorar minha prática pedagógica alfabetizadora”. “Contribuíram muito para minha atuação em sala de aula, em especial como alfabetizadora”. Essas afirmações sinalizam o perfil da professora alfabetizadora que surge no

atual contexto, sendo este marcado por maiores investimentos na formação de professores como forma de melhoria na educação.

A despeito de 26% das professoras terem mencionado as metodologias e estratégias como a contribuição da formação continuada e 30% delas terem feito referência aos conhecimentos sobre os processos de construção da linguagem escrita, entendemos que se por um lado esse fato pode ser visto como processo de acumulação de conhecimentos ou técnicas confirmando, segundo Candau (2003), a visão clássica de formação continuada, por outro, pode ser entendido como a emergência de uma nova perspectiva de formação continuada que tem como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Pelas repercussões que 43% das professoras afirmaram estar vivenciando, em termos de melhoria da prática educativa e que estão explicitadas nos sentimentos de confiança e segurança em si mesmas apontados por elas. Entendemos essas mudanças como possibilidade dessas professoras desenvolverem com mais autonomia a sua prática. Por isso, podemos inferir que de fato, as contribuições apontadas foram provocadoras de mudanças nestas profissionais e confirmam a formação continuada na perspectiva defendida por Candau (2003, p. 150), quando afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

As análises dos dados referentes à categoria formação continuada nos possibilitaram concluir que, a formação continuada no contexto pesquisado se constituiu em elemento mediador no movimento dinâmico e interativo de construção e reconstrução da profissionalidade alfabetizadora, possibilitando às professoras oportunidade de reflexão e produção de saberes, o que lhes conferem melhoria no nível de competência para o enfrentamento da ação alfabetizadora.

Entretanto, é importante destacar que não podemos creditar toda a responsabilidade da mudança na prática educativa e, conseqüentemente, na identidade alfabetizadora somente à formação de professores. Isso porque, como bem sabemos, não é possível produzir mudanças profundas na prática educativa sem alterações significativas nas condições de vida e de trabalho dessas profissionais. E pelo que já constatamos anteriormente, as limitações do

contexto vivenciadas por estas professoras ainda impedem que uma metamorfose em suas identidades esteja a se desenvolver.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer, com Ciampa (1995), que identidade é mudança. Portanto, embora os dados analisados até aqui, não nos possibilitem afirmar com convicção os níveis de autonomia atingidos por estas professoras no processo de constituição de sua identidade profissional, não podemos deixar de reconhecer que os resultados sinalizam para mudança no ser professor. Porém, como já afirmamos não é possível perceber se essa mudança vai na direção de transformações que constituam uma nova identidade para as professoras alfabetizadoras.

Em síntese, isto significa que, se ainda não podemos perceber se a identidade alfabetizadora vai na direção da autonomia, podemos já perceber mudanças significativas na identidade dessas professoras, especialmente, relacionadas ao saber e ao fazer dessas profissionais. Os dados analisados nos confirmam as contribuições da formação continuada no delineamento dessa nova identidade que está a se configurar. Mas, mostram-se também insuficientes para dar conta de explicar a complexidade da constituição da identidade na sua multidimensionalidade.

É, portanto, na perspectiva de melhor compreensão de como se deu, ou melhor, como está se dando o processo de constituição da identidade docente, em especial da identidade alfabetizadora, que aprofundamos nossas análises no sentido de desvelar o que pensam e o que sentem acerca da prática alfabetizadora essas professoras. Para isso, passamos a ouvir suas vozes buscando identificar nos ditos e não ditos os sentidos que estas professoras estão dando à atividade docente, especificamente à prática alfabetizadora.

4.3 Os motivos construídos e os sentidos revelados no movimento de se fazer alfabetizadora

Dando continuidade ao estudo que tem como objetivo analisar o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora e as possibilidades de uma atuação autônoma, e tendo como parâmetro a compreensão da multidimensionalidade da identidade docente, entendemos que o agir docente é regulado tanto por fatores externos (mundo objetivo) quanto por fatores internos (mundo subjetivo). É assim, um processo que se consolida na articulação da compreensão do significado social da profissão e do sentido que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano.

Basso (1998) defende que a mudança na profissionalidade docente depende em grande parte do entendimento claro do significado e do sentido do seu trabalho. Assim, construir a identidade docente que leve a autonomia profissional, implica em colocar-se no movimento contínuo de construção da compreensão do significado da atividade de educador.

Isto significa que o processo de identificação do professor com a sua profissão, tem relação direta com o desenvolvimento da consciência, pois, conforme Leontiev (1978, p. 97), para que o homem se encarregue de sua função é necessário que ele tenha consciência do sentido de suas ações. É o que este autor denomina de sentido consciente, o qual “é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato”. O sentido consciente traduz, assim, a relação do motivo ao fim.

O motivo, por sua vez, é compreendido como sendo, “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 1978, p. 97). Tendo como parâmetro essas premissas, consideramos importante descobrir o que a motiva, o que incita a professora no desenvolvimento de sua profissionalidade. Com este propósito e tendo como pressuposto básico a compreensão do homem como uma construção social, histórica e cultural, analisamos a seguir os fatores relacionados ao mundo objetivo e ao mundo subjetivo, envolvidos na constituição da identidade alfabetizadora.

A análise foi realizada com base nas respostas dadas a três das questões abertas constantes no questionário. As respostas dadas às perguntas sobre o que as motivou à escolha da profissão, à atuação em classes de alfabetização e os motivos que contribuem para a sua permanência como alfabetizadora, nos possibilitaram apreender o sentido que estas professoras estão dando à prática alfabetizadora e forneceu mais indícios para compreendermos como estão construindo suas identidades.

4.3.1 Os motivos para ser professora

QUADRO 2
DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES ACERCA DOS FATORES OBJETIVOS QUE INFLUENCIARAM NA ESCOLHA DA PROFISSÃO SEGUNDO AS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, O NÚMERO E A PORCENTAGEM DE PROFESSORAS

Motivos ligados ao mundo objetivo	N. Prof. ^{as} .	% prof. ^{as} .
A profissão e seu contexto	23	75
Mercado de trabalho		
A escolha por essa profissão não foi vocação e sim por uma necessidade, pois precisava trabalhar e ganhar dinheiro. Prof. 2. Essa era a profissão mais fácil de arranjar um emprego. Prof.5 Por ser mais fácil de conseguir emprego. Prof.6 A escolha na época de ingresso no magistério foi por ser a área de maior acesso para emprego. Prof. 8. Por conveniência, por ser o curso de fácil acesso e que tinha um trabalho garantido. Prof. 9. Não escolhi. Foi a necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Prof.11. Devido a esta profissão naquela época oferecer certa estabilidade econômica. Prof.14. Por necessidade, somente com o tempo me identifiquei com a profissão. Prof. 15. No primeiro momento foi por causa da opção de trabalho. Prof.17. Por ter um vasto campo de trabalho. Prof.21. Na época em que terminei o Ensino Médio ser professora era mais fácil do que outro trabalho. Prof.22. No início, no lugar onde eu morava as moças não tinham outra opção. Prof.24. Minha mãe dizia que quem era pobre tinha que ser professora, porque arrumava emprego com mais facilidade. Prof. 25. No início do meu curso de magistério foi por conta da facilidade de emprego. Prof.28.	14	6
Importância social da profissão		
..e além de tudo satisfação em realizar o papel social de maior importância, a formação do cidadão.prof.4 Porque acho que esta profissão me engrandece não só como profissional, mas, como pessoa, contribuindo com os alunos na sua formação tanto intelectual como pessoal, para assim buscar uma sociedade mais humana e feliz. Prof.12 Acredito que posso formar cidadãos. Prof.23 Para contribuir positivamente na transformação da sociedade. Prof.21 Foi uma escolha minha. Não houve a interferência de ninguém, apesar de todos os entraves da educação tenho consciência de que com o meu trabalho contribuo para a mudança social de alguns seres.prof.16. Outro motivo foi o desejo de semear idéias.prof. 3	6	20
Valorização da profissão		
A escolha aconteceu porque fazer parte da classe de professor era motivo de orgulho para todo estudante de magistério da minha época. Era uma profissão bonita e respeitada. Prof.3	1	3

Conclusão do quadro 2

Outros fatores		
Foi a vida que me escolheu. Prof.7 Não escolhi, fui levada pelas circunstâncias prof.20	2	6

Fonte: Questão aberta do questionário

O quadro 2 demonstra o conjunto dos motivos ligados ao mundo objetivo que influenciaram a escolha da profissão de 75% das professoras. Estes motivos estão relacionados diretamente com as características da profissão e do contexto socioeconômico e cultural de nossas personagens.

Desse total de professoras, 46% informaram que o mercado de trabalho teve maior peso na hora da escolha da profissão, 20% delas consideraram a importância social da profissão, uma professora, 3%, escolheram a profissão influenciada pela valorização da mesma na sua época de estudante e duas professoras, 6%, consideraram não ter tido escolha, tendo sido outros fatores responsáveis pelo seu ingresso na profissão.

QUADRO 3

DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES ACERCA DOS FATORES SUBJETIVOS QUE INFLUENCIARAM NA ESCOLHA PELA PROFISSÃO SEGUNDO AS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, O NÚMERO E A PORCENTAGEM DE PROFESSORAS

Motivos ligados ao mundo subjetivo	N. prof ^{as}	% prof ^{as}
A pessoa e sua história	12	39
Características pessoais...		
Porque ser professora me traz realização pessoal. Prof.4 Porque gosto da profissão, apesar de não sermos valorizadas na remuneração. Prof.6 Coisa de infância. Coisa de sonho. Sonho que busquei realizar. Prof.10 Ser professora era meu sonho desde criança. Prof.18 Por gostar, me identifico muito com a minha profissão. Prof.19 e também me identifiquei com a profissão. Prof.25 Porque é uma profissão que me realiza muito.prof.30	7	23
Convivência com pessoas significativas		
Porque na minha família a maioria dos irmãos exerce o magistério, gostam de transmitir aos outros o que sabem. Prof.1 Porque minha família atua na área. Prof.6 Eu sempre me espelhei nas minhas primeiras professoras. São mulheres extremamente comprometidas com a profissão. Prof.13 A escolha desta profissão foi por influência familiar. Prof.27 Porque eu achava bonito, ver a professora lá na frente explicando, isso me deixava fascinada. E também me espelhei numa professora de matemática, ela era simpática e inteligente. Prof.29	5	16

Fonte: Questão aberta do questionário

O quadro 3 demonstra os dados referentes aos motivos ligados ao mundo subjetivo que influenciou a escolha de nossas personagens pela profissão de professora. Eles revelam que 39% das professoras pesquisadas tiveram sua decisão de ser professora relacionada a sua história pessoal. Dessas, 23% informaram motivos relacionados a características pessoais (identificação, sonho de infância, gosto e realização), como responsáveis pela sua escolha, outras, 16%, informaram terem sido influenciadas pela convivência com pessoas significativas (familiares, professoras) que atuavam nessa área.

A análise dos dados que constam nos quadros 2 e 3 revela que foram múltiplas as razões que levaram estas professoras a escolher a docência como profissão, concorrendo para essa decisão, fatores ligados ao mundo objetivo como a ordem social, econômica e cultural e fatores ligados ao mundo subjetivo, nesse último encontramos características pessoais como, gosto, prazer, e identificação.

Ao expressarem os motivos que as levaram a escolher a docência como profissão, podemos perceber quão forte foi a influência do meio socioeconômico e cultural para essa escolha. Havendo uma predominância dos fatores objetivos no momento de ingresso na profissão, pois, enquanto 75% das professoras ressaltaram aspectos relacionados à profissão e seu contexto, apenas 39% destacou os aspectos mais relacionados à sua história pessoal. Esses dados evidenciam os limites e as possibilidades impostas pelo contexto de vivência de nossas personagens e que direcionaram suas escolhas pela docência.

As limitações do contexto socioeconômico e cultural estão evidenciadas na predominância da subcategoria, mercado de trabalho, destacada por 46% das professoras, notadamente por meio de algumas vozes que ecoam ao informar seus motivos: “A escolha por essa profissão não foi vocação e sim por uma necessidade, pois precisava trabalhar e ganhar dinheiro”.

As vozes revelam que ao escolherem encarnar a personagem professora, essas mulheres, oriundas das classes populares, estavam, na verdade, agarrando-se à possibilidade de arranjar um emprego, de garantir a sua sobrevivência e o magistério era a única oportunidade concreta de se inserir no mercado de trabalho. Resultado semelhante foi encontrado por Carvalho (2004^a), ao estudar a identidade do professor universitário. Os resultados da pesquisa desenvolvida por essa autora mostraram que segundo os professores pesquisados, no estado do Piauí o magistério foi durante décadas um mercado de trabalho promissor e que atraiu muita gente que estava procurando emprego.

As vozes são reveladoras em todas as suas nuances, senão, vejamos o que afirma esta professora: “[...] no lugar onde eu morava as moças não tinham outra opção.” Esta voz

evidencia bem a marca do gênero feminino na profissão docente, e tomando como base os ditos não ditos, podemos inferir que essa afirmativa está relacionada a uma dupla limitação, aquela imposta pelo mercado de trabalho e também à limitação vivida pela condição de ser mulher. Naquele contexto era o que ela poderia ser, professora. Dessas considerações podemos concluir que a condição social e econômica foi o fator objetivo que levou grande parte das professoras ao magistério, a expressão de uma professora é bem ilustrativa dessa situação: “Minha mãe dizia que quem era pobre tinha que ser professora, porque arrumava emprego com mais facilidade”.

Dentre os fatores externos, a importância social da profissão foi outro fator que motivou parte das professoras ao magistério, pois 20% delas afirmaram que um dos motivos que de sua escolha profissional se justifica pela consciência da importância social da profissão docente na sociedade, ou dito em suas palavras: “[...] satisfação em realizar o papel social de maior importância a formação social do cidadão” e também “[...] tenho consciência de que com o meu trabalho contribuo para a mudança social de alguns seres”.

O fato de parte das professoras ter feito referência à importância social da profissão nos sinaliza que a profissão docente é reconhecida como de suma importância na sociedade. Para elas ser professora pode significar desenvolver um trabalho que tem uma função social relevante, vêem nele a possibilidade de “mudança social de alguns seres” e mesmo de contribuir para construção de “uma sociedade mais humana e feliz”. Compreendemos que essa justificativa de escolha profissional revela-nos também alguns aspectos das características pessoais dessas professoras como satisfação pessoal, gosto e desejo de contribuir para uma transformação social. A importância social da profissão é constatada como justificativa de escolha da profissão docente também em nível universitário por Carvalho (2004^a).

Ao considerarmos os dados relativos à motivação da escolha da profissão, na sua totalidade, observamos que os fatores objetivos (75%) tiveram um peso bem maior em relação aos fatores subjetivos (39%). Entretanto não podemos deixar de considerar que esse percentual é bastante significativo e são reveladores das características pessoais de nossas personagens de aspectos relacionados à história individual de cada uma. As vozes das professoras nos mostram que elas construíram internamente uma relação de identificação com a profissão mesmo antes de exercê-la, pois ao afirmar que sua escolha foi, “coisa de infância, coisa de sonho, sonho que busquei realizar” essa professora nos sinaliza que o interesse pela profissão pode ter sido construído especialmente sob influência de outros significativos.

A convivência com pessoas significativas está evidenciada nas respostas de 16% das professoras, que indicaram a convivência com pessoas da família que atuavam na área, assim como a lembrança positiva das primeiras professoras como tendo sido responsáveis por despertar nelas uma imagem positiva da profissão. Este fato é bem explicitado nas vozes de duas professoras que expressaram assim a suas justificativas: “Eu sempre me espelhei em minhas primeiras professoras, são mulheres extremamente comprometidas com a profissão”. “Por que eu achava bonito ver a professora lá na frente explicando, isso me deixava fascinada. E também me espelhei numa professora de matemática, ela era simpática e inteligente”.

Conforme podemos constatar pelos dados apresentados, a escolha profissional desse grupo de professoras foi uma construção social na medida em que as determinações do contexto socioeconômico e cultural as impeliu a uma categoria profissional que lhes dava a condição de ingressar mais rapidamente no mercado e trabalho e assim garantir a sua sobrevivência. Ou seja, naquele momento era o que a vida lhe oferecia como possibilidade de corresponder as suas necessidades concretas. Os dados revelam também uma articulação no plano individual, uma significação pessoal que se expressa nos sentimentos de admiração e reconhecimento de importância social da profissão, mas que só pode ser entendido como construção social, visto que foram construídos a partir das influências de outros significativos.

Como nosso propósito neste estudo está voltado para compreender o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora coube-nos indagar também, os motivos que as levaram a atuar em classes de alfabetização.

4.3.2 Os motivos para ser alfabetizadora

QUADRO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES ACERCA DOS FATORES OBJETIVOS QUE INFLUENCIARAM A ATUAÇÃO EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Motivos ligados ao mundo objetivo	N. Prof ^{es} .	% Prof ^{es} .
Características da profissão	23	73
Determinação da escola		
A minha escola costuma fazer um rodízio com os professores de alfabetização até às 4 ^a séries. Então, estamos sempre voltando a alfabetizar. Prof.1 Quando um profissional pertence a uma instituição, como era o caso dos professores de minha época, não tínhamos o direito de escolha. Prof.3 A necessidade de mudar de escola Prof.5 A escola escolhe os professores e porque na escola em que trabalho só consta o ensino de 1 ^a a 4 ^a série. Prof.8 Não tive opção. Iniciei o trabalho como professora em turmas de supletivo à noite, depois de cinco anos pedi transferência para outra escola no turno da tarde. A diretora da escola ao me receber foi taxativa: “só temos turmas de 1 ^a série para alfabetizar”, como era perto de casa, resolvi aceitar o desafio. Prof.11 Necessidade de professor alfabetizador na escola. Prof.12 Eu precisava de lotação e a escola precisava de professores para atuar nessa área. Prof.17 Não tive escolha, pois ao ser lotado em uma escola recebemos as turmas disponíveis. Prof.21 Necessidade de professores nessa área. Prof.28 No começo foi por imposição da direção e da pedagoga. Comecei a alfabetizar e me batizaram como alfabetizadora. Prof. 29	10	33
Importância social da alfabetização		
Com as crianças em estágio de alfabetização me sinto realizando o real papel da instrução no processo de construção do conhecimento. É uma tarefa totalmente desafiadora para mim. Prof.4 um outro fator é por sentir que é um nível de ensino que necessita de um trabalho bem direcionado, até mesmo para que mais tarde, em outra séries, os alunos possam prosseguir seus estudos. Prof.8	2	6
Possibilidade de investir na formação		
Bons cursos de capacitação oferecidos nesta área. Prof.20 Imposição da Secretaria para poder realizar o curso de pedagogia oferecido pela UFPI em convenio com a prefeitura. Imposição pela Secretaria para poder participar do programa de formação continuada PROFA. Prof.22	2	6
Determinação da formação		
Na verdade não escolhi, foi o que legalmente tinha direito de fazer, por causa da formação. prof.10 Por qualificação em curso nessa área. Prof. 27	2	6

Conclusão do quadro 4

Influência de outros significativos		
Fui desafiada pela formação continuada nesta área, as metodologias, as trocas de experiências entre os colegas e também o apoio da equipe gestora especialmente da supervisão.prof.5 Quando participei de um curso, o PROFA, então senti o desejo de colocar em prática minhas novas descobertas. Prof.18	2	6
Habilidade para alfabetizar		
Facilidade na transmissão de conteúdos. Prof. 12 sinto que tenho habilidade para o trabalho com alfabetização.prof.16 Habilidade com manejo das turmas. Articulação teoria/prática. Facilidade na transmissão da metodologia a ser aplicada. Prof.25 Por ser uma professora criativa; utilizo estratégias que facilitam a aprendizagem dos alunos. Prof.30	4	13
Desafio da profissão		
Tentar descobrir o motivo que leva algumas crianças a não desenvolverem as habilidades de leitura e escrita no período previsto.Prof.14	1	3

Fonte: Questão aberta do questionário

O quadro 4 mostra a totalidade dos fatores ligados ao mundo objetivo que influenciaram a atuação em classes de alfabetização de 73% das professoras e que estão relacionados diretamente às características da profissão.

Desse total, 33% informaram que a sua atuação em classes de alfabetização deveu-se a determinação da escola, 13% consideraram possuir habilidades para alfabetizar, 6% por reconhecerem a importância social da alfabetização, outras, 6%, informaram que foram atuar em classes de alfabetização por determinação da formação, 6% viram na atuação nessa área a possibilidade de investir em formação, por meio dos convênios mantidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e outras instituições, outras 6% informaram ter sido motivadas pelos cursos de formação continuada que participaram e ainda uma professora, 3%, informou ter sido desafiada pela profissão.

QUADRO 5
DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES ACERCA DOS FATORES SUBJETIVOS
QUE INFLUENCIARAM A ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO
SEGUNDO AS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, O NÚMERO E A
PORCENTAGEM DE PROFESSORES

Motivos ligados ao mundo subjetivo	N. Prof ^{as} .	% Prof ^{as} .
A pessoa e sua história	19	63
Características pessoais (Identificação com a faixa etária, gostar de crianças)		
O principal motivo é a identificação em trabalhar com crianças de 4 a 9 anos. Prof.2 O apego pelas crianças. Prof.4 Sempre gostei de crianças. Prof.5 Identifico-me com crianças dessa faixa etária. Prof.6 O principal motivo é gostar de trabalhar com crianças menores. Prof.9 Identificação com a faixa etária. Prof.12 Gostar de trabalhar com crianças. Prof.14 Gosto de crianças. Prof.15 Gosto de crianças nessa faixa etária de idade. Prof.16 As crianças são mais disciplinadas e menos agressivas. Prof.20 Identifico-me bastante com elas. Elas são incríveis, criativas, alegres carinhosas, são receptivas. Topam qualquer desafio. São audaciosas, entram de cabeça, não recuam, são sinceras. Prof.26 Para trabalhar com crianças. Prof.27	12	40
Satisfação pessoal e profissional		
O avanço nas primeiras letras me fascina. Amo alfabetizar, desde o meu estágio para conclusão do magistério que tive a conclusão que alfabetizar me encanta. Prof.6 Quando a criança começa a fazer hipótese de leitura e escrita, é um dos momentos mágicos da trajetória da alfabetização. É mágico, é divino, é misterioso é muito emocionante. Prof.13, tenho prazer em vê-las escrevendo e lendo. Alfabetizar é um processo lento e difícil, mas o resultado é prazeroso. Prof.15 é um prazer ajudar a criança a entender o mundo da leitura e da escrita. Prof.16 Identifico-me com a alfabetização, me sinto mais útil, gosto. Prof.19 É estimulante ajudar uma criança a ler e a escrever. Prof.23 Por gostar muito de alfabetizar. Por gostar de ver uma criança lendo e escrevendo. Prof.24	7	23

Fonte: Questão aberta do questionário

De acordo com o quadro 5 os motivos subjetivos que levaram 63% das professoras a atuar em classes de alfabetização estão relacionados à pessoa da professora e sua história. Desse total, 40% informaram ter em suas características pessoais os motivos da sua escolha. Assim, identificação com a faixa etária e gostar de crianças foram determinantes para a decisão de atuar em classes de alfabetização. Outras 23% apontaram a satisfação pessoal e profissional como tendo sido determinante para sua atuação nessas classes.

A análise dos dados dos quadros 4 e 5 revelam que as professoras pesquisadas foram levadas a atuar em classes de alfabetização por motivos de ordem objetiva (73%) e de ordem subjetiva (63%). Dentre os fatores de ordem objetiva percebemos uma diversificação de motivos. Assim, a determinação da escola, importância social da alfabetização, possibilidade de investir na formação, determinação da formação, influência de outros significativos, habilidade para alfabetizar e desafio da profissão, foram as subcategorias que conseguimos identificar como sendo os motivos que impeliu esse grupo de professoras à atuar em classe de alfabetização. Na nossa compreensão esses motivos estão relacionados mais diretamente a algumas características da profissão, especialmente à função alfabetizadora.

A exemplo da escolha da profissão, o ingresso na alfabetização foi marcado por determinações do contexto. Assim, se o ingresso na docência teve no reconhecimento das limitações socioeconômicas que lhes eram impostas fator decisivo, o ingresso na alfabetização teve no reconhecimento das limitações da profissão, fator determinante do ingresso em classes de alfabetização.

Ao informar os motivos que as levaram às turmas de alfabetização, 33% das professoras pesquisadas demonstraram não ter tido escolha. Para elas, a atuação em classes de alfabetização se deu por determinação da escola. É o que fica evidenciado na fala dessa professora ao explicar como se deu seu ingresso na alfabetização: “Não tive opção. [...] A diretora da escola ao me receber foi taxativa: ‘só temos turmas de 1ª série para alfabetizar.’ Ainda argumentei, mas não adiantou ou aceitava a condição ou procurava outra escola, como era perto de casa, resolvi aceitar o desafio, embora, com muito medo de que ao final do ano ninguém conseguisse ler”.

Considerando o contexto do exercício profissional dessas professoras podemos conduzir nossas análises tendo como parâmetro as seguintes premissas: primeiro, as determinações da escola estão pautadas em suas necessidades, ou seja, a necessidade de um número cada vez maior de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo, as séries iniciais é o campo no qual a sua formação lhe possibilita atuar, pois conforme identificamos, a maioria dessas professoras entrou no magistério apenas com a formação em

nível médio. Temos aí um contexto de determinações impelindo essas professoras a uma dada atuação profissional.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que a tomada de posição dessas professoras, ao aceitar o desafio da profissão para atuar em uma área que não se viam atuando, foi também uma decisão pessoal. Elas não recuaram, foram em frente apesar do medo, pois como vimos não se sentiam alfabetizadoras, não se viam alfabetizadoras, foi necessário que alguém as visse alfabetizadora, a sociedade, a escola, a diretora, a supervisora. Esses outros é que vão interferindo e direcionando o rumo das decisões, das escolhas inclusive, profissionais. É o que fica evidenciado na fala dessa professora: “No começo foi por imposição da direção e da pedagoga, comecei a alfabetizar e me batizaram como alfabetizadora.”

O reconhecimento da importância social da alfabetização, apontado por 6% das professoras, é outro fator que vem se consolidando na área educacional. As construções dessas professoras refletem o esforço que o poder público vem desenvolvendo no sentido de reconhecer a alfabetização como fator de inclusão social. Esse esforço pode ser percebido por meio da ampliação do número de vagas nas escolas para crianças em fase de alfabetização e dos investimentos na formação continuada para professores que atuam nessa área. Estas medidas mostram o quanto a alfabetização tornou-se foco principal no campo educacional.

Essa valorização da alfabetização fez com que 6% das professoras vissem na atuação em alfabetização a possibilidade de investir em sua formação. Algumas delas evidenciaram que os cursos de capacitação oferecidos nessa área foram determinantes para sua escolha. Uma professora afirmou ter sido seu ingresso em turmas de alfabetização uma “imposição da Secretaria para poder cursar Pedagogia e também para participar do curso de formação continuada PROFA”. Essas análises nos levam a concluir que embora o motivo do ingresso na alfabetização possa ter sido uma imposição do contexto alfabetizador, essas professoras foram movidas também por interesses pessoais, pois viram no campo da alfabetização a possibilidade de investir na sua formação. Ser alfabetizadora naquele contexto significava a possibilidade de ter um curso superior.

Nos aspectos relacionados ao mundo subjetivo encontramos os motivos que cada professora foi construindo no plano pessoal, nos revelando seus gostos e interesses que são também fragmentos da história de cada uma. As características pessoais foram apontadas por 40% das professoras como responsáveis pelo seu interesse em trabalhar com alfabetização, sendo a identificação com a faixa etária e o gostar de crianças os motivos mais frequentes em suas respostas.

A ênfase dada pelas professoras ao gostar de crianças e a identificação com a faixa etária pode estar a nos sinalizar dupla direção. Por um lado, a imagem da professora associada a certo fazer feminino. Ou seja, a compreensão de que para ser professora alfabetizadora, o gostar de criança é o foco principal. Esta idéia pode estar associada, segundo Guedes Pinto (2002), às raízes históricas da representação socioprofissional da mulher/professora, para essa autora a imagem da professora associada à figura doce, meiga, feminina, ainda persiste como ideal de professora.

Por outro lado, essa ênfase na faixa etária pode significar também, uma fuga das dificuldades enfrentadas no trabalho com alunos maiores, pois foi assim que uma professora justificou os seus motivos: “As crianças são mais disciplinadas e menos agressivas”. De acordo com Alves (1995, p. 87), “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação.” Dessas análises podemos inferir que a satisfação em trabalhar com crianças nessa faixa de idade pode significar trabalhar com alunos mais disciplinados.

A satisfação pessoal e profissional apontada por 23% das professoras está também relacionada ao trabalho com crianças e especialmente em processo de alfabetização. Atuar em alfabetização possibilita a essas professoras no âmbito pedagógico defrontar-se com os êxitos de seus alunos de forma bastante significativa é o que demonstram algumas professoras ao expressarem seus sentimentos em relação ao acompanhamento do desenvolvimento de seus alunos: “Quando a criança começa a fazer hipóteses de leitura e escrita é um dos momentos mágicos da trajetória da alfabetização. É mágico, é divino, é misterioso é muito emocionante”. [...] tenho prazer em vê-las escrevendo e lendo. “Alfabetizar é um processo lento e difícil, mas muito prazeroso”.

As análises desenvolvidas até aqui nos levam a concluir que essas professoras foram levadas a atuar em turmas de alfabetização movidas tanto por determinações ligadas ao contexto profissional, isto é, motivos de ordem objetiva (73%), como por interesses pessoais, motivos de ordem subjetiva (63%). Entendemos, porém, que estas duas modalidades de motivos, embora distintos, não estão desarticulados, pois na perspectiva que estamos defendendo é a articulação dialética entre objetividade e subjetividade que determina um modo de ser professor. Daí entendermos que a escolha profissional dessas professoras tem suas bases no mundo objetivo, porém (re)significadas no plano pessoal.

Considerando esse caráter dinâmico de construção e reconstrução do ser, passaremos a seguir às análises dos motivos que levaram nossas personagens a permanecerem professoras alfabetizadoras.

4.3.3. Os motivos (re)significados na prática alfabetizadora

QUADRO 6
DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES ACERCA DOS FATORES QUE INFLUENCIARAM A PERMANÊNCIA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO AS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, O NÚMERO E A PORCENTAGEM DAS PROFESSORAS

Motivos ligados ao mundo objetivo	N. Prof. ^{as} .	% Prof. ^{as} .
Características da profissão	21	68
Conhecimentos adquiridos e a experiência		
A minha permanência em classes de alfabetização, não dá para responder com certeza, mas penso que seja os estudos relacionados às habilidades de alfabetização e o tempo de experiência, tudo isso poderá ter contribuído. Prof.3 Continuei com o trabalho com a alfabetização, porque já conhecia profundamente o ritmo dos alunos, para então selecionar e elaborar atividades condizentes com as possibilidades individuais de cada um. Prof.7 O medo do fracasso, o não acreditar na minha capacidade para ensinar alguém a ler e a escrever, foi que me impulsionou, me fez buscar conhecimento para resolver o problema que havia arranjado... Vejo que esta área ainda é muito carente de profissionais com graduação, especialização, pois à medida que vão crescendo em nível de conhecimento se afastam da base que é a alfabetização. Prof. 11 Necessidade de profissional capacitado prof.12. Sou especialista em alfabetização e prefiro atuar na minha área, para aplicar o que aprendi... prof.15 O trabalho com a alfabetização é um constante aprendizado. Não tem formação melhor para o professor que a sala de aula. Prof.17 O domínio em alfabetizar. Prof.24	7	23
Experiência bem sucedida		
Para minha surpresa o resultado foi muito bom, da turma de 18 alunos, somente 2 não foram alfabetizados. Prof. 11 Os bons resultados obtidos ao longo da atuação. Prof. 20 Bom êxito de aprendizagem por parte dos alunos. Prof.25 Bons resultados. Prof.29	4	13

Conclusão do quadro 6

Importância social da alfabetização		
<p>Poder contribuir no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos por meio do processo ensino aprendizagem. Prof.4</p> <p>Quando atuante no ensino fundamental percebo que os alunos chegam nas séries maiores (5ª a 8ª) com muitos problemas de leitura, baixa capacidade de reflexão do mundo. Daí pensar que meu trabalho possa contribuir para formar crianças ou adolescentes mais reflexivos. Prof.8</p> <p>Considero meu trabalho muito importante e quero contribuir para amenizar ou erradicar a situação do analfabetismo em nosso país. Prof.11</p> <p>Tentar contribuir com a diminuição do grande índice de repetência nas séries iniciais. Prof.14.</p> <p>É a minha obrigação contribuir com as classes populares de forma verdadeira e com muita dignidade. Prof.13</p> <p>contribuir ajudando a transformar a sociedade através de uma alfabetização que venha construir cidadãos ativos, críticos e letrados. Prof.15</p> <p>Compromisso com uma alfabetização de qualidade. Prof.29</p> <p>Para contribuir significativamente com o sucesso do aluno. Prof.30</p>	8	26
Reconhecimento dos outros		
<p>A direção da escola me lotava sempre em turmas de 1ª series, pois considerava o meu trabalho muito bom. Eu passei a acreditar em mim como alfabetizadora e a gostar de fazer o trabalho. Hoje penso que ainda vou continuar por muitos anos nessas turmas... prof.11</p> <p>o reconhecimento dos pais prof.13</p>	2	6

Fonte: Questão aberta do questionário

Conforme o quadro 6, os motivos objetivos que determinaram a permanência de 68 % das professoras em classes de alfabetização são relativos às características da profissão. Desse total de professoras, 23% permaneceram por ter adquirido experiência e conhecimentos que lhes possibilitaram um bom exercício da alfabetização, 13% informaram que uma experiência bem sucedida contribuiu para a sua permanência, 26% se sentiram motivadas a permanecer nessa atuação por reconhecer a importância social da alfabetização e 6% motivaram-se por meio do reconhecimento dos outros.

QUADRO 7
DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES ACERCA DOS FATORES SUBJETIVOS
QUE INFLUENCIARAM A PERMANECER ATUANDO EM CLASSES DE
ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO AS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, O NÚMERO
E A PORCENTAGEM DE PROFESSORAS

Motivos relacionados ao mundo subjetivo	N. prof ^{as}	% prof ^{as} .
A pessoa e sua história	24	79
Características pessoais (identificação com a faixa etária, gostar de criança).		
Amor recíproco das crianças. Prof.2 As crianças são sinceras e carinhosas. Elas precisam de profissionais que amam o que fazem. Elas prestam muita atenção no que o professor fala. Prof. 6 O carinho das crianças. Prof.13 Gosto de trabalhar com a faixa etária desses alunos. Prof.19 A facilidade com crianças nessa fase de escolarização. Prof.20 Gostar de crianças; querer ajudá-los; ainda não têm distorções na aprendizagem, vícios. Crianças são puras, amáveis e inteligentes. Prof.21 Bom relacionamento com as crianças. Prof.29	7	23
Realização pessoal e profissional (prazer em alfabetizar, gosto, identificação com a alfabetização)		
Desejo de levar o ensino às crianças, prazer de ver seu crescimento no ensino. Ver o resultado do nosso trabalho quando estes estão lendo e escrevendo. Prof.1 Acreditar na minha prática pedagógica e na minha atuação como professora. Prof. 4 O prazer de ver a felicidade das crianças quando descobrem que já estão lendo; o carinho, o sorriso de cada ser em busca do primeiro degrau. Prof.5 Gostei da experiência, de ver como acontece todo esse processo, e como já disse prefiro trabalhar com crianças menores. Prof.9 Identifiquei-me. Mas já estou bastante cansada disto! Prof.10 Identificação com a turma; realizo-me com o avanço das crianças. Acho muito importante minha participação nesta etapa. Gosto; acho emocionante. Prof.12 A satisfação do dever cumprido. Prof. 13 Gosto, me realiza. Prof.16 Eu me identifiquei com a alfabetização. Prof.17 Acho muito prazeroso ver a criança com seus erros e acertos tendo suas primeiras descobertas. Prof.18 Sinto-me recompensada ao perceber que o aluno conseguiu dominar a arte de ler e escrever. Prof.19 Identificação com a série e com a idade dos alunos. Prof.22 Gosto do que faço e me realizo como profissional. Prof.23 O prazer de ensinar. Prof.24 Identidade no que me propus. Prof.25 Com certeza e ver meu alunado aprendendo, ou seja, descobrindo a leitura e a escrita. Prof.28 Identifico-me com a alfabetização. Prof.29	17	56

Fonte: Questão aberta do questionário

De acordo com o quadro 7 os motivos subjetivos que influenciaram a permanência de 79% das professoras alfabetizadoras estão diretamente relacionados à pessoa da professora e sua história. Desse grupo, 23% justificaram que permanecem na profissão motivadas por alguma característica individual como, gostar de crianças e identificação com a faixa etária e a maioria 56%, encontraram na realização pessoal e profissional os motivos para justificar a sua permanência em classes de alfabetização.

O conjunto de dados apresentados nos quadros 6 e 7 nos revelam personagens em permanente movimento de transformação de seus modos de ser professora. Analisando os motivos que as influenciou, desde a escolha profissional, a opção em trabalhar como alfabetizadora e a decisão de permanecer alfabetizadora, percebemos que essas professoras foram direcionando suas escolhas articulando dialeticamente motivos de ordem objetiva e de ordem subjetiva. Entretanto, o peso que esses motivos foram exercendo em suas escolhas foi se diferenciando em cada momento de sua profissionalização.

Assim, apesar dos motivos que levaram nossas personagens a fazerem suas escolhas, nos três momentos por nós abordados, estarem relacionados a algumas das características da profissão e a alguns dos aspectos de suas histórias pessoal e profissional, eles se diferenciam em cada momento, tanto no grau de influência que exercem, como nos aspectos abordados como significativos nos momentos de suas escolhas. Isto significa segundo Carvalho (2004a, p. 139), que “as nossas motivações e atitudes, como a escolha profissional, podem se transformar no decorrer da nossa vida, no processo permanente de metamorfose das nossas condições objetivas de vida e do nosso estar sendo no mundo”.

Um indicativo de que essas professoras podem ter (re)significado novos modos de ser professora, está no crescimento de fatores subjetivos que foram influenciando suas escolhas. Comparando os três momentos, percebemos um crescimento significativo nos índices de motivos subjetivos em relação aos objetivos. Na época da escolha profissional os motivos subjetivos eram na ordem de 39%, na opção por trabalhar com alfabetização foi de 63% e na decisão em permanecer sendo alfabetizadora eles passaram a ser decisivos para 79% das professoras.

Os aspectos apontados como influenciadores desses motivos são também reveladores do processo de transformação pelo qual passaram essas professoras. Se as características da profissão que as influenciaram no primeiro momento da profissão, estavam mais relacionadas às necessidades objetivas de arranjar um emprego e/ou de permanecer empregadas, na sua permanência elas decidem pautadas em características relacionadas às especificidades da profissão, como, por exemplo, ser detentora de um saber que a experiência lhe conferiu e que

lhe dá suporte para exercer com segurança o seu ofício. A fala dessa professora é reveladora desse processo de transformação e de seus determinantes, “O medo do fracasso, o não acreditar em minha capacidade para ensinar alguém a ler e a escrever, foi que me impulsionou e me fez buscar conhecimentos para resolver o problema que havia arranjado. [...] o resultado foi muito bom, da turma de 18 alunos, somente 2 não foram alfabetizados.

A importância social da alfabetização também teve peso diferenciado, se no momento da escolha de ser alfabetizadora ela foi determinante apenas para 6% das professoras, para permanecerem alfabetizadoras 26% delas reconhecem na importância social da alfabetização os seus motivos. “Considero meu trabalho muito importante e quero contribuir para amenizar ou erradicar a situação de analfabetismo em nosso país”. Foi o que expressou uma professora sobre o que significa hoje para ela, ser alfabetizadora. Esse sentimento pode ser entendido, segundo Moita (1995, p. 139), como um meio de afirmação pessoal e social, isto significa que para essas professoras o seu trabalho, a profissão é a mediação que lhes permite uma intervenção no espaço social na sua dimensão macro. “Elas vêm na profissão um meio privilegiado de contribuição no sentido da *mudança* e por isso empenham-se nela fortemente”.

Outra diferenciação, bastante significativa, foi a que percebemos nos índices de satisfação pessoal e profissional apontados pelas professoras. Se ao ingressar na alfabetização 23% das professoras consideravam esse trabalho gratificante ao decidir permanecer nessa atuação, 56% das professoras sentem-se realizada pessoal e profissionalmente como alfabetizadoras. Entendemos, pois, que ao explicar a sua permanência na profissão tendo como parâmetro motivos objetivos, como a importância social da profissão articulados a motivos subjetivos, como satisfação pessoal e profissional esse grupo demonstrou formas de compreender o exercício da profissão e especialmente da prática alfabetizadora que parecem estar articuladas com o significado social da profissão e com o sentido que elas elaboraram em suas vivências pessoais e profissionais.

Dessas análises podemos depreender que, essas professoras estão em contínuo processo de construção de si mesmas e que as interações que elas foram desenvolvendo ao longo de sua vida pessoal e profissional foram determinando certo modo de ser professora. Os dados nos revelaram que nas experiências vividas no exercício da profissão elas foram (re)-significando os motivos que as fazem exercer seu ofício.

As análises desenvolvidas na primeira etapa da pesquisa nos permitiram chegar a algumas conclusões, a respeito do processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora. As imagens detectadas nos apontam o perfil das professoras alfabetizadoras,

elas revelam mulheres vivenciando a profissão docente em todas as nuances que a condição de ser mulher e oriunda das camadas populares lhes impõe. São mulheres, professoras, trabalhadoras, a profissão foi para elas elemento mediador de deslocamento na mobilidade social e hoje, se constitui em condição de sobrevivência.

Quanto ao processo de constituição da profissionalidade alfabetizadora, podemos observar que os movimentos das professoras na construção de sua profissão foram se desenvolvendo no plano pessoal, mas, articulados às determinações da estrutura social. Dessa constatação podemos destacar alguns aspectos que configuram a identidade da professora alfabetizadora. Ela se manifesta por meio de ampliação no nível de formação e investimentos em formação continuada, esses atributos sinalizam para a (re)significação dos saberes fazeres docentes, especialmente, aqueles relacionados aos saberes específicos da prática alfabetizadora. Essas considerações nos levam a concluir que pelo menos do ponto de vista epistemológico e metodológico as professoras demonstraram estar mais bem preparadas e instrumentalizadas para os desafios cotidianos da prática alfabetizadora.

Quanto às motivações para o exercício da docência e especialmente para o exercício da prática alfabetizadora, as professoras confirmaram a multidimensionalidade envolvida na constituição da identidade docente. Ao revelarem os motivos que as incitaram e as incitam no desenvolvimento da sua profissionalidade, as professoras nos confirmam a articulação dialética entre objetividade e subjetividade na construção das significações dadas à profissão e a dinâmica e movimento que envolve o seu processo de constituição.

Dada a complexidade da temática que envolve o nosso objeto de estudo, entendemos que, os dados obtidos nessa primeira etapa da pesquisa nos permitiram compreender, apenas em parte, como as professoras alfabetizadoras estão construindo e reconstruindo suas identidades, visto que ainda não foi possível apreender na sua totalidade o movimento que descreve e explica o processo de se tornar professora alfabetizadora. Também, ainda não nos permitem analisar as possibilidades de uma atuação profissional autônoma. Para responder a esse propósito continuamos nossa investigação, na segunda etapa, escolhendo as professoras que nos relataram as suas histórias, pois entendemos que somente por meio da análise da história de vida é possível compreender o processo de constituição da identidade como movimento que leva a transformação contínua.

CAPÍTULO V

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: histórias que se igualam e se diferenciam na construção da identidade alfabetizadora

Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagem fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens.

CIAMPA

Para concluir nosso estudo, que tem como objetivo investigar o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora e as possibilidades de uma atuação profissional autônoma, procuramos desvelar, por meio de análise das histórias de vida de professoras alfabetizadoras, o movimento dialético que constitui a identidade como um processo dinâmico e multideterminado.

Considerando que, para Ciampa (1994), a identidade se mostra como a descrição de uma personagem, como em uma novela de TV, cuja vida e biografia aparecem numa narrativa, nada mais justo que darmos voz às professoras alfabetizadoras, oportunizando-as narrarem suas histórias; para que revelem, por meio de suas narrativas, as personagens que encarnaram em suas trajetórias de vida. E revelem como elas, sendo co-autoras e personagens⁶, ao mesmo tempo, têm conduzido o enredo de suas histórias, inclusive como professoras alfabetizadoras.

⁶ De acordo com Ciampa (1994, p.60), “Todos nós – eu, você as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo”. O autor esclarece ainda que, a identidade é constituída pelos diversos grupos dos quais o indivíduo faz parte, havendo assim uma autoria coletiva de cada história, daí entendermos que ao narrarem suas histórias, as professoras são co-autoras e personagens ao mesmo tempo.

Nesta etapa do trabalho, contamos com a participação de três personagens, professoras alfabetizadoras, que se dispuseram a nos contar suas histórias de vida. Com a análise das histórias dessas professoras, pretendemos apreender o movimento em que o ser professora alfabetizadora foi se constituindo nessas personagens, e como essas foram transformando-se e transformando a profissão em um movimento constante de interação com o contexto social, histórico e cultural e consigo mesmas.

De posse das histórias narradas, organizamos o material em uma seqüência considerando as etapas destacadas por nossas personagens como sendo as mais significativas em seu processo de constituição. Analisamos as histórias tendo como parâmetro a compreensão de Ciampa (1994) de que, na verdade, a realidade sempre é movimento, é transformação. Assim, no processo de constituição do ser professora alfabetizadora destacamos o que elas consideraram mais significativo em cada etapa de suas vidas, como momento demarcador de transformação rumo à autonomia. Entretanto, convém esclarecer que, quando um momento biográfico é focalizado, não o é para afirmar que só aí a metamorfose está se dando; é apenas um recurso para lançar mais luz num episódio que dá mais visibilidade ao que se está afirmando.

5.1 Apresentando as protagonistas

Sara

Sara tem 44 anos, é solteira, formada em pedagogia e é professora alfabetizadora há 20 anos. Trabalha na rede estadual e na rede municipal de ensino. Tem um filho de 2 anos, e é por ter tido a experiência de ser mãe aos 42 anos que ela escolheu ser chamada de Sara, pois tal como a personagem bíblica considera seu filho uma dádiva de Deus. O processo de escolha desse nome leva-nos a entender que a personagem mãe está sendo encarnada, nesse momento de sua vida, de forma marcante. Sara narra-nos sua história, dando ênfase especialmente à forma como foi encarnando a personagem professora alfabetizadora, explica o seu desenvolvimento profissional, os caminhos trilhados, as mudanças, as continuidades, enfim; as metamorfoses ocorridas no processo de constituição de sua identidade alfabetizadora.

Ofélia

Ofélia tem 38 anos, é solteira e é professora alfabetizadora desde os dezoito anos de idade. É formada em pedagogia, tem especialização em docência superior e em supervisão escolar, é professora concursada das redes estadual e municipal e trabalha em regime de 60 horas semanais. Embora tenha essa sobrecarga de trabalho, considera o salário insuficiente para suprir suas necessidades e ainda ajudar a família. Ofélia sonhou atuar nos palcos da educação desde a infância, no entanto, hoje se sente cansada e, por algumas vezes, pensou em desistir da profissão. Inspirada em livro que leu, a professora escolheu ser chamada de Ofélia, pois como a personagem do livro tem paixão pelo teatro e tenta por meio dele, superar as sombras que marcaram sua vida e atingir as luzes e os aplausos que a vida lhe reserva. Como uma peça de teatro, Ofélia narra-nos sua história e fala de um processo singular de identificação social, pessoal e profissional.

Aldenora

Aldenora tem 57 anos, é casada e mãe de seis filhos. Como professora alfabetizadora, já trabalha há 21 anos. Ela escolheu ser chamada de Aldenora em homenagem à própria mãe que, para ela, é exemplo de heroísmo, por ter assumido, com dedicação e muita responsabilidade, a criação dos nove filhos, ao ficar viúva ainda muito jovem. Em sua narrativa, Aldenora vai revelando o quanto a personagem mãe foi marcante em seu processo de constituição, tornando essa condição de mãe o motivo maior para mover-se num espaço de limitações, pois é nesse contexto que a mãe, sofredora, vê, na personagem professora, a possibilidade de uma vida melhor.

5.2 Desvelando a identidade das nossas protagonistas

Sara, Ofélia e Aldenora, protagonistas de histórias plurais e singulares que constituem e desvelam suas identidades.

5.2.1 Sara: nas relações interpessoais nasce a vontade de ser professora

A identidade de Sara é desvelada quando ela vai narrando episódios de sua vida pessoal e profissional, deixando evidente que, inicialmente, resistiu seguir a docência, mas

tornou-se professora alfabetizadora e aprendeu a gostar dessa profissão nas interações com outras pessoas que lhe foram e são significativas.

A filha que se separa dos pais em busca de uma vida melhor

Sara, como a maioria das professoras, tem sua origem em família humilde. Morava no interior do estado, e foi para a “cidade grande”, a fim de fugir da sina reservada às jovens/meninas de famílias pobres: casar, ter filhos, cuidar da casa, dos filhos e do marido ou na melhor das hipóteses, tornarem-se professoras.

Nasci no interior do Maranhão em Capinzal município de Santo Antonio dos Lopes, onde só havia escolas de primário e antigo ginásio, iniciei minha vida escolar aos oito anos numa escolinha multisseriada que funcionava na casa da professora. Em 1979 conclui a 8ª série e para continuar os estudos tive que vir para Teresina, pois se continuasse lá parava de estudar ou faria o curso pedagógico em Santo Antonio dos Lopes, para isso, teria que ir e voltar todas as noites em transporte custeado pela prefeitura da cidade. Diante dessa realidade, para fugir da profissão de professora e com incentivo de minha mãe, pois era ela que queria que eu fugisse daquela realidade eu, na verdade, até queria uma vida diferente, o que eu não queria era me separar de meus pais. Mesmo assim resolvi atender à orientação de minha mãe e vim para Teresina em 1980, aos 17 anos.

Ao narrar esse capítulo de sua história, Sara revela as limitações vivenciadas no contexto social. Parcela significativa das jovens brasileiras que moram na zona rural, tem dificuldade de prosseguir estudos e, quando conseguem, têm apenas o magistério como opção profissional. Mostra também sua capacidade de mover-se, de não se acomodar, sua coragem de enfrentar desafios. Apesar de não querer se separar da família, ela segue à busca de melhores possibilidades de vida.

Resistindo em não ser professora

Sara vai ampliando sua história e revelando o quanto resistiu em não aceitar o papel que as limitações do contexto social lhe reservavam, pois se considerava incapaz de exercer a profissão de professora. Essa posição encontrava respaldo naquilo que ela julgava ser os atributos de uma professora. Ser professora, para Sara, não era tão simples.

Eu achava que não tinha jeito para ser professora, pois era muito tímida e para ser professora eu teria que enfrentar uma turma de alunos, teria que ficar lá na frente, tinha que ter paciência, não era fácil ser professora, não, aquilo não era para mim. Era melhor não

entrar numa profissão para a qual eu não tinha jeito. Então, sair de Capinzal era, na verdade, uma forma de fugir da profissão de professora.

Ao relatar os motivos que a levaram a sair do seio de sua família, Sara revela que naquele momento, já tinha concepções do que era ser professora, revela também que se considerava uma pessoa tímida, o que lhe dificultaria o exercício da profissão, ou seja, Sara julgava não possuir os atributos necessários ao exercício da profissão, pois, para ela, uma professora teria que ter paciência e coragem de enfrentar o público. Segundo Tardif (2002), o tempo de aprendizagem do trabalho dos professores não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, que, de certo modo, aprendem seu ofício antes de iniciá-lo. Entretanto, esclarece esse autor que esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional, eles, apenas, tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério. No caso de Sara, fazia-a pensar não ser possível fazer carreira no magistério.

Vencendo a resistência de não querer ser professora

Os sonhos de Sara na cidade grande incluíam a continuidade dos estudos, ter uma profissão que não fosse a de professora e ter um emprego, o que lhe desse as condições de sobrevivência. Entretanto, a realização desses sonhos não se revelou tarefa fácil, as limitações colocadas pelas suas condições objetivas de vida a fizeram, por um momento, pensar em desistir desses sonhos, fazendo-a se sentir triste, desiludida. Nesse momento, a opinião significativa da professora aposentada levou Sara a refletir sobre a sua realidade objetiva, convencendo-a de que deveria assumir o papel de professora, resultando numa decisão. Os argumentos dessa professora a faz entender que o papel de professora era mais condizente com sua condição socioeconômica, visto que, nessa profissão, seria mais fácil ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Logo que cheguei aqui uma tia avó que custeava minhas despesas, até que eu começasse a trabalhar me matriculou no Liceu Piauiense, fiz o primeiro ano básico e no ano seguinte escolhi o curso técnico em contabilidade na certeza de que atuaria na área. Ainda cursando comecei a trabalhar no escritório de uma loja “famosa” na época, mas não demorou fui demitida, porém já havia concluído o curso, nesse período veio a desilusão, crise de identidade, só pensava em voltar para casa, estava mesmo decidida, pois tudo que eu sonhara estava desmoronando. Ao contar para a minha tia com quem eu morava, a qual era professora aposentada, esta me aconselhou a ficar e fazer o curso pedagógico, pois seria

mais fácil arranjar emprego, e que a paciência e as habilidades que alegava não ter iam acabar surgindo além do que, eu poderia decidir depois atuar ou não na profissão isto acabou me convencendo.

Neste capítulo da história de Sara, percebemos o quanto foi importante, na sua tomada de decisão, a opinião da tia, professora aposentada. Verificamos aí o peso das relações interpessoais interferindo, mediando as decisões da jovem. Esse processo pode ser mais bem compreendido com Carvalho (2004b, p.36), quando esclarece que:

As relações que os indivíduos mantêm com os outros que estão ao seu redor, sobretudo aqueles que lhes são significativos, têm como papel primordial mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, tornando possível, com isso, a construção de um indivíduo que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói, embora de forma determinada, um modo próprio de ser no mundo.

As intervenções da tia, reforçando as determinações do seu contexto objetivo, assim como os esclarecimentos a respeito das habilidades de uma professora, levam Sara a refletir sobre seu entorno e condições de vida e a mudar de idéia, ela se convence da possibilidade de ser professora, mostrando assim o permanente movimento de mudança do indivíduo em seu processo de constituição e a força das interações mediando esse processo.

A experiência do curso pedagógico

A decisão de ser professora faz Sara cursar o pedagógico em nível médio, era tempo de aprender a ser professora, a desempenhar o papel de professora e a encarnar uma nova personagem. Sara parece ter sido fortemente influenciada pelo ambiente relacional da formação inicial, especialmente no período de estágio ao que concretamente se refere citando particularmente a professora com quem interagiu nesse momento.

Ingressei no Instituto de Educação Antonino Freire em 1984, concluindo o curso em 1986, logo no estágio comecei a gostar da profissão. Meu estágio foi em 1ª série em uma escola pública estadual, a professora da turma me deu muito apoio ela me orientava nos planejamentos, elogiava o meu esforço em procurar dá uma boa aula e apesar de confiar em me deixar assumir a turma, sempre ao final da aula ela dava uma retomada no conteúdo, aquilo para mim era sinal de responsabilidade e compromisso eu desejei ser como ela. Hoje vejo que além de ter contribuído para que eu adquirisse habilidades para ensinar, essa professora fez com que eu achasse bonito aquele jeito de ensinar.

O tempo de formação inicial é importante como lugar de socialização e constitui-se em oportunidade para novas relações e descobertas de novos saberes e valores relacionados à profissão. De acordo com Marcondes e Tura (2004), o objetivo do estágio é levar a professoranda a compreender a prática do professor de forma contextualizada, assim como promover uma reflexão sobre a dimensão técnica e política do processo educativo.

É no espaço do estágio como *locus* formativo, que a aluna, responsável e esforçada, recebe o reconhecimento da professora em quem encontrara atributos admiráveis. Ser professora, agora, já não era difícil e sim, bonito. Ressaltamos, mais uma vez, a importância das interações vivenciadas por Sara no seu processo de se fazer professora, isto porque a influência da professora do estágio apoiando, orientando, elogiando fez diferença na consolidação do seu desejo de ser professora.

Esse fato confirma a base intersubjetiva do psiquismo humano, explicado por Vygotsky (1994), pois vemos, no episódio narrado um exemplo de relação intersubjetiva mediando a apropriação de significados e produção de sentidos. Sara estava na verdade, (des)construindo a compreensão do que era ser professora, ser professora, naquele contexto, ganhou novo sentido.

Atuando como professora: no início da profissão a difícil tarefa de alfabetizar

No palco da sala de aula, Sara finalmente encarna a personagem professora alfabetizadora. Ao se deparar com essa realidade, especialmente na condição de alfabetizadora, compreende que os saberes aprendidos na formação inicial são insuficientes para lidar com a complexidade da realidade encontrada. Sente medo de não corresponder à responsabilidade que lhe é atribuída, não um medo paralisante, mas um medo que provoca movimento, que se transforma em coragem para buscar soluções para os problemas que a prática apresenta.

Logo que concluí o curso pedagógico fiz concurso para professora primária na rede estadual e municipal, fui aprovada nos dois, iniciando primeiro na rede estadual no segundo semestre de 1987, no Ensino Supletivo e no ano seguinte atuei na primeira etapa (alfabetização). Foi aí que entrei em choque e descobri que os conhecimentos que possuía não eram suficientes para responder às interrogações que surgiram ao me deparar com a realidade de sala de aula. “O medo que ao final do ano nenhum aluno soubesse ler”, inquietava-me, precisava provar a mim mesma que era capaz, pois achava quase impossível alfabetizar, definitivamente aquilo não era para mim. Na época eu não tinha maturidade para pedir ajuda, pois isso seria a prova da minha incompetência, então, comecei a ler a fundamentação teórica dos livros didáticos, (manual do professor) especialmente do livro

adotado na minha escola, este livro tinha como fundamentação a proposta de alfabetização do teórico Paulo Freire o que me deu bastantes subsídios para iniciar a prática alfabetizadora.

De acordo com Tardif (2002), o início da carreira profissional dos professores caracteriza-se por construir as bases dos saberes profissionais dos professores bem como por representar uma fase crítica em relação às mudanças de experiências. Deixa-se a vida de estudante para ingressar na vida mais exigente do trabalho, no caso de Sara, a personagem estudante dá lugar à personagem professora.

Sara se move nesse cenário, conjugando um misto de sentimentos. A insegurança e o medo de ser reconhecida como incompetente a impedem de compartilhar com colegas o não-saber e as dificuldades encontradas. Mas, ao mesmo tempo, encontra coragem para procurar ajuda, era preciso interagir com um par mais experiente, busca, então, ajuda nos livros e encontra no educador Paulo Freire subsídios para ajudá-la a vencer os desafios de se fazer alfabetizadora.

Analisando o movimento de constituição de sua identidade, percebemos as mudanças que progressivamente vão ocorrendo no seu modo de ser e fazer-se professora. Hoje, Sara analisa a situação vivenciada no início da profissão e chega à conclusão de que os sentimentos de medo e insegurança de parecer incompetente foram uma atitude imatura. No entanto, podemos perceber também que ela demonstrou maturidade para reconhecer que precisava estudar; especialmente, ter reconhecido em Paulo Freire uma fundamentação necessária para subsidiar a sua prática alfabetizadora.

Construindo modos de ser alfabetizadora

No confronto com a realidade da prática pedagógica alfabetizadora Sara vivencia os conflitos inerentes ao trabalho com o processo de alfabetização; que foram agravados, especialmente, pela sua condição de ser professora iniciante. O exercício da prática alfabetizadora a faz refletir sobre como se dá o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita conforme vemos a seguir

O fato marcante desse primeiro ano foi a descoberta de que os alunos não conseguiam produzir frases orais nem por escrito, semelhante às dos livros didáticos (cartilhas), dentro das mesmas famílias silábicas que estávamos estudando e isso me deixava em conflito. Tentava induzi-los a formar frases do tipo: A vida de Diva é boa. O que fazer? As frases que construíam oralmente, quando escritas, seriam incapazes de lê-las, pois ainda não

tinham visto todas as famílias silábicas. Esse era o meu pensamento. Felizmente, como não houve outro jeito, comecei a copiar as frases orais dos alunos no quadro, a fazer leitura coletiva, mesmo achando essa situação incômoda. O interessante é que com tanta dificuldade, ainda era admirada pelas colegas e pela diretora, ouvia sempre: “Ela tem todo esse pique por que começou agora, quero ver daqui á dez anos”. Hoje, apesar dos anos e das mazelas da profissão, ainda acredito no trabalho do professor, na sua importância para a formação integral do educando.

Analisando o fato marcante ao qual Sara se refere, percebemos que ele está relacionado diretamente à singularidade de ensinar a ler e a escrever. Esse fato exigiu que a personagem professora alfabetizadora tivesse domínio de saberes específicos, relacionados ao processo de alfabetização. O conflito, vivido por Sara, reflete dois aspectos importantes a serem considerados no processo de constituição da identidade alfabetizadora. O primeiro refere-se à especificidade da tarefa de alfabetizar e, conseqüentemente, às exigências de que a professora alfabetizadora dispõe de saberes e competências também específicos relacionados à atividade de alfabetização. O segundo está relacionado ao fato de que a formação inicial parece não abranger a especificidade do agir pedagógico, especialmente do agir pedagógico alfabetizador.

Estudos, como os de Cagliari (1999) e Brito (2003), evidenciam a importância de atentarmos para o fato de que os cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nessas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita, o que exige adequada formação a essa profissional, devendo contemplar, entre outros, os saberes relacionados ao funcionamento da escrita. Cagliari (1999, p.130) é enfático ao afirmar que “[...] Para ensinar alguém a ler e a escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam”. É necessário, pois, que se invista na formação do professor das séries iniciais, contemplando os aspectos ligados à especificidade da atividade alfabetizadora.

Outro aspecto a considerar nessa parte da narrativa diz respeito ao movimento demonstrado por Sara no seu processo de se fazer alfabetizadora, revelando a capacidade de refletir sobre a sua prática e, a partir dela, construir saberes, pois, ao se confrontar com a ação alfabetizadora, sentiu a necessidade de romper, embora inconscientemente, com pressupostos tradicionais⁷ que têm orientado o trabalho escolar com a escrita. Isto porque

⁷ Os pressupostos tradicionais de alfabetizar supõem que o processo de alfabetização deve ser sistematizado através da hierarquização de dificuldades inerentes à escrita, estabelecendo uma seqüência lógica no estudo, realçando usos artificiais da língua.

não encontrou, nesses pressupostos, as respostas para sua prática. É refletindo sobre a prática que Sara se percebe construindo saberes sobre alfabetização.

De acordo com Brito (2003), a reflexão sobre a prática subsidia a professora alfabetizadora na ampliação de seus conhecimentos e na melhoria de sua prática. É importante destacar também o sentimento de admiração despertado em seus colegas de trabalho e o reconhecimento da diretora da escola para com a profissional que estava construindo-se.

A trajetória profissional e o investimento na profissão

Sara segue narrando sua história e vai revelando aspectos importantes de sua trajetória profissional, e os caminhos que percorreu, ao encarnar a personagem professora alfabetizadora. Neste capítulo, nossa personagem destaca o que, para ela, foi significativo no seu processo de constituição como professora alfabetizadora. Inicia explicando que não escolheu ser alfabetizadora, no entanto, o fato de ter tido, na sua primeira atuação em classes de alfabetização, uma experiência bem sucedida a fez considerar aquele, como um momento muito significativo em sua vida profissional.

No Ensino Fundamental iniciei como alfabetizadora em 1994, por imposição da direção da escola, pois havia me transferido e só havia vagas para as turmas de alfabetização. Foi um ano muito significativo na minha vida profissional, a turma tinha 18 alunos e destes apenas dois não foram alfabetizados, um por excesso de faltas e o outro tinha problemas neurológicos.

Depois de ter a primeira experiência como professora alfabetizadora Sara não se acomodou e é a personagem experiente de hoje que aponta com firmeza as fontes dos saberes que dão sustentação a sua ação alfabetizadora.

Desde essa época venho trabalhando como alfabetizadora de crianças e, no decorrer desses anos, tenho construídos saberes tanto na prática pedagógica quanto por meio do curso de graduação Pedagogia Magistério Séries Iniciais, concluído em 2001, e outros cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino como: PCNs e PROFA, este último, especialmente, onde teoria e prática eram confrontadas no cotidiano da sala de aula, consolidando ou desmistificando conceitos sobre alfabetização. Somando-se a esses cursos, a prática pedagógica da escola na qual estou desde 1994, contribui muito para a construção desses saberes. Participávamos dos encontros pedagógicos, que eram coletivos, durante um bom período, momentos em que tínhamos oportunidades para discutirmos os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, às estratégias para resolver tais

problemas. Hoje, com os horários pedagógicos individuais essa interação e troca de experiências é dificultada.

Ao discorrer sobre sua trajetória profissional, Sara vai dando pistas das diferentes fontes de conhecimento que contribuiram para alicerçar a construção e reconstrução da sua identidade alfabetizadora. Os saberes que ela construiu refletem o compromisso e dedicação com que nossa personagem encarou a profissão, ampliando sua formação cursando pedagogia e participando também de cursos de formação continuada. Dentre os cursos que participou dá destaque especial ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA,⁸ considerando este curso o mais significativo para a sua prática alfabetizadora.

Na ênfase dada ao curso de formação de professores alfabetizadores, podemos perceber a compreensão que nossa personagem demonstra ter não apenas dos processos de alfabetização, mas também da sua condição de sujeito da sua prática, pois, ao explicar a dinâmica desse curso, valorizou aspectos que evidenciam a sua capacidade de reflexão articulando teoria e prática no cotidiano da sala de aula.

Faz referência positiva à dimensão coletiva da construção dos seus saberes, descrevendo com entusiasmo o processo interativo e dinâmico que caracteriza a prática pedagógica da escola na qual trabalha. Os encontros pedagógicos se constituíram em momentos de troca de experiências sobre a ação alfabetizadora.

Analisando a trajetória profissional de Sara e o valor que ela atribui aos elementos que contribuíram no seu processo de constituição profissional, podemos perceber um movimento que converge para a noção de *continuum formativo*. De acordo com Nóvoa (1995a, p.24), essa compreensão de formação “[...] tem como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”. O autor defende que é preciso investir na vida do professor e dar um estatuto ao saber da experiência. Além disso, as práticas formativas devem ter como

⁸ De acordo com documento do Ministério da Educação e Cultura (2001), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) é um curso de formação continuada destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever. Este programa é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e realizado em parceria com o Município (Teresina). Orienta-se pelo o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias ao professor que trabalha com processos de leitura e escrita. O diferencial do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores estaria em romper com o modelo de formação de professores basicamente teórico, que tem como foco exclusivo a docência e valorizar a prática como importante fonte de conteúdos da formação. Os seus pressupostos estão fundamentados no princípio de que o conhecimento profissional do professor deve envolver um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos da vida pessoal e profissional. A formação continuada deve, portanto, contemplar saberes teóricos e experienciais, o que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas.

referência as dimensões coletivas, ou seja, a formação deve ser concebida como processo interativo e dinâmico, no qual a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua.

Diante do exposto, consideramos que nossa personagem passou por um processo dinâmico e contínuo de ressignificação da identidade alfabetizadora, pois o investimento profissional pelo qual passou e o nível de refletividade que desenvolveu indicam que existe grande possibilidade de essa identidade apontar em direção da autonomia, visto que, pelo menos do ponto de vista profissional, entendemos que Sara demonstrou ter desenvolvido um nível de compreensão sobre a ação alfabetizadora que lhe permite, no cotidiano da profissão, dá novos significados à sua experiência extraindo dela fundamentos para suas ações.

Ressaltando a importância do grupo

Vale ressaltar que a dimensão coletiva do trabalho pedagógico, ao qual Sara faz referência, parece ter sido uma iniciativa do próprio grupo da escola em que ela trabalha, sem, contudo, ser referendada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), pois ao lamentar a mudança na organização dos encontros pedagógicos, de coletivos para individuais, Sara demonstra certa insatisfação com a mudança imposta. Apesar de ter o encontro pedagógico dificultado, a referência que nossa personagem faz à dimensão coletiva da sua formação reflete o perfil de um grupo de professores bastante diferenciado.

Apesar dessa situação, vejo o grupo de professores no qual estou inserida, estimulante, motivador, há sempre alguém incentivando a fazer cursos, a aproveitar as oportunidades para nos tornarmos profissionais conscientes da profissão professor. Acredito que esse grupo vem se renovando a cada ano, mais não perde sua identidade consolidada por nossa pedagoga que com competência e sabedoria tem sido uma colaboradora especial. Considero este grupo co-responsável pelos saberes que construí nessa caminhada, para mim é muito significativo estar numa equipe onde tenho admiração, carinho, respeito para com estes membros. Equipe estudiosa, mutante, ávida por conhecimentos o que é contagiante.

Sara está inserida em um grupo do qual sente orgulho de fazer parte. Ressalta as características desse grupo, valorizando-o; demonstra também reconhecer a importância das interações vivenciadas na dimensão coletiva para o processo de constituição de sua identidade. Sobre essa questão Fontana (2000) defende que as relações de trabalho na

escola devem ser mais compartilhadas pelo coletivo docente, visto que as relações interpessoais no ambiente de trabalho constituem-se espaços de construção da confiança no outro, como parceiro e em si mesmo, como profissional. Isso significa que a confiança no próprio trabalho é construída em interação com o outro, pois é junto com o outro que o professor aprende a analisar o trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e modos a seguir.

Essa autora esclarece ainda que enquanto a dimensão coletiva é altamente produtiva para o desenvolvimento da identidade autônoma, as situações de isolamento dos professores são extremamente negativas, pois provocam o silenciamento do trabalho pedagógico, produzindo, em grande parte dos trabalhadores da educação um sentimento de paralisia da imaginação e de regressão intelectual.

Isso nos faz entender, com Nóvoa (1995), que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com a escola e os projetos destas. Assim as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, mas estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Desse modo, fica cada dia mais evidente a dificuldade e a ineficácia de um trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, dirigentes e outros profissionais da educação devem congregiar para um trabalho significativo junto aos alunos. Trabalhar em cooperação, integradamente e considerando as possibilidades da dimensão formativa da prática pedagógica. O trabalho cooperativo não é uma ação espontânea, ele nasce do processo de formação intencionalmente desenvolvido. É nesse processo que se constitui a identidade autônoma do professor.

Os sentimentos que desenvolveu sendo alfabetizadora

Após descrever seu percurso profissional, Sara aponta para a conclusão de sua narrativa, situando-se no momento atual. Relata que está mais bem preparada para o exercício da prática pedagógica alfabetizadora; no entanto, não deixa de ressaltar a consciência que tem do caráter inconclusivo de sua formação e, também, as angústias que vivencia no contexto educacional.

Atualmente sinto-me mais preparada para alfabetizar. Hoje, cada atividade que realizo, sei as habilidades que pretendo que os meus alunos desenvolvam, tenho consciência da importância do letramento e da alfabetização para a formação do educando. No entanto,

tenho consciência de que preciso obter mais conhecimentos para lidar com a clientela que recebemos em nossas escolas, a cada dia, mais cheias de conflitos, isto acaba abalando a nossa estrutura emocional e nos colocando em situação de risco de saúde física e emocional. Os cursos voltados para a área da educação não nos direcionam no sentido de buscar o equilíbrio, o controle emocional e quem sabe nos tornarmos profissionais menos estressados, angustiados, essa tem sido uma busca quase que solitária, contamos apenas com algumas colegas que também querem viver melhor e mais feliz e, assim, contribuir para a construção de um ser humano mais feliz.

Nesse episódio, Sara mostra-nos a personagem que ela foi concretizando em seu processo de constituição profissional. Encarnou com determinação a personagem professora alfabetizadora e na conclusão de sua narrativa, aponta indicadores que mostram a ampliação de suas idéias sobre o processo de aquisição da escrita. Essa ampliação no nível de conhecimento tem-lhe possibilitado mais segurança no exercício da alfabetização, permitindo-lhe, hoje, desenvolver uma prática mais consciente, na medida em que demonstra compreender o significado de suas ações como professora alfabetizadora. Entretanto, sente-se impotente na mediação de conflitos e na superação das dificuldades presentes no dia-a-dia da sala de aula. Essa situação afeta o seu estado emocional, provoca angústia e stress, caracterizando assim, um estado de *mal-estar docente*. Isto pode ser entendido segundo Esteve (1995), como sendo os efeitos da mudança social acelerada que afetam negativamente a subjetividade do professor. Ou seja, o mal estar docente é resultado das condições psicológicas e sociais em que os professores exercem a docência.

O autor aponta, dentre outros fatores, o aumento de exigências em relação a esse profissional como sendo responsável pelo agravamento dessa situação. Dá destaque especial àquele que se refere à competência social dos docentes de enfrentar situações conflituosas em sala de aula, sem que, contudo lhe sejam dadas as condições de responder por essa competência. Em seu depoimento, Sara ressenete-se da carência de mais investimentos em sua formação, para atender a esse aspecto da sua competência.

Na vida pessoal, a busca de sentido para ressignificar a vida profissional

No último capítulo de sua história, Sara lança luz sobre uma nova personagem a personagem mãe, a personagem que ela está aprendendo a encarnar e é do lugar de mãe que ela nos fala nesse episódio, sem, no entanto deixar de ser a professora alfabetizadora.

Nos últimos dois anos minha vida ganhou um novo sentido com o nascimento do meu filho, depois dele tenho um novo olhar para o mundo, preciso encontrar uma forma para

não me deixar abalar emocionalmente, estou tentando diariamente refletir, analisar situações nas quais estou envolvida de forma mais lúcida, analisando o contexto e não só minha atuação profissional. Tenho me sentido mais leve e isso tem me deixado mais feliz, pois quero viver muito ainda e bem, não quero me aposentar doente, mal humorada responsabilizando a profissão por todas as minhas frustrações. Sei que sou co-responsável pela educação dos nossos alunos. Porém, essa não é uma tarefa só nossa mais de toda sociedade.

Embora não teça maiores detalhes sobre as circunstâncias de sua maternidade, Sara descreve este momento como um marco diferencial em sua vida, tendo em vista que é um momento de mudança, de redirecionamento do olhar para o mundo, pois agora ela exerce um novo papel social e encarna uma nova personagem – a mãe que se articulará com a personagem – professora alfabetizadora. De acordo com Ciampa (1995, p.156), “são múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção da identidade.”

Ser mãe e ser professora alfabetizadora são papéis historicamente distintos, visto que o papel de mãe se define na esfera das relações familiares e o de professora alfabetizadora, no âmbito escolar; entretanto, ao analisarmos o depoimento de Sara, podemos observar o quanto estas duas personagens, em determinado momento, coexistem simultaneamente, evidenciando a articulação das dimensões pessoal e profissional do ser professora.

É esse fato marcante da sua vida pessoal, a maternidade, que a faz refletir sobre a sua dimensão profissional. Ao ver a possibilidade do reflexo do stress da profissão interferir na sua atuação como mãe, preocupa-se em melhorar como pessoa para melhor encarnar a personagem mãe. Isto porque melhorar como pessoa depende do seu ser profissional, o seu movimento de mudar um implica mudança do outro, evidenciando assim que é a articulação dessas duas dimensões da formação que a impulsiona, provocando o movimento de metamorfose constante.

Podemos perceber também que o processo de transformação da identidade envolve múltiplas dimensões. Ao fazer a reflexão sobre o seu ser profissional, Sara toma consciência de que as professoras não podem assumir totalmente para si uma responsabilidade que deve ser partilhada: “sei que sou co-responsável pela educação de nossos alunos, porém, essa não é uma tarefa só nossa, mas de toda a sociedade.” De acordo com Ciampa, (1995, p.186), essa tomada de consciência ocorre porque “à medida que vão

ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade).”

Isso confirma a proposição de Nóvoa (1995b) da indissociabilidade entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, visto que, ao atuar no espaço da sala de aula como professora alfabetizadora, é a pessoa e toda a sua história que irá definir o seu ser professora. “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1995b, p. 25).

É necessário, portanto, investir na vida das pessoas, possibilitando condições de se desenvolver a identidade humana na sua plenitude e, nesse caso em particular, defendemos a necessidade de investimentos na vida das professoras alfabetizadoras, proporcionando melhores condições de trabalho para que desenvolvam mais dignamente suas atividades, e a sua vida se desenvolva em base mais humana.

5.2.2 Ofélia: no palco da infância planta o sonho de ser professora

Ofélia desvela sua identidade quando vai narrando episódios de sua vida, ou melhor, as sombras que descortinam “os erros e acertos” que constituíram seus modos de ser professora alfabetizadora.

A infância de Ofélia

Ofélia inicia sua narrativa, descrevendo o lugar de onde provêm, suas condições de vida na infância, fala de seus pais e apresenta-se como uma pessoa filha de família humilde. Ao fazer isso, identificou-se como menina pobre que já na infância teve que assumir responsabilidades para com a família. Em seguida descreve com nostalgia do seu ingresso no mundo das letras e da figura marcante de sua mãe no seu processo de alfabetização.

Eu nasci em 1968, de uma família humilde. Minha mãe foi uma menina que bem jovem decidiu-se casar por amor, mas também para, finalmente, ter seu lugar, sua casa, sua família. Meu pai veio de uma família já bem mais numerosa. Ele rapaz soldado, ela menina de 14 anos. Foi um amor arrebatador que até hoje se revela, apesar de tantos pesares já passados. Comecei a estudar já sabendo ler. Minha mãe me ensinou a ler na "Cartilha de ABC" aquelas fininhas, compradas na quitanda, a tabuada também era ensinada de vez em

quando. Isso me custou muitos papéis com um buraco no meio. E quando mamãe mostrava o "G" que eu chamava de "H" já sabia que minha orelha por pouco não seria arrancada. Lembrança que se torna doce, pois eu sei hoje que aquele era o maior tesouro que minha mãe me ofereceria: "O Saber". Da minha infância lembro-me de poucos momentos felizes. As maiores recordações são das responsabilidades que tinha que assumir cuidando dos meus irmãos menores que eram quatro (cinco, mas um morreu muito novinho. A memória não registrou meus cuidados para com ele), mamãe e papai trabalhando fora: zeladora de escola estadual e policial militar passavam muito tempo fora de casa.

Ao extrair da memória os fatos que considera significativos para que saibamos quem foi e quem é, Ofélia vai revelando como viveu e o que sentiu vivenciando um contexto marcado por limitações. Observamos que a força da descrição que faz de si está no relato que faz das suas condições de vida, consistindo nas condições que a levaram definir-se como menina triste, porém muito responsável, pois não hesitou em assumir o papel que lhe foi atribuído já na infância: cuidar dos irmãos mais novos enquanto seus pais estavam no trabalho.

A adolescência de Ofélia

A adolescência é marcada por intensas emoções ou, como prefere Ofélia, marcada por "sombras". Ela revela-nos nesse capítulo de sua história, que a vida estudantil não foi muito fácil, pois foi vítima de duas reprovações e, embora não teça maiores detalhes sobre esse episódio, afirma ter estudado praticamente só, o que pode soar como um desabafo ou mesmo denúncia das limitações a que se submete a maioria dos(as) jovens estudantes brasileiros(as). É também, no espaço escolar, que ela encarna a personagem revolucionária, era tempo de encarar as injustiças do mundo, fala também da personagem que ela se recusou encarnar: a "adolescente apaixonada."

Eu estudei praticamente só, fiquei reprovada por duas vezes, na 5ª série e na 7ª série. Quando tinha meus 15 anos, um episódio marcou a minha adolescência: um colega da turma se apaixonou por mim, um dia mandou-me presentes e eu joguei tudo fora. Depois disso nunca mais falei com ele, melhor assim. Na 8ª série comecei a tomar ares de revolucionária e comecei a incomodar-me com ações ditatoriais do diretor da escola. Organizei um movimento para mobilizar os alunos e fazer debates no pátio. Meus pais foram chamados e acabei sendo suspensa pelo resto da semana. Chegaram também as primeiras sombras e com elas o modo de encarar as injustiças do mundo.

As relações interpessoais, na escola, contribuíram para que a menina triste desse lugar à jovem corajosa e a rebeldia, característica peculiar à maioria dos jovens, sendo

assumida em resposta àquilo que considera injusto. Entretanto, reprime com veemência a possibilidade de vivenciar uma experiência amorosa, recusa-se a assumir essa característica que também é própria da adolescência. E mesmo hoje, com o distanciamento do episódio, Ofélia emite um julgamento de que foi melhor assim, revelando o quanto valoriza o controle das suas emoções.

A adolescência era também momento de tomada de decisões, de pensar no futuro e fazer escolhas. Ofélia demonstrou ter consciência de que sua condição socioeconômica não lhe permitiria alçar grandes vôos, pois as suas possibilidades de opção profissional estavam bem delimitadas pela sua realidade objetiva: tinha à sua frente duas instituições públicas, de formação profissional em nível médio, isto nos dá um indicativo de que, para ela, era muito importante ter uma profissão mais cedo, e fazer um curso profissionalizante era uma forma de ingressar logo no mercado de trabalho. Esclarece, no entanto, que essa era também uma escolha pessoal, pois, desde a infância sonhara em ser professora.

Terminando a 8ª série é momento de tomar decisões quanto a minha profissão: a Escola Técnica Federal ou o Instituto de Educação Antonino Freire. Escolhi o Instituto, pois desde criança ao ver a minha mãe trabalhar na limpeza da escola, comecei a sonhar em ser professora. O momento havia chegado, tinha então 18 anos. Naquele mesmo ano, no segundo semestre, comecei a trabalhar como professora.

Temos, nesse episódio, a confirmação da proposição de Ciampa (1995, p.163), de que “é discutível o grau de liberdade que um indivíduo tem de escolher (e de ser escolhido) para uma personagem”, uma vez que, de acordo com esse autor, interiorizamos a personagem que nos é atribuída. Isto significa que as personagens que encarnamos já se encontram pressupostas, na estrutura social mais ampla, pois é ela que nos oferece as possibilidades de identidade.

A posição de Ofélia reflete o movimento do indivíduo no esforço de transformar determinações exteriores em autodeterminação. Nossa protagonista demonstra, no entanto, não ter a ilusão de ausência de determinações, pois, quando teve que decidir qual seria a sua identidade profissional, optou por papéis condizentes com sua condição socioeconômica, isto é, papéis e personagens que são pressupostos para jovens de sua classe social. Isso significa que ela escolheu ser professora ciente de que era uma possibilidade de trabalhar e ajudar seus pais.

As sombras do primeiro emprego

A necessidade de entrar logo no mercado de trabalho e o descaso com que a profissão de professor é encarada em nossa sociedade, levaram a jovem Ofélia a exercer a profissão logo ao ingressar no curso de formação profissional, quando cursava o segundo semestre do primeiro ano do curso pedagógico. Essa experiência é acompanhada do que há de mais representativo do tipo de adversidade a que estão sujeitas aquelas que, a qualquer custo, se lançam na luta pela sobrevivência. Nessa experiência, Ofélia se deparou com o subemprego, as precárias condições de trabalho, exploração de mão de obra e humilhação.

Aquele emprego foi uma sombra maldita que criou duras mazelas em minha vida. Lá conheci pessoas idôneas, mas o patrão era a face da corrupção que eu jamais tinha visto. Era época de eleição, ele conseguia fazer com que todo mundo fosse para rua fazer boca de urna para o seu candidato. Essa sombra vai povoar os meus pensamentos para sempre. Às vezes eu me pergunto: por que teria que passar por aquilo? E hoje, vinte anos depois, vejo que tais políticos se utilizam das mesmas artimanhas, aliciando pessoas desde a mais tenra idade, nos momentos em que elas se sentem mais capazes, mas que na verdade estão também mais vulneráveis aos oportunistas. Sombras, como sempre, rondam e amedrontam. Trabalhei durante cinco anos em escolas particulares, da primeira saí sendo chamada de “bandida” por um dos donos, pois faltavam dois dias para o início das aulas e recebi uma proposta para ganhar o dobro do salário em outra escola. Então não pensei duas vezes. O que eu coloquei em primeiro lugar naquele momento foi a idéia de que poderia contribuir mais com minha família para quem a minha ajuda financeira era de grande importância. A sombra da palavra “bandida” povoou os meus pensamentos e me feriu por muito tempo, mas logo desapareceu, afinal, sombras muito pesadas ainda estavam por vir. Essa foi também a minha primeira experiência como alfabetizadora, na verdade eu não escolhi ser alfabetizadora foi mesmo por acaso, fui chegando à escola era a turma que estava disponível e foi para lá que eu fui.

Analisando este capítulo da história de Ofélia à luz da Psicologia Sócio-Histórica e da tese de Ciampa, podemos deduzir que as inter-relações vivenciadas por essa personagem no seu contexto socioeconômico e cultural, traduzidas na experiência do primeiro emprego, foram mediando, de forma negativa, a construção de sua identidade, deixando duras mazelas em sua vida. Carvalho (2004a, p.102) explicita o papel das interações sociais ao afirmar que “as inter-relações que os professores mantêm no contexto em que estão inseridos, isto é, os modos de vida constituídos na sociedade são determinantes na construção de seus modos de ser no mundo como cidadãos e professores”.

Para Ofélia as lembranças das interações vividas naquele momento de sua vida, são sombras de sofrimento, revolta, tristeza e indignação. Porém, mostra também a sua capacidade de mover-se nesse espaço, pois ela não se acomodou diante da oportunidade de

melhoria salarial, demonstrou que, antes de ter um compromisso com a escola, tinha um compromisso com a dignidade dela e da família.

O difícil começo: fazer-se alfabetizadora

Na primeira experiência profissional de Ofélia, o encontro com a prática alfabetizadora foi marcado pela falta de fundamentação teórica e a inexperiência da jovem que acabara de entrar no curso pedagógico. Essa condição dificulta ainda mais a confrontação inicial com a complexidade do exercício profissional. É com um pouco de tristeza que Ofélia nos narra este capítulo de sua história.

Naquele momento foi muito difícil me tornar alfabetizadora. Eu não tinha noção do que era alfabetizar, tinha acabado de entrar no curso magistério e já fui ser professora numa escola particular, turmas superlotadas, alunos indisciplinados, eu com 19 anos não tinha experiência de nada, não conseguia ter pulso forte com as crianças que tem hora que você precisa ter. Eu não tinha experiência nem da prática, nem conhecimento teórico. Eu não conhecia Paulo Freire, Vygotsky, nem imaginava quem era Piaget. Quando eu comecei a estudar Piaget no curso pedagógico eu não conseguia fazer nenhuma relação com a minha prática, era uma coisa separada para mim, não tinha nada a ver. Eu me baseava no que a diretora dizia que era para fazer e pelo que estava na cartilha. Demorou muito para eu conseguir fazer essa relação teoria prática, ter consciência realmente do que estava fazendo. Inclusive teve uma vez que uma mãe questionou uma tarefa que eu fiz. Eu queria que as crianças se familiarizassem com todo tipo de letra, inclusive porque na cartilha tinha a letra script e a letra cursiva. Então eu elaborei uma tarefa toda em letra script e passei no stencil para ver se as crianças conseguiam ler. A mãe de uma aluna veio me perguntar se eu não achava que aquele tipo de atividade poderia confundir a cabeça da criança. Na época, eu só consegui explicar que achava que aquilo não ia causar problema nenhum, mas fiquei tão magoada, tão confusa que já não sabia se o que havia feito era realmente certo. Analisando esse episódio hoje, vejo que na realidade fiz aquilo porque estava percebendo a dificuldade das crianças, e o objetivo era levá-las a ler aquele modelo de letra diferente, que é o modelo que está presente na maioria dos portadores de texto, inclusive nas cartilhas. Mas eu não soube explicar para a mãe e essa marca perdurou em mim durante muito tempo. E foi assim que fui aprendendo a alfabetizar errando e acertando.

O início da carreira é considerado um momento difícil (TARDIF, 2002), um choque do real (HUBERMAN, 1995), mesmo para os profissionais que já passaram pela experiência da formação inicial. A situação de Ofélia torna-se mais grave, visto que estava, ainda, no primeiro ano da sua formação inicial em nível médio, o que pressupõe despreparo para desenvolver a atividade profissional. Com isso não queremos afirmar que o processo formativo da professora se reduziria à formação inicial, pois entendemos que o processo de construção dessa profissional não se restringe a um momento em particular, mas a todo um

percurso profissional. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar este momento, como etapa importante da formação docente. Para Mizukami (2006, p. 152), a formação inicial oferece uma base de conhecimento para que o futuro professor possa começar a ensinar e enfrentar os desafios iniciais da profissão, visto que:

Um de seus importantes papéis seria o de alterar quadros de referências prévios dos futuros professores sobre a atividade escolar, os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares etc. Outro seria o de possibilitar as ferramentas básicas para que o chamado ‘choque da realidade’ seja minimizado e enfrentado, ao invés de constituir momento de desencanto e de abandono da profissão escolhida.

Conforme sua narrativa, Ofélia não se sentia preparada para o exercício profissional, porque não possuía as ferramentas básicas para ensinar. Seu depoimento é revelador do desespero que ela viveu frente ao próprio despreparo profissional. Nessas circunstâncias nossa personagem encontra meios de sobreviver na profissão, lançando mão de suas referências prévias, pois “era preciso ter pulso forte, dominar as crianças”, conta também com os outros significativos com quem, naquele momento, era possível interagir, a cartilha como instrumento orientador da alfabetização e, as orientações da diretora da escola.

É nesse contexto, marcado por limitações de toda ordem, que Ofélia vai construindo seu modo de ser professora alfabetizadora: “errando e acertando”. Hoje, a professora experiente é capaz de analisar as situações vividas e tirar conclusões mais fundamentadas sobre as atitudes que tomou no início da carreira, entretanto, ainda guarda as sombras do desencanto provocadas pelas dificuldades enfrentadas nesse período.

A formação universitária

O movimento de Ofélia na profissão, apesar das circunstâncias adversas do início da profissão, teve uma solução de continuidade, pois concluído o curso pedagógico, nossa personagem ingressa logo na formação superior⁹. É desse período que ela fala-nos neste capítulo de sua história, ressalta especialmente a contribuição dessa etapa formativa no processo de constituição de sua identidade.

⁹ Embora não tenha feito referência em sua narrativa, Ofélia nos informou que, após a conclusão da graduação em pedagogia, fez duas pós-graduações *lato sensu*. Supervisão Escolar e Docência Superior. Entretanto, não evidenciou terem sido estes momentos significativos de seu desenvolvimento profissional.

Meu tempo na universidade, cinco anos (1991 a 1995), caracterizou-se por momentos de muitas descobertas para o mundo intelectual, afetivo e social. Eu trabalhava na escola particular e estudava na UESPI. Conheci as teorias marxistas que para mim são perfeitas e abriram-me os olhos, conheci Paulo Freire que me trouxe alento para a caminhada profissional, achei que a revolução sangrenta era a única saída para resolver os problemas políticos do Brasil, enfim meus conhecimentos começaram a tomar forma de conclusões e de novos questionamentos. A sombra da angústia começa a acompanhar-me e também deixa marcas profundas em minha personalidade. Houve momentos críticos na minha caminhada durante a faculdade, havia dias em que eu não tinha dinheiro para a passagem de ônibus e nem para o turbilhão de cópias xerox que os professores exigiam. Foi aí que comecei a pensar em comprar uma bicicleta, mas isso só aconteceu bem depois, por enquanto ia usando umaoura bem velhinha que meu pai tinha comprado há muito tempo. Os colegas de sala de aula às vezes tiravam minhas cópias e eu ia anotando tudo num cantinho da pasta para devolver no dia do meu pagamento. Finalmente comprei minha bicicleta e comecei a ir trabalhar, ir para a universidade e aos cursos de teatro em minha nova "bike", sentia-me livre por andar numa bicicleta que eu mesma tinha comprado. Foi na UESPI que me apaixonei pelo teatro, fiz umas oficinas com um dramaturgo que era professor de lá e depois com uma irmã dele que é uma conhecida atriz aqui de Teresina.

A formação universitária traz, à cena, novamente a personagem revolucionária, encarnada na adolescência. Esse modo de ser encontra respaldo nas teorias marxistas com as quais Ofélia teve a oportunidade de interagir no período de sua formação como universitária. Podemos observar reflexo da prioridade dispensada às questões políticas, características das décadas de 1980 e 1990, no processo de formação do educador. Ofélia se identifica fortemente com esse aspecto da sua formação e passa a incorporá-lo em seu modo de ser e compreender o mundo.

Essa visão crítica de mundo a faz descrever os aspectos limitantes do contexto de sua formação, sem, contudo, deixar de revelar a personagem singular que encarnara. É determinada, enfrenta as situações com objetividade, vence obstáculos e alegra-se com suas conquistas, como por exemplo, andar na bicicleta comprada com o fruto do seu trabalho.

Reconstruindo modos de ser alfabetizadora

A experiência didática em classes de alfabetização possibilitou, à nossa personagem, a construção de aprendizados específicos à tarefa que desenvolve. Porém, esse processo não é simples, pois inclui a desconstrução e reconstrução de saberes, continuidades e rupturas de concepções e se constitui num movimento dinâmico de construção da identidade alfabetizadora. É desse movimento que Ofélia nos fala nesse capítulo de sua história.

Quando comecei a trabalhar com turmas de alfabetização na escola particular, trabalhava com o B-A-BA mesmo. Quando entrei nas escolas da prefeitura me deparei com o chamado construtivismo e foi um choque ter que alfabetizar com um método completamente diferente, não podia se fazer ba be bi bo bu. Eu achei que era uma loucura a criança aprender daquele jeito, eu estava acostumada com a silabação, era letra, sílaba, para depois chegar à palavra. E agora eu tinha que alfabetizar a partir de textos. Valeram-me muito, nesse momento, as orientações que se encontravam em um livro elaborado pela supervisora da escola, era desse livro que eu tirava as atividades, a maioria das atividades eram feitas a partir de textos, a gente levava numa folha um texto completo para a criança que não sabia ler nada. No começo eu achava que aquilo não podia funcionar, mas, ao mesmo tempo, eu estava aberta para aprender a alfabetizar dessa nova forma. Nesse processo de aprendizado foi muito importante a contribuição de uma excelente pedagoga que me fez ver o outro lado do que eu considerava alfabetizar: a utilização do texto, da palavra e da imagem como formas de alfabetizar. Acho que se tivesse tido essa oportunidade desde o início da minha prática de alfabetizadora teria sofrido menos.

Ao ser professora alfabetizadora, Ofélia vivencia o movimento da profissão. Sente necessidade de desenvolver novas formas de ser e de agir como professora alfabetizadora. Desse processo de construção, destaca os modelos que marcaram a sua trajetória alfabetizadora: o modelo tradicional, chamado por ela de “b-a-bá” e o “chamado construtivismo”¹⁰. Para ela, sair da experiência de trabalhar com a silabação e passar a alfabetizar a partir de textos não foi uma tarefa fácil, exigiu de nossa personagem abandonar um saber adquirido e a incorporação de novos saberes.

Silva (2004), em pesquisa realizada em 2001, detectou que, no momento da implantação da proposta construtivista na Rede Municipal de Ensino ocorreram angústia e equívocos na operacionalização da proposta. De acordo com a autora, isso aconteceu porque a implantação aconteceu sem o devido envolvimento e sem a preparação dos professores. Na mesma direção, Brito (2003) destaca que a implantação do construtivismo, como proposta de alfabetização sem a preparação das professoras para o desenvolvimento de um trabalho alicerçado nos princípios dessa teoria, constituiu-se fonte geradora de equívocos no que concerne à identificação do papel da professora, o trato com os conteúdos e à gestão da sala de aula.

Vale esclarecer que, decorridos doze anos da implantação da proposta construtivista na Rede Municipal, muitos foram os investimentos em formação continuada das

¹⁰ Embora não seja nossa pretensão aprofundar essa temática, esclarecemos que o construtivismo é uma proposta de aprendizagem, que sugere uma abordagem de ensino baseada numa série de ações voltadas para o favorecimento do processo construtivo do conhecimento. Não se trata, porém, de um conjunto de procedimentos a serem aplicados em sala de aula, mas de ter em mente certos princípios de aprendizagem construtivistas para se repensar e reformar a prática educacional. A proposta construtivista foi adotada na Rede Municipal em 1995 para o ensino de 1ª a 4ª série. (SILVA, 2004)

professoras alfabetizadoras. Esse dado pode ser comprovado na coleta de dados desta pesquisa, especialmente na aplicação do questionário. Ofélia, porém, esclareceu na entrevista, que, na sua trajetória profissional, não participou de nenhum curso de formação continuada voltado para ação alfabetizadora. Com base nessa informação podemos inferir que o fato de ela não ter feito maiores investimentos na melhoria de sua ação como alfabetizadora dificultou o seu processo de identificação com atividade de alfabetizar crianças.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que a atividade gera movimento que, por sua vez, leva à transformação. O que aconteceu com nossa protagonista é que a atuação como alfabetizadora possibilitou-lhe interagir com as exigências contextuais da alfabetização, vivenciando nesse contexto relações interpessoais que lhes possibilitaram desenvolver novos modos de exercer a ação alfabetizadora. E, embora seu depoimento não nos possibilite detectar um aprofundamento teórico-metodológico quanto aos métodos de alfabetização, ela demonstrou ter construído certo conhecimento e também preocupação quanto às mudanças conceituais relacionadas à alfabetização.

As dificuldades impostas ao exercício da profissão semeia a vontade de desistir

Ofélia segue sua narrativa e vai revelando, aos poucos, a compreensão que tem do trabalho alfabetizador, bem como os modos que construiu para desenvolver esse trabalho e os sentimentos que desenvolveu em relação à profissão.

Durante minha vida de professora (20 anos) sempre trabalhei com turmas de séries iniciais e em todo esse tempo experimentei o gosto amargo de salas superlotadas e crianças muito, muito mal educadas e cheias de vontade; pais e mãe desatentos, semi-analfabetos, carentes e problemáticos, claro que com muitas exceções. Tudo isso me fez pensar em desistir, pois acho que é uma missão dolorosa demais, mas aos poucos fui aprendendo a lidar com tudo isso e o que hoje se sobressai é uma professora autoritária, que tem pouco contato pessoal com os alunos, tudo para impor a disciplina. Acho que sem extrema disciplina não há método nenhum que funcione e que dê certo. Mas, eu sinto uma profunda necessidade de conhecer o outro lado dos meus alunos só não tenho tempo para isso, afinal são 60 horas semanais de trabalho.

No depoimento de Ofélia as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão marcam o ser professora, sobretudo, porque são resultados da sobrecarga de trabalho e de demandas impostas a ela, sem que, no entanto, fosse-lhe dada a infra-estrutura adequada para realização de sua ação e o devido preparo formativo. O que mostra que as professoras

enfrentam a profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se vai desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social. Situação semelhante é também confirmada por Almeida (2006), que detectou, em pesquisa realizada sobre a construção da profissionalidade docente, um conjunto de equívocos que, traz repercussões na vida pessoal e profissional das professoras. Dentre esses equívocos, a autora destaca a sobrecarga de trabalho, as condições adversas a que se submetem no exercício da profissão e ainda a ampliação das responsabilidades que recaem sobre essas profissionais, sem que lhes sejam dadas as devidas condições para responderem a essas demandas.

É, portanto, esse conjunto de dificuldades que leva Ofélia a sentir-se desiludida e a vontade de desistir da ação alfabetizadora, pois, para ela, essa tinha se tornado uma atividade “dolorosa demais.” No entanto, como muitas professoras, Ofélia não desistiu, foi sendo alfabetizadora e, com o tempo, foi aprendendo a lidar com as dificuldades da profissão. A forma que nossa protagonista encontrou foi encarnar a personagem que prioriza a disciplina acima de tudo. Embora afirme sentir necessidade de uma maior aproximação com os alunos, mas, em nome da disciplina, prefere ter pouco contato pessoal com eles. E encontra na memória a justificativa para a dificuldade de manter uma aproximação mais afetiva.

Sei que preciso ser mais flexível, mas a necessidade de manter o controle a disciplina me impedem de ser, tenho dificuldade de fazer. Eu acho que isso vem do início da minha profissão, quando eu comecei a trabalhar, eu não conseguia fazer esse controle, os alunos me dominavam; tinha dia que eu saia da sala de aula chorando, chamava o diretor e dizia: toma conta aí que eu não agüento mais. E me sentava na porta da sala de aula e começava a chorar. Outra coisa que eu descobri que é fundamental e que eu também estou tentando mudar, é que eu não gosto de trabalhar em grupo, eu gosto de trabalhar é só. E lá na escola que eu trabalho, não dá para você trabalhar só, ou você trabalha em grupo ou então não dá certo. Pensando bem, eu acho até que já mudei, pois já consigo verbalizar essa necessidade.

Ofélia demonstra viver o conflito da resistência à mudança, pois, embora sinta a necessidade de mudar, essa necessidade ainda não se converteu em motivo, visto que ainda não consegue concretizar os aspectos da mudança que viabilizaria a encarnação de um novo modo de ser: o da professora mais flexível e afetiva com seus alunos. Ao mesmo tempo, reconhece também, a força dos desafios do seu contexto como propulsora do movimento de transformação, pois sente que precisa mudar. Essa necessidade de mudança é provocada pela convivência no grupo da escola em que ela trabalha, pois, como afirmou, na escola em que ela trabalha, ou se trabalha em grupo ou não dá certo.

Os planos para o futuro

Ofélia se encaminha para a conclusão de sua narrativa retomando, mais uma vez, o discurso das “sombras” que marcaram a sua vida, para em seguida apontar “um fio de luz” que ela começa a enxergar como desejo de mudança que está a apontar: o desejo de conciliar a sua paixão pelo teatro com a sua ação alfabetizadora.

Por vários e vários anos as sombras das greves detonaram meus projetos e me fizeram sucumbir e cair aos pés das forças da política, ou sombra, que nos rodeia e nos usa ao seu "bel prazer". Mas desta vez resolvi colocar em prática meu mais antigo projeto na área profissional. Sinto que as luzes da platéia estão se voltando para o meu palco e que só depende de mim, para levar este projeto adiante. E apesar do cansaço das reposições de aula aos sábados e das 60 horas semanais de trabalho estou trabalhando com o teatro como queria há tantos anos (e aos trancos e barrancos). Acredito que através do teatro é possível se abrir mil horizontes na vida das crianças e adultos, inclusive o horizonte da leitura e do saber. É por isso que hoje faço às vezes o impossível para desenvolver o teatro na minha escola, por acreditar que assim vou formar "um grupo" de crianças mais capazes. São luzes que estão brilhando, quero com elas encontrar o caminho e a força para chegar ao final desta caminhada e poder dizer que aprendi muito e muito contribuí para o crescimento de outros.

Na conclusão de sua narrativa, nossa protagonista revela a realidade da profissão, marcada por dificuldades que ela preferiria não viver, mas infelizmente fazem parte do cotidiano das professoras alfabetizadoras. As greves, por exemplo, têm sido constantes no calendário letivo das escolas públicas brasileiras, e a realidade teresinense não é diferente. Com elas, a frustração dos direitos não respeitados e as reposições de aulas no período que deveria destinar-se ao descanso convertem-se em mais sobrecarga de trabalho.

A despeito dessas queixas, Ofélia afirma estar vivendo um momento significativo em sua trajetória profissional: colocar em prática seu mais antigo projeto na área profissional, encontrou uma maneira de conciliar sua paixão pelo teatro com sua ação alfabetizadora. Essa atividade parece ser também uma forma de encarnar um novo modo de ser professora alfabetizadora. A professora que apesar de tudo tem esperança no futuro, tem desejo de mudar e está trabalhando para mudar. Que as luzes não sejam efêmeras, para que permaneçam brilhando no palco da vida e da profissão de Ofélia.

Como podemos observar na narrativa de Ofélia, o seu movimento de ser professora alfabetizadora foi-se constituindo com base na síntese de múltiplas e distintas determinações, incluindo-se aí o seu contexto de vida e o contexto da vida da profissão, isto é, as suas próprias condições objetivas e subjetivas de vida. Das quais, podemos inferir

que as limitações deixaram marcas na identidade de nossa protagonista. Essas marcas é que possibilitaram evidenciar as diversas personagens que constituiu a sua identidade. Ora ela é a desanimada, ora a revolucionária e sempre a batalhadora e responsável. Foi com esse compromisso e responsabilidade que ela construiu e está construindo modos de ser alfabetizadora.

5.2.3 Aldenora: fazendo-se zeladora nasce o desejo de ser professora

Os episódios da narrativa de Aldenora revelam que o desejo de ser professora nasce da necessidade de superar as limitações impostas pelo mundo objetivo. Para realizar esse desejo, investiu em ser professora, e a sua identidade alfabetizadora foi se configurando, nos diversos momentos da sua trajetória profissional.

A infância

Aldenora inicia sua narrativa descrevendo sucintamente seu período de infância, sem deixar escapar da memória o que ela considera de mais significativo em seu processo de constituição como pessoa. Fala da infância sofrida, da rotina de trabalho e da responsabilidade que teve de assumir ainda criança.

Nasci em Teresina, fui a sexta, dos nove filhos, de uma família humilde, porém, disciplinada. A minha infância foi bastante sofrida, perdi meu pai aos nove anos e me tornei uma criança responsável cuidando dos meus irmãos e das tarefas de casa, procurando ajudar minha mãe para que a mesma pudesse trabalhar. Com todas as dificuldades que enfrentávamos nunca abandonei a escola; e por falar em escola, iniciei minha vida escolar na Unidade Escolar Matias Olímpio, que na época não contemplava o regime pré-escolar, os alunos não eram alfabetizados e o ensino seguia a linha tradicional que inibia o aluno na participação da aula e supervalorizava a figura do professor. Minha vida infantil foi singular, aprendi a ser responsável na época que gostaria de brincar com as outras crianças de amarelinha, pula-corda, cobra-cega, boneca de pano. Vivi também uma parte da minha infância, no internato Patronato Dom Barreto, onde participava das atividades rotineiras tais como: lavar louça, lavar roupa, varrer o pátio, todas elas em horário prescrito, participava também da rotina religiosa com horários destinados às orações e missas.

Na tentativa de nos dizer quem é, Aldenora demarca bem o lugar de onde veio, identifica-se por meio do seu grupo familiar, uma família humilde, e disciplinada; é a disciplina que leva a menina a assumir as personagens filha obediente e irmã responsável, quando gostaria de ser a criança brincalhona. Apesar dessa situação, ressalta que não

abandonou a escola, o que mostra o valor que a educação representava para sua família e para a sociedade. Aldenora aceitou com resignação as determinações impostas pelo contexto socioeconômico e cultural e acostumou-se com a rotina rigorosa do internato.

O casamento

Diferentemente das personagens Sara e Ofélia, Aldenora aceitou bem cedo o papel pressuposto para as mulheres em nossa sociedade, aos dezesseis anos decide se casar e ter filhos. Lamenta ter interrompido a trajetória da personagem estudante, sem, contudo, lamentar ter encarnado, tão cedo, a personagem esposa e mãe.

Ao sair do internato, continuei a estudar no colégio Municipal Eurípides Aguiar, onde cursei até o segundo ano do ginásio (hoje seria a sétima série), mas infelizmente parei. Casei-me aos dezesseis anos e comecei a ter filhos e a situação se tornava mais difícil na minha vida, pois não trabalhava e só esperava pelo marido para o provento da família. Logo no primeiro ano de casamento a vida se revelou muito dura comigo, marido alcoólatra, mulherengo e sem condição de dar uma vida digna para nossa família. Eu passei toda sorte de necessidade que se possa imaginar, eu era muito nova, não tinha coragem e nem sabia como lutar, num espaço de seis anos eu tive meus seis filhos.

Nesse capítulo da história de Aldenora, vemos novamente as condições impostas pelo contexto socioeconômico e cultural mediando a construção de modos de ser. Vemos também as condições que têm o próprio indivíduo de mover-se no espaço de limitações e conduzir o enredo de suas histórias. Primeiro, Aldenora aceita a alternativa de identidade pressuposta socialmente e desejada por muitas moças: ser esposa, dona-de-casa e mãe; a condição de casada a fez encarnar a personagem procriadora que espera pelo marido para o provento da família. Entretanto, a pobreza que limitava o viver de Aldenora e de seus filhos a leva a refletir sobre sua situação de vida, a sentir a necessidade de mudar e a voltar a estudar, pois vê, na educação, a possibilidade de arranjar um trabalho e, com ele, mudar a sua vida.

Quantas noites eu passei em claro, pensando na situação em que me encontrava. Mas pensei comigo mesmo, tenho que lutar para conseguir os meus objetivos; que era me formar e trabalhar, pois algo falava dentro de mim, “vá à luta que você conseguirá vencer.” Pensei comigo mesmo vou voltar a estudar. Quando voltei novamente a estudar já tinha seis filhos, e me encontrava numa situação mais delicada, pois meus filhos eram pequenos e precisavam mais do meu apoio de mãe, mas tomei uma decisão, não posso voltar atrás porque como vou conseguir um emprego para dar uma vida melhor para eles, tenho que dar um jeito e, assim fiz. Todas às vezes que ia para o colégio deixava eles na casa da mamãe

que era próxima à minha casa, e assim o tempo passou e concluí o ginásio e depois o meu curso de contabilidade. Quando terminei o curso não consegui emprego e não tinha condição de montar um escritório para trabalhar, se faltava até o alimento para as crianças, como eu iria conseguir? Mas por nenhum momento pensei em desistir dos meus sonhos, vou ter uma casa e um emprego para sustentar minha família.

A necessidade de dar uma vida digna à sua família encoraja Aldenora a lutar para mudar de vida. Essa necessidade passa a existir internamente e é como se ecoasse uma voz dentro dela motivando-a, “vá à luta que você conseguirá vencer”. Resolve, então, encarnar a personagem estudante, pois via nessa atuação o caminho para chegar à próxima personagem que pretendia desempenhar: a profissional. Este movimento de Aldenora é ilustrativo da relação existente entre necessidade e motivo, pois, segundo Leontiev (1978), o motivo é a concretização da necessidade. Ele é caracterizado como algo que dirige conscientemente a atividade, estimulando-a.

Podemos observar, no relato de Aldenora, que a sua motivação encontrava respaldo também na compreensão de que o estudo era indispensável ao sucesso, pois, ao pensar em trabalhar ela não viu outra possibilidade de trabalho, senão aquela que exigisse a escolarização. Assim, o estudo se constituiu também em incentivo necessário que a ajudou a enfrentar barreiras, pois era preciso estudar para mudar a sua existência, era preciso estudar para construir outro futuro.

No emprego de zeladora da escola, nasce o sonho de ser professora

Aldenora segue sua narrativa relatando o caminho que percorreu no processo de constituição da professora e, com ele, foi-nos revelando a gênese social de sua aspiração e também o seu investimento para realizá-lo.

Um dia à tarde sai à procura de emprego e consegui arranjar um, só que de zeladora, numa Escola do Município Murilo Braga e eu não quis rejeitar. Passei dois anos nessa escola como zeladora, de vez em quando a diretora me colocava como professora de uma sala de pré-escola; e eu falava pra mim mesma, ainda vou ser professora dessa escola. Eu queria muito ser professora, primeiro porque eu gostava muito de criança, segundo, porque era muito melhor ser professora do que ser zeladora. Para realizar meu sonho, mais uma vez volto a estudar, mas como já tinha o Ensino Médio, comecei no segundo ano pedagógico e fiz até o quarto ano adicional e antes mesmo de eu terminar o curso magistério a diretora da escola já tinha me dado uma sala de pré-escolar para eu trabalhar como professora.

Diferente de Ofélia, Aldenora iniciou a sua experiência profissional tendo certa familiaridade com o trabalho de professora. É inclusive a vivência cotidiana no espaço escolar que lhe possibilita construir o sonho de ser professora, pois é, na condição de zeladora que ela vê, no papel de professora, uma forma de ascender socialmente, isto porque para ela “ser professora era melhor do que ser zeladora”. Gatti (1996) explica esse fato quando esclarece que um dos aspectos que caracteriza as identidades das professoras é o fato de elas pertencerem fundamentalmente a grupos que tentam a ascensão social pelo ingresso na profissão.

Associado ao desejo de ser professora, nossa personagem contou com a mediação de um outro significativo, na concretização desse sonho, a diretora da escola que vê em Aldenora a possibilidade de ela ser uma professora. E é vivendo essa experiência que ela reforça ainda mais o desejo de realização do seu sonho “ainda vou ser professora dessa escola”. Esse papel do outro é confirmado com a proposição de Ciampa (1995, p.131), de que “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso”.

Nossa protagonista, porém, não esperou passivamente que o seu sonho se realizasse. Ela lutou para concretizar o seu sonho de ser professora, organizou-se para isso, fazendo investimentos em sua formação voltou a estudar, fez o pedagógico e o quarto ano adicional. Procurou, portanto, apropriar-se de um saber fazer, pois era preciso ter conhecimento dos modos operatórios da tarefa docente. Com isso, ela confirma que uma transformação na identidade não está garantida por uma mudança que se dá naturalmente, mecanicamente, pois identidade é desejo, mas é também trabalho. (CIAMPA, 1995).

Aldenora passa a atuar como professora, porém, oficialmente não era professora e, como afirmou anteriormente, ela queria ser reconhecida como professora, o que incluía ser contratada como professora e receber salário de professora, e é com emoção que ela narra o esforço e determinação que envolveu a concretização desse sonho.

Agora era lutar pela minha mudança de função, e mais uma vez fui à luta. Eu já estava a dois anos trabalhando como professora; lembro-me como se fosse hoje, falei com o prefeito da época, que era o Wall Ferraz e ele me deu um bilhete para eu entregar na SEMEC e fui chamada para entregar minha documentação. No prazo de um mês, minha mudança de função chegou à escola, e algumas pessoas começaram a me dar os parabéns. Era a realização do meu sonho, me tornei professora.

Era preciso confirmar a sua identidade de professora; para isso era preciso ter o reconhecimento dos outros, incluindo-se aí a instituição que outorga esse título, concedendo-lhe a documentação e o salário de professora. É com o reconhecimento do outro que Aldenora também se reconhece como professora, “[...] me tornei professora”. Para Ciampa (1994, p.64), isso ocorre porque “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados por meio de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses”.

Construindo modos de ser alfabetizadora

Ao narrar o seu movimento na profissão, Aldenora vai revelando, também, o movimento da profissão, mais especificamente o movimento da ação alfabetizadora num contexto marcado por mudanças e, com isso, vai revelando seu modo de ser alfabetizadora.

Eu comecei minha vida profissional alfabetizando criança, naquele tempo, era o tradicional mesmo, primeiro eram as famílias silábicas, botava as crianças para copiar o alfabeto, depois formava as palavras; depois das palavras passava para as frases e só então íamos para o texto. Hoje eu trabalho completamente diferente, trabalho diretamente com o texto. Embora a criança não saiba decodificar todo aquele texto, eu pego o texto, transcrevo, leio juntamente com meus alunos, apontando o dedo, dali nós tiramos uma palavra chave para trabalhar; desmembramos essa palavra identificando o total de letras, a primeira letra, a última letra, a segmentação de letra. É muito diferente de antigamente, hoje alfabetizar está mais moderno, naquele tempo era mais quadrado. Mudar a nossa forma de trabalhar não é fácil, a gente sente um impacto eu não fui aceitando logo imediatamente essa mudança metodológica, mas hoje eu sei que foi muito proveitosa. Eu tive uma turma de primeira série com quase 100% de aprovação, no final do ano todos os alunos lendo. Eu atribuo esse sucesso à mudança no método de ensino.

Aldenora demarca bem os momentos de mudanças ocorridos em sua identidade alfabetizadora. Esses momentos referem-se especialmente à mudança de proposta de alfabetização implementadas no sistema educacional, sobretudo, a partir da década de 1980, caracterizando-se, assim, em momento de ruptura com o modelo tradicional de alfabetizar e evidenciando a emergência da compreensão de alfabetização como processo histórico-social de múltiplas dimensões (WEISZ, 2003).

Nossa protagonista destaca os dois modelos de alfabetização que deram o tom da sua prática em momentos distintos de sua trajetória profissional. Ressalta as mudanças que ocorreram em seu fazer, exemplificando como fazia em cada um dos modelos de

alfabetização que incorporou. O que fazia quando era tradicional e o que faz hoje, pois agora ela se diz moderna e com isso encarnou novo modo de ser alfabetizadora.

Pelo depoimento de Aldenora, podemos perceber que esse movimento de mudança não foi um processo simples, pois como ela afirma: “mudar nossa forma de trabalhar não é fácil”. De acordo com Brito (2003) as professoras alfabetizadoras, quando acostumadas à prática tradicional de alfabetizar, resistem às novas propostas de alfabetização. Isto acontece por elas terem construído conhecimentos sobre essa prática que lhes possibilita segurança no direcionamento do seu trabalho.

Entretanto, apesar de sentir dificuldade de mudar, nossa protagonista demonstrou capacidade de superação deixando transparecer as metamorfoses pelas quais passou no exercício da prática alfabetizadora. Enfatiza que hoje trabalha completamente diferente e reconhece a mudança de proposta metodológica como tendo sido muito proveitosa para sua atividade profissional, a ponto de lhe atribuir a responsabilidade pelo sucesso de sua prática alfabetizadora.

É preciso, porém, ressaltar que a mudança no fazer da professora alfabetizadora não ocorreu de imediato, pois incorporar novo modo de ser, requer tempo e disposição para mudar. E é a personagem de hoje que resgata na memória aquilo que considerava determinante em seu processo de metamorfose.

Essa mudança de metodologia se tornou mais fácil para mim por causa dos cursos de capacitação que participei, eu tenho guardados numa pasta de uns trinta a quarenta certificados, eu tenho isso como motivo de muita alegria, porque eu nunca quis ficar para trás, sempre eu gosto de me reciclar, estudando, procurando ser professora todo dia. Meu marido até briga comigo, meu marido é alcoólatra, ele é despeitado, ele diz: “que tipo de professor é esse que todo dia bota livro em mesa e vai ler?” Eu respondo que eu sou desse jeito porque eu não quero ser igual aos outros eu quero ser igual a mim mesma. Mas na verdade eu só estou procurando acompanhar os novos tempos, porque senão eu fico para trás, os outros vão à minha frente, e eu sou velha, mas não quero ficar para trás não. Eu tenho que crescer também.

No processo de constituição de sua identidade alfabetizadora, há o esforço de Aldenora em transformar as determinações exteriores em autodeterminação. Esse movimento fica evidenciado no modo como investiu para se adequar às mudanças que o contexto educacional estava a exigir, mais especificamente, o contexto alfabetizador. Lembramos, com Ciampa (1995, p.145), que “autodeterminação supõe finalidade” e Aldenora deixa claro que tem sempre um objetivo a guiar seus passos. O investimento em

formação continuada era uma forma de se manter incluída no novo modo de alfabetizar determinado no atual contexto.

O modo como nossa protagonista encarnou esse movimento de transformação de si mesma traduz um processo muito singular, a alegria demonstrada com o investimento que faz em si e na profissão e o orgulho que sente da sua capacidade de superação. Esse processo é revelador de um modo muito próprio de encarar a vida e a profissão e pode ser entendido, segundo Ciampa. (1995, p. 14), como sendo a concretização da articulação dialética entre objetividade e subjetividade, ou seja, “o subjetivo torna-se objetivo e a recíproca também”. Em síntese, isto acontece porque ao aprender a ser *outra*, a pessoa como que sai de si, torna-se *outra*, exteriorizando-se na realidade.

Como se sente sendo alfabetizadora

Aldenora segue sua narrativa nos dando indicativos de quem realmente é. Aponta os detalhes do seu fazer, do seu pensar e do também do seu sentir. Fala-nos agora do seu movimento sendo e sentindo-se professora alfabetizadora, ao lidar com crianças em processos de construção da escrita.

Como professora alfabetizadora o que mais me encanta é ver o desenvolvimento das crianças na hora em que elas estão lendo, quando estão aprendendo a silabar as palavras, que conhecem as letras, que vão juntando as silabazinhas, que vão lendo as palavrinhas; para mim é o máximo, eu me sinto feliz, vejo que o meu trabalho está tendo êxito. As dificuldades das crianças também me angustiam, às vezes a gente faz tanto investimento e a criança não deslancha. O método que eu vi que dá mais certo para ajudar meus alunos é botar no grupo e juntar os mais fraquinhos com os mais fortes e eles vão interagindo, um ajudando o outro. Além de ir construindo o meu jeito de alfabetizar eu também me preocupo em acolher as crianças, essa preocupação com o afetivo é muito importante. Eu sou uma professora um pouco dura em sala de aula, eu sou rígida, mas quando eu faço algum questionamento com a criança eu sempre dou o motivo pelo qual eu estou reclamando, eu nunca deixo a criança sem entender porque que eu estou reclamando.

Aldenora parece ter construído uma relação afetiva com a profissão, especialmente com a prática alfabetizadora, que lhe permite atingir índices de satisfação com a ação que desenvolve. Sente-se feliz com os avanços de seus alunos no processo de alfabetização, mas também se angústia quando às vezes não consegue fazê-los avançar. Esses sentimentos revelam ainda mais a personagem que ela encarnou no processo de

constituição de sua identidade alfabetizadora, uma personagem que desenvolve com satisfação o seu fazer e que consegue atribuir a essa ação um sentido que tem uma relação com o significado construído socialmente.

A sua identidade alfabetizadora revela-se também no seu modo de lidar com as crianças, na preocupação em acolhê-las e, mesmo quando se definiu como rígida, em sua explicação do que seria essa rigidez, seu discurso aponta mais para compromisso e envolvimento afetivo com seus alunos, traduzindo-se no interesse e preocupação de fazê-los reconhecer seus erros e em incentivá-los para vencer os desafios da vida.

Ao falar dos seus sentimentos em relação à profissão e da sua relação com seus alunos, Aldenora vai-nos revelando um modo muito próprio de exercer a docência o ato dela colocar o grupo de crianças que sabem mais interagindo e ajudando quem sabe menos. Esse é o seu modo de alfabetizar, modo construído na experiência cotidiana da sala de aula. Embora nossa protagonista não tenha evidenciado compreender as bases teóricas desse modo de atuar, encontramos em Vygotsky (1996) o destaque à importância do papel desempenhado pelo outro na mediação da construção do conhecimento, sobretudo dos mais experientes de seu grupo sócio-cultural.

É na esfera afetiva que encontramos as bases da singularidade com que Aldenora desempenha o seu fazer. Pois de acordo com Leontiev (1978), é do enlace entre a esfera afetiva e a cognitiva que se dá a composição da consciência. Os interesses pessoais são, assim, resultado das motivações afetivas, ou seja, é a sua função reguladora que vai dirigir o agir, o pensar e o sentir humanos ao indicar que objetos ou fenômenos são significativos ao sujeito.

Fazendo-se universitária

Aldenora conclui sua narrativa lançando luz sobre mais um momento significativo de sua vida, fala-nos da emoção de conquistar o direito de fazer um curso superior e de todo investimento que fez para essa conquista.

Afinal Deus é tão bom para mim, eu fiz o concurso vestibular do convênio da prefeitura com a Universidade Federal do Piauí, pensei que não fosse ser aprovada, pois trabalhando dois turnos eu não tinha tempo de me preparar bem, mas mesmo assim, quando eu chegava em casa, à noite, não deixava de fazer minhas leituras; eu lia, lia... e pensava: “será que eu tenho condição de passar nesse concurso, será que eu vou passar? E continuava lendo. Quando foi no dia da prova, coincidiu que os mesmos textos que eu havia lido no dia

anterior, caíram na prova. Meu Deus! como Deus é bom. Fiquei com esperança de passar, mas não tive coragem de ir olhar o resultado, foi uma amiga que me ligou e disse:” parabéns, futura universitária, seu nome está no edital.” A felicidade foi tamanha que eu não acreditava que aquilo estava realmente acontecendo. Minha formatura foi muito “chique,” no Atlântic City. Dediquei essa conquista ao meu pai, era o sonho dele eu ser doutora, ele me chamava de “doutorinha do dedo aleijado”. E hoje eu não sou doutora, mas pelo menos um curso superior eu tenho. Hoje com 57 anos de vida posso me considerar uma pessoa vitoriosa, pois consegui alcançar meus objetivos concluindo o curso de pedagogia e superando as dificuldades familiares, procurando honrar também a minha profissão.

Para Aldenora conquistar o diploma de nível superior, era um modo de encarnar uma nova personagem, mas era também a realização de um sonho, acalentado por muitos e infelizmente, em nossa realidade, só realizado por poucos. Foi por meio da profissão que ela conquistou a condição de universitária e hoje de professora com curso superior. Embora Aldenora não expresse, em sua narrativa, as repercussões dessa conquista para o seu ser profissional, podemos inferir que o fato de ampliar a sua formação pode ter repercussões significativas em seu processo de profissionalização. Isto porque no movimento de constituição da identidade de Aldenora podemos perceber que, nos diversos momentos de sua história há demarcações de seu processo de investimento em aprendizado, significa que ela passou por um movimento dialético de elaboração e re-elaboração dos significados e sentidos do ser professora alfabetizadora, o que pressupomos ter-lhe possibilitado poder desenvolver a ação alfabetizadora com mais autonomia.

5.3 Histórias plurais, personagens singulares

A análise das narrativas das professoras alfabetizadoras: Sara, Ofélia e Aldenora nos possibilitou compreender o processo histórico de constituição da identidade como movimento que produz metamorfoses constantes que tendem à emancipação. Isto pôde ser observado conforme fomos aprofundando a análise das histórias das protagonistas e, com elas, podemos perceber o movimento que cada uma delas teve que realizar no sentido de mudar, de se transformar no outro que estava contido nelas como possibilidade (CIAMPA, 1994). Esse movimento dá-nos indicativos de que elas podem ter desenvolvido, embora em níveis diferenciados, a autoconsciência que lhes possibilita realizar o seu fazer com mais autonomia.

Podemos observar a evolução desse movimento conforme fomos identificando os papéis sociais que elas foram desempenhando ao longo de suas vidas, bem como as personagens que foram encarnando no desempenho desses papéis. Percebemos também que as identidades das protagonistas se manifestam naquilo que as iguala e naquilo que as diferencia, o que revela que identidade é em parte igualdade entre indivíduos que exercem os mesmos papéis, mas é também diferença, pois a forma como cada um se identifica com esses papéis, produz um sentido pessoal para estas significações. É com base nessas significações que cada um constrói e reconstrói as personagens que constituirão suas histórias de vida, suas identidades.

Assim, os elementos que apareceram como determinantes na construção de seus modos de ser e fazer-se professoras alfabetizadoras foram relativos à realidade objetiva que vivenciaram e vivem nos diferentes momentos de suas vidas: as limitações do contexto socioeconômico e cultural, a condição feminina, a formação profissional, os sentimentos, as aprendizagens e a figura marcante do outro. São esses elementos que as fazem parecer tão iguais e comporem personagens tão singulares. Isto porque o significado que cada um desses elementos se revestiu dependeu do lugar que ocupou na trama de relações em que cada história foi sendo vivida e da forma que cada uma encarnou suas personagens, evidenciando seus movimentos e momentos de metamorfoses.

As três protagonistas se igualam pelos contextos de limitações socioeconômicas que vivenciaram na infância. Percebemos essas limitações especialmente nas histórias de Ofélia e Aldenora que foram levadas a assumir na infância papéis que são pressupostos aos adultos, as determinações contextuais as fizeram assumir responsabilidades quando ainda deveriam estar brincando. Ofélia falou-nos desse momento com tristeza, já Aldenora com resignação e até mesmo, certo orgulho por se reconhecer responsável e disciplinada. Sara, por sua vez parece ter tido menor limitação na infância, pois não faz referências negativas a esse período de sua história. Outro determinante que as iguala é o apego à família e à figura marcante da mãe: Sara teve o impulso da mãe para sair de casa em busca de vida melhor, Ofélia teve a mãe como sua primeira alfabetizadora, e Aldenora fala com admiração da mãe guerreira que criou sozinha os filhos. Esse aspecto da história das nossas protagonistas faz-nos refletir sobre o papel significativo da mãe no processo de constituição do sujeito, uma vez que a mãe é o primeiro outro significativo na vida do indivíduo (LANE, 2002).

Elas viveram a adolescência com a mesma disciplina e responsabilidade que aprenderam ainda na infância. As interações vivenciadas nesse período ajudaram a determinar novos modos de ser, evidenciando que, ao sermos socializados nos individualizamos e nos tornamos quem somos, isto é, um ser único com um modo próprio de ser no mundo.

Sara teve, na figura da mãe, a orientação de que existiam outras possibilidades para o seu viver, inclusive a possibilidade de não ser professora. Viu também que essas possibilidades poderiam ser buscadas, mesmo que, para isso, tivesse que se separar da família. Mas, como podemos acompanhar em sua narrativa, Sara mudou de cenário, porém, suas condições objetivas de vida não mudaram, mesmo assim ela segue, com determinação, buscando as alternativas de papéis sociais que lhe eram possíveis e resistindo em não ser professora.

Diante das dificuldades impostas pelo contexto sócio-histórico, entra em cena um outro significativo, a tia avó, fazendo-a perceber que o papel de professora não era tão ruim assim. Toma então a decisão de desempenhar o papel pressuposto para as mulheres provenientes das camadas mais baixas. A consciência de que poderia desempenhar bem esse papel cresce nas interações vivenciadas na formação inicial, especialmente na interação com *outro outro*, a professora do estágio, Sara passou a desejar ser professora.

Ofélia também teve uma adolescência marcada por limitações e foram as interações vivenciadas no contexto escolar que fizeram com que a criança triste desse lugar à adolescente revolucionária, que não aceita passivamente as injustiças. Esse modo de agir foi configurando uma identidade que se expressou de modo mais claro quando ela se tornou universitária. Foi também, na adolescência, que ela decidiu ser professora, consciente de que poderia trabalhar e ajudar os pais e também por ser a realização de um sonho de infância.

Aldenora, por sua vez, interrompeu na adolescência a trajetória de estudante para desempenhar o papel de esposa e mãe. Tendo encarnado essas personagens num contexto de limitações que a impediram de desempenhar dignamente seu papel de mulher e mãe. Porém, os sentimentos de amargura e tristeza não a impediram de ter o desejo de mudar e de trabalhar para que essa mudança acontecesse. Dessa forma, foi configurando a personagem responsável que se compromete em desempenhar bem os papéis que lhes são atribuídos.

O modo como cada uma das protagonistas começou a desempenhar o papel de professora alfabetizadora é plural e também singular. É comum, em todas elas, o fato de não terem escolhido ser professora alfabetizadora e de terem sido encaminhadas para turmas de alfabetização. O ser alfabetizadora é de fato o que as diferencia. Sara começou a trabalhar como professora alfabetizadora depois de ter cursado o pedagógico em nível médio e, apesar de ter percebido as lacunas da sua formação no que diz respeito aos saberes específicos da prática alfabetizadora, teve uma primeira experiência bastante positiva. Conquistou o reconhecimento da diretora e de colegas de trabalho, esse reconhecimento construído nas relações interpessoais contribuiu para que ela se reconhecesse como professora alfabetizadora.

Ofélia ingressou na profissão sem ter concluído o curso que lhe daria a formação mínima para ingressar no magistério, o pedagógico em nível médio. Teve, no seu primeiro trabalho como professora alfabetizadora, uma experiência negativa que deixou duras marcas na sua identidade, traduzindo-se em sentimentos de revolta, frustração e vontade de desistir da profissão. Para continuar desempenhando o papel de professora alfabetizadora, Ofélia encarna a professora disciplinadora, sem deixar de assumir com responsabilidade o papel que lhe é conferido.

Aldenora só optou pela docência depois de ter tentado outras possibilidades de profissão, como ser contabilista, mas terminou sendo zeladora de uma escola, pois era a possibilidade de emprego que o seu contexto lhe oferecia. E é interagindo com outras professoras que ela vê na docência uma possibilidade de ascender socialmente, afinal ser professora mais reconhecimento social do que ser de zeladora. Aldenora, mais uma vez trabalha para conquistar o que lhe era negado. Faz investimento pessoal, volta a estudar e forma-se professora, e mesmo tendo que recorrer à “política do bilhetinho” consegue ser professora.

Depois de terem ingressado no trabalho alfabetizador, nossas protagonistas foram se movimentando na profissão, cada uma ao seu modo, tendo como parâmetro as necessidades que o contexto de desenvolvimento da ação alfabetizadora demandava. Ofélia, logo após concluir o curso pedagógico em nível médio, cursou graduação em Pedagogia, fez ainda duas especializações: docência superior e supervisão escolar. Entretanto, não participou de nenhum curso de formação continuada e nem fez investimentos que visassem melhorar a sua prática alfabetizadora. No entanto, a atuação como alfabetizadora a fez interagir com a mudança de proposta de alfabetização e com ela

a necessidade de incorporar novos modos de alfabetizar ao seu repertório de saberes. Apesar dessas mudanças Ofélia, parece não ter desenvolvido o gosto pela ação alfabetizadora.¹¹

No seu processo de identificação, Sara foi se tornando sensível aos signos do trabalho alfabetizador, mostrando que “tornar-se sensível é processo, é história que se faz nas relações e no tempo” (FONTANA, 2000, p.108). Esse processo de construção da identidade alfabetizadora foi mediado pelos encontros e pela interação com os outros que lhes foram significativos, os cursos de formação continuada que participou, especialmente aqueles voltados para a prática alfabetizadora e a formação superior em pedagogia. E ainda as experiências que ela vivenciou proporcionada pelo encontro e confronto com os alunos e com as outras professoras no cotidiano de uma escola, que prima pelo trabalho coletivo. Tudo isso foi lhe possibilitando construir o seu próprio modo de significar a prática alfabetizadora.

Aldenora fala com entusiasmo das mudanças implementadas em sua prática alfabetizadora, ocorridas por influência da mudança de proposta de alfabetização. Aponta, ainda, como elemento demarcador de sua transformação, os cursos de formação continuada dos quais participou, o que são motivos de orgulho. Com efeito, evidenciam que personagem incorporou a identidade de uma professora atualizada com as demandas da sua prática. É o desejo de manter-se incluída no grupo de pessoas portadoras de diploma de curso superior que a leva aos 53 anos a receber emocionada seu diploma universitário.

As limitações impostas ao exercício da docência levam Sara e Ofélia a sentirem-se angustiadas e emocionalmente abaladas, por não conseguirem gerenciar os conflitos de ordem social, vivenciados diariamente no contexto da sala de aula. Sara encontra, na vida pessoal, o motivo para aliviar o seu estado emocional, agora ela é mãe e precisa estar bem emocionalmente para desempenhar bem o seu papel de mãe e de professora. Ofélia, além de protestar participando ativamente dos movimentos de greve da classe, procura na arte, modos de ser uma alfabetizadora menos rígida, e com isso, se sentir menos angustiada. Aldenora, por sua vez, parece não se deixar abalar pelas limitações contextuais de exercício da docência. A alegria e entusiasmo, demonstrados por essa protagonista em relação à profissão, levam-nos a refletir sobre o seu movimento de ascensão social via profissão. Dessa forma inferimos que foi por meio da profissão que ela conseguiu atingir

¹¹ Na entrevista Ofélia esclareceu que evita trabalhar em turmas de primeiro bloco, no entanto quando participou dessa pesquisa estava assumindo uma turma da 3ª etapa do primeiro bloco.

sua alteridade, foi sendo professora alfabetizadora que ela conseguiu realizar seus sonhos e suprir as necessidades que limitavam o seu viver. Talvez por isso ela não consiga deixar-se abalar emocionalmente com as mazelas da profissão.

A conclusão a que nos encaminhamos é a de que, embora as leis que regem o processo de constituição da identidade sejam determinadas no mundo objetivo, a maneira como elas funcionam ou operam variam de pessoa para pessoa. Isso significa que se pensar, agir, falar, sentir, rememorar e sonhar são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, faz, fala, sente, rememora e sonha é em função da sua história social.

As histórias dessas professoras confirmam a idéia de que a identidade não mobiliza apenas o fazer (atividade), o pensar (consciência), mas mobiliza também o sentir (emoções e sentimentos), até porque é com esta bagagem que nos identificamos e somos identificados (LANE, 1995). A afetividade exerceu e exerce, assim, papel importante no desenvolvimento da identidade das professoras alfabetizadoras. Isto porque por trás da relação das significações e dos sentidos pessoais está o problema da unidade das esferas cognitiva e afetivo-volitiva. Concluimos, então que foi a afetividade que deu o tom e o colorido à vida de cada uma das professoras alfabetizadoras que nos contaram suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas da experiência profissional de ser professora alfabetizadora levaram-me à experiência de ser pesquisadora. E na prática da pesquisa reconheço-me e, encontro na história do outro, fragmentos de minha própria história. Encontro que me permite uma postura interrogativa em relação às minhas/nossas possibilidades de construção, transformação de nós mesmos. Isso nos faz querer saber: como nos tornarmos o outro que está contido em nós mesmos como possibilidade e, assim, atingirmos a condição de ser-para-si? No contexto dessa pesquisa essa interrogação levou-me a investigar o processo de construção da identidade alfabetizadora refletindo sobre as possibilidades de uma atuação profissional autônoma.

No esforço de mostrar que atingimos aos propósitos definidos para este estudo encontro-me diante do desafio de montar uma imagem que retrate a identidade que está sendo configurada no atual contexto alfabetizador da Rede Municipal de Teresina. Moviada por essa necessidade surge, então, outra indagação: como fazê-lo sem incorrer no erro de apresentar substantivações que expressem a manifestação de uma substância que tornaria estático o que é movimento? Ou seja, como montar uma imagem que retrate a identidade alfabetizadora sem dar a essa imagem a aparência de estabilidade de inalterabilidade, visto que identidade é metamorfose constante?

Recorremos, então, ao recurso da imagem em movimento como se fora produzida por um caleidoscópio. Esse divertido brinquedo que encerra uma boa quantidade de pedaços de vidro de diversas cores, que formam desenhos extremamente belos e que se modificam, simetricamente, à mais leve oscilação do caleidoscópio.

Essa forma, parece-nos ser possível de representar, a cada movimento do caleidoscópio, a provisoriedade da identidade em movimento. As imagens caleidoscópicas nos possibilitam, assim, revelar como as vidas de mulheres, se entrelaçam e se misturam

em seu todo/partes, formando a cada vez e sempre, um novo, diferente e único desenho. Imagens de histórias de vida e da profissão de professora alfabetizadora.

Vidas que se entrelaçam e se misturam, e se refletem mutuamente revelando histórias pessoais, inclusive a dessa pesquisadora, histórias de mulheres e professoras que somos. Mulheres que vivenciando um contexto de limitações, tentam a ascensão social pela instrução e sendo mulheres a profissão privilegiada é o magistério. Para essas mulheres a profissão se constituiu em meio de sobrevivência, pois o seu salário, embora insuficiente, é fundamental para seu sustento e da família.

Ao mais leve movimento do contexto educacional, gira o caleidoscópio e surge, então, outra imagem; a imagem da personagem que se fazendo professora, procura ampliar sua formação e investe em formação continuada, como forma de enfrentamento das necessidades requeridas pela prática alfabetizadora. Esses aspectos contribuíram na (re)configuração de novos modos de ser e de desenvolver o seu fazer. Mostrando assim, o constante movimento de construção e reconstrução da profissionalidade docente. Nesse processo, exerceu papel preponderante os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, merecendo destaque o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

A personagem que se revela nesse cenário recusa ser reconhecida como tradicional e expressa no seu modo de pensar e de fazer a alfabetização, que encarnou de modo singular, o papel pressuposto para as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino. O papel de professora construtivista. Na encarnação dessa personagem ampliou o seu repertório de saberes específicos relacionados à atividade que desenvolve, essa ampliação refere-se tanto às novas metodologias e estratégias de alfabetização, como a maior fundamentação teórica sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, possibilitando assim, a ressignificação da prática pedagógica e o desempenho da ação alfabetizadora com mais autonomia.

Gira o caleidoscópio e encontramos mulheres que na condição de mulher da classe social economicamente menos favorecida, vê na profissão de professora a oportunidade de ter um emprego. O motivo para ser professora foi assim, determinado por fatores socioeconômico e cultural. Mas que puderam, por meio de interações com os outros que lhe foram significativos, ser construídos e reconstruídos no exercício da prática alfabetizadora. Mostrando-nos que o ser e fazer-se professora alfabetizadora não acontece

de repente, pois identidade é processo que se constitui das múltiplas determinações que se originam nas tramas sociais.

Assim, é que o ser e fazer-se professora alfabetizadora foi se configurando em momentos diferentes das vidas dessas mulheres. E que no desenvolvimento da profissão, foram atribuindo diferentes sentidos à prática pedagógica alfabetizadora. No movimento da profissão e delas na profissão, ser alfabetizadora tornou-se o emprego, a fonte salarial, mas também, o lugar que lhes permite desempenhar o papel reconhecidamente por elas como de grande responsabilidade social. Ensinar crianças a ler e a escrever como forma de incluí-las socialmente em um universo, ainda, reservado para poucos.

O movimento circular do caleidoscópio mistura-se cores e formas; vidas de professoras. Elas são: Sara, Ofélia e Aldenora, mas poderia ser, Maria, Francisca, Severina, Terezinha. Histórias que revelam a multidimensionalidade envolvida na constituição da identidade alfabetizadora, pois ao revelarem como foram se fazendo e sendo alfabetizadoras, mostram também o trabalho desenvolvido no sentido de transformar determinações exteriores em autodeterminações num constante movimento de articulação dialética entre objetividade e subjetividade definindo, assim, a construção e reconstrução das significações dadas à vida e à profissão.

Nos fragmentos dessas histórias, as vozes que revelam formas de dizer, formas de fazer, formas de sentir de mulheres, mães, professoras. A análise dessas histórias nos possibilitou compreender o processo histórico que as tornaram professoras alfabetizadoras que estão buscando, constantemente, competência e emancipação como pessoa e como profissional. Esse processo se revelou conforme fomos identificando os papéis que elas foram desempenhando ao longo da vida e as personagens encarnadas no desempenho desses papéis. Papéis e personagens que se combinam e se deslocam no movimento do caleidoscópio, vão formando imagens extremamente belas, que revelam formas de viver singularmente a vida e a profissão.

A história dessas professoras nos fez compreender que, mesmo vivendo em contexto sócio-histórico desfavorável e sujeitas às limitações do exercício da docência, é possível desenvolver estratégias para nos tornarmos o outro que está contido em nós como possibilidade. Entretanto, é preciso lembrar que o artista só pode atuar com êxito sob certas condições necessárias. Isso significa que existe possibilidade dessas professoras desenvolverem níveis mais elevados de autonomia, desde que lhes sejam dadas, as condições de vida e de trabalho necessárias para isso.

Para tanto, faz-se necessário que a identidade profissional da professora alfabetizadora seja encarada pela sociedade como uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre. Faz-se necessário, portanto, investir na vida das pessoas para que elas consigam desenvolver a identidade humana, é preciso também, investir na vida da professora alfabetizadora para que ela consiga atingir autonomia, e é preciso, ainda, investir nas escolas como espaço privilegiado de formação e transformação das pessoas, mas também da profissão dos profissionais que nelas estão envolvidos.

No constante movimento do caleidoscópio, na multiplicidade de cores e formas e vidas, surgem, então, outras imagens, outros espaços-tempos e outros modos de viver a profissão num infindável processo de metamorfose constante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais - vozes de professoras na escola ciclada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 83-107.
- ALVES, F. C. A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do Ensino Secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: ed. Porto, 1997.
- ANDRÉ, M. et al. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: **Caderno Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, ano XIX, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BRITO, A. E. **Os saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2003.
- BURLASTSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.
- CAGLIARI, L. C. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs). **Formação de professores práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EDUSF, 2003.
- CARVALHO, M. V. C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador**: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. 2004. 230. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2004a.
- _____. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. de (Org) **Psicologia da educação**: saberes e vivências. Teresina: EDUFPI, p. 15-43, 2004b.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Portugal, Porto editora, 1995. p. 185-191.

CIAMPA, A. da C. Identidade In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Org) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. In: LANE, S.T. M; CODO W. (Org): **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.136-151.

COLOMBO, E. Descrever o social. A arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVIÃO, C. V. Formação de educadores numa perspectiva crítica e emancipatória. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13. 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2006. p. 185-195.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Portugal, Porto editora, 1995. p. 93-123.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2005.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85 a 90, ago. 1996.

_____. GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: ed. Plano, 2000.

GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v. 22, p. 43-71, jul/dez 1996.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Portugal: ed. Porto, 1995.

JOSSO, M. C. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002. p. 130-146.

- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2002.
- LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B (Orgs.) **Novas Veredas da Psicologia social**. São Paulo: EDUC/Brasiliense, 1995. p. 55-63.
- _____. A dialética da subjetividade versus objetividade. In: FURTADO, O; GONZALEZ REY, F. L. (Org.). **Por uma Psicologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 11-27.
- LEITE, I. **Emoções, sentimento e afetos** (uma reflexão sócio-histórica). Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e ação pedagógica: conceitos, método e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 73-106.
- MACONDES M. I. ; TURA. M. de L. Da pesquisa para a prática, da prática para a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p.137-150.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF, 2002, doc. de apresentação.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: ed. Porto, 1995.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Analisando a Função Social da escola: A inserção do Pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006, Recife. **Anais...** UFPI, 2006, p. 151-170.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissionais docentes. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org) **Vidas de professores**. Portugal: ed. Porto 1995b.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: D P& A, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 88, jul/dez, 1996.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In _____; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17- 52.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada do professor: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: ed. Porto, 1995. p. 63-92.

SILVA, C. de S. **Construtivismo: representações e práticas do professor**. Teresina: EDUFPI, 2004.

SIRGADO, A. P. O Social e o cultural na obra de Vigotsky. In: **Educação e Sociedade** Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78. Jul. 2000.

SOUSA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita autobiográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: _____; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 135-147.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOTSKY, **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

_____. O manuscrito de 1929 - Temas sobre a constituição cultural do homem. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho, 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Àtica, 2002.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 118-138.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caríssimo(a) professor(a),

O questionário a seguir é um dos instrumentos que utilizarei para obter os dados necessários à realização do meu trabalho do Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Piauí, cujo objetivo é, investigar como se dá o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora, analisando as possibilidades de uma atuação profissional autônoma. O questionário é composto de quatro itens que tratam de aspectos a serem considerados na caracterização da identidade da professora alfabetizadora.

Conto antecipadamente com sua colaboração e ao mesmo tempo comprometo-me com o total sigilo quanto à identificação dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Teresina, 01 de março de 2006.

Terezinha Gomes da Silva
Mestranda em Educação
UFPI

QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO

01. Sexo:

Feminino (); Masculino ()

02. Idade:

18 a 25 anos ()

26 a 33 anos ()

34 a 41 anos ()

42 a 49 anos ()

50 ou mais ()

03. Estado civil:

Casado(a) ()

Solteiro(a) ()

Divorciado(a) ()

Outro (), Qual _____

04. Você tem filhos?

Não ()

Sim ()

05. Você é filiado(a) ao sindicato da sua categoria profissional?

Não ()

Sim ()

II – CONDIÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E CULTURAL

06. Escolaridade dos pais e cônjuges:

	Pai	Mãe	Cônjuge
Nunca foi à escola	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
Ensino Fundamental incompleto	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
Ensino Fundamental completo	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
Ensino Médio	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
Superior incompleto	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
Superior completo	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
Pós-graduado	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)

07. Profissão:

Pai: _____

Mãe: _____

Cônjuge: _____

08. Tipo de escola que você estudou:

	Pública	Particular	Outro tipo, qual
Educação Básica	()	()	()
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	()	()	()
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	()	()	()
Ensino Médio	()	()	()
Educação Superior	()	()	()

09. O salário que você ganha é suficiente para sua manutenção e de sua família?

Sim ()

Não (), caso não, relacione abaixo o que complementa os seus rendimentos:

10. Qual a sua principal fonte de informações acerca dos acontecimentos nacionais e internacionais (marque apenas 2 opções)?

Rádio	()
TV	()
Jornais	()
Revistas	()
Conversas com outras pessoas	()
Internet	()
Outras	(), Quais _____

11. O que faz com mais frequência com seu tempo livre (marque apenas duas opções)?

Atividades de lazer	()
Atividades esportivas	()
Atividades culturais	()
Atividades turísticas	()
Atividades religiosas	()
Outras atividades	(), Quais _____

III – FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

12. Formação Acadêmica:

Nível	Curso	Ano de conclusão
Médio		
Graduação		
Cursando graduação		
Especialização		
Cursando Especialização		
Mestrado		
Cursando Mestrado		

13. Formação continuada:

Marque o item que esclarece seu nível de participação em programas de formação continuada:

- Nunca participou ()
 Não participa a bastante tempo ()
 Participou recentemente ()
 Participa atualmente ()

Caso você tenha participado de programas de formação continuada explique no que contribuiu para a sua atuação como alfabetizadora.

14. Experiência profissional

Atuação em anos

Tempo de experiência no magistério _____

Tempo de experiência em classes de alfabetização _____

15. Você trabalha em outra instituição além da prefeitura?

Sim () Onde? _____

Não ()

16. Regime de trabalho:

01 turno ()

02 turnos ()

03 turnos ()

III – CONDIÇÃO PROFISSIONAL

17. Por que você escolheu ser professora?

18. Relacione os motivos que a levaram a atuar em classes de alfabetização.

19. Relacione os motivos que contribuem para sua permanência em classes de alfabetização.

Obrigada!